



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM E SAÚDE  
DOUTORADO ACADÊMICO**

**KAY AMPARO SANTOS DUQUE**

**METODOLOGIAS ATIVAS NA AVALIAÇÃO FORMATIVA: POTENCIALIZANDO O  
ENSINO E A APRENDIZAGEM**

**JEQUIÉ-BA**

**2024**

**KAY AMPARO SANTOS DUQUE**

**METODOLOGIAS ATIVAS NA AVALIAÇÃO FORMATIVA: POTENCIALIZANDO O  
ENSINO E A APRENDIZAGEM**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Enfermagem e Saúde da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, área de concentração em Saúde Pública, para apreciação e julgamento da Banca Examinadora.

Linha de pesquisa: Educação em Saúde e Sociedade

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Cristina Santos Duarte.

**JEQUIÉ-BA**

**2024**

D946m Duque, Kay Amparo Santos.

Metodologias ativas na avaliação formativa: potencializando o ensino e a aprendizagem / Kay Amparo Santos Duque.- Jequié, 2024.

134f.

(Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Enfermagem e Saúde da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, sob orientação do Profa. Dra. Ana Cristina Santos Duarte)

Rafaella Câncio Portela de Sousa - CRB 5/1710. Bibliotecária – UESB - Jequié

**KAY AMPARO SANTOS DUQUE**

**METODOLOGIAS ATIVAS NA AVALIAÇÃO FORMATIVA: POTENCIALIZANDO O  
ENSINO E A APRENDIZAGEM**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Enfermagem e Saúde da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, área de concentração em Saúde Pública, para apreciação e julgamento da Banca Examinadora.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Dra. Ana Cristina Santos Duarte  
Universidade Estadual Do Sudoeste da Bahia (UESB)  
Programa de Pós-Graduação em Enfermagem e Saúde (PPGES)

---

Profa. Dra. Alba Benemerita Alves Vilela  
Universidade Estadual Do Sudoeste da Bahia (UESB)  
Programa de Pós-Graduação em Enfermagem e Saúde (PPGES)

---

Dra. Ana Angélica Leal Barbosa  
Universidade Estadual Do Sudoeste da Bahia (UESB)  
Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade

---

Dra. Rita Narriman Silva de Oliveira Boery  
Universidade Estadual Do Sudoeste da Bahia (UESB)  
Programa de Pós-Graduação em Enfermagem e Saúde (PPGES)

---

Prof. Dra. Beatriz Saleme Correa Cortela  
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP)  
Docente aposentada e voluntária do Programa de Pós-Graduação em Educação

Jequié-Ba, 23 de agosto de 2024.

## AGRADECIMENTOS

A conclusão desta tese de doutorado representa não apenas o fim de uma jornada acadêmica, mas também a realização de um sonho que só foi possível graças ao apoio e incentivo de muitas pessoas especiais.

Primeiramente, agradeço a Deus e Nossa Senhora, por me guiarem espiritualmente e me sustentarem quando os obstáculos e sentimentos de dúvidas inundavam meus pensamentos. Minha fé, minha rocha!

Aos meus familiares, que sempre estiveram ao meu lado: meus pais, Raimundo e Sonia, e irmãos, Beto e Keven, que vibram com minhas conquistas como se fossem as deles. Ao meu esposo, Márcio, pela paciência, compreensão e amor incondicional, que me deram forças nos momentos mais desafiadores; você sempre será minha outra metade. À minha filha, Lis, a minha já doutora Lis – cada degrau que subo, sempre será para te mostrar que não existe idade para sonhar e realizar, somos aquilo que acreditamos e nos propormos a fazer, você é uma fonte constante de motivação, te amo mais que a mim mesma. Gratidão por ser minha inspiração diária, você sempre teve certeza que esse dia chegaria. E ao meu filho pet, que faz parte da minha família, meu Mayke, nas minhas produções sempre permanece ao meu lado, companheiro melhor desconheço; a toda família, que, sem dúvida, é a razão da minha felicidade.

Aos meus colegas de trajetória, em especial Maria Inês e Luciano, pela parceria, amizade e apoio inestimável ao longo desses anos, pela parceria na produção deste estudo. Vocês tornaram essa jornada mais leve e significativa, sem vocês a palavra seria impossível, tenham certeza, somos a eterna equipe do “Caderno azul”, não me vejo mais sem vocês. Quem sabe um “pós-doutorado”?

À minha orientadora, Ana Cristina, meu profundo reconhecimento pela orientação, sabedoria e dedicação. Sua confiança em meu trabalho foi essencial para que eu pudesse chegar até aqui; com a senhora, o mundo acadêmico torna-se absolutamente leve e prazeroso, as palavras são insuficientes por tamanha gratidão.

Aos colegas de turma e amigas (Nilda, Aline, Dai, Tiele, Solange e tantas outras que não nominadas aqui, mas presentes em meu coração), pela torcida e apoio constante; em especial, a amiga Jaqui (*in memoriam*), ela certamente estaria na defesa, aplaudindo e dizendo que eu conseguiria. A você, minha estrelinha, e demais amigas ficará eternizada minha gratidão nesta tese, pois vocês foram fundamentais para manter minha motivação e entusiasmo.

Aos meus alunos e colegas professores, por serem campo de inspiração e pesquisa. Vocês enriqueceram minha experiência acadêmica e contribuíram significativamente para o desenvolvimento desta tese.

À Instituição de ensino Unex, por servir de campo de pesquisa, local onde que fiz amigos, colegas, alunos e, sem dúvida, carrego em meu coração.

À Patrícia Lemos, pela revisão gramatical, obrigada, mais uma vez, você é excepcional.

Agradeço também aos pareceristas, professores e funcionários da UESB, que contribuíram de diversas maneiras para o desenvolvimento desta pesquisa. O profissionalismo e o apoio de todos foram fundamentais para a concretização deste projeto.

Por fim, a todos aqueles que contribuíram, direta ou indiretamente, para a realização desta tese, o meu sincero agradecimento.

A todos vocês meu sincero e profundo agradecimento. Obrigada!

“Muito bem”, disse em resposta à intervenção do camponês. “Aceito que eu sei e vocês não sabem. De qualquer forma, gostaria de lhes propor um jogo que, para funcionar bem, exige de nós absoluta lealdade. Vou dividir o quadro-negro em dois pedaços, em que irei registrando, do meu lado e do lado de vocês, os gols que faremos eu, em vocês; vocês, em mim. O jogo consiste em cada um perguntar algo ao outro. Se o perguntado não sabe responder, é gol do perguntador. Começarei o jogo fazendo uma primeira pergunta a vocês.” [...] Primeira pergunta: – Que significa a maiêutica socrática? Gargalhada geral e eu registrei o meu primeiro gol. – Agora cabe a vocês fazerem a pergunta a mim – disse. Houve uns cochichos e um deles lançou a questão: – Que é curva de nível? Não soube responder. Registrei um a um. – Qual a importância de Hegel no pensamento de Marx? Dois a um. – Para que serve a calagem do solo? Dois a dois. – Que é um verbo intransitivo? Três a dois. – Que relação há entre curva de nível e erosão? Três a três. – Que significa epistemologia? Quatro a três. – O que é adubação verde? Quatro a quatro. Assim, sucessivamente, até chegarmos a dez a dez. Ao me despedir deles lhes fiz uma sugestão: “Pensem no que houve esta tarde aqui. Vocês começaram discutindo muito bem comigo. Em certo momento ficaram silenciosos e disseram que só eu poderia falar porque só eu sabia e vocês não. Fizemos um jogo sobre saberes e empatamos dez a dez. Eu sabia dez coisas que vocês não sabiam e vocês sabiam dez coisas que eu não sabia. Pensem sobre isto” (Freire, 1992, p. 24).

DUQUE, Kay Amparo Santos. **Metodologias ativas na avaliação formativa: potencializando o ensino e a aprendizagem.** 2024. 134f. Tese (Doutorado em Enfermagem e Saúde) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié-Bahia, 2024.

## RESUMO

O estudo tem como **objetivo geral** analisar a percepção de docentes do curso de enfermagem sobre a avaliação, seus limites e possibilidades com a utilização das metodologias ativas na avaliação formativa, utilizando os critérios de idoneidade didática. Os **objetivos específicos** são demonstrar a percepção de docentes de enfermagem acerca do processo avaliativo no ensino superior; reconhecer os limites e potencialidades da avaliação formativa com ênfase nas metodologias ativas em um curso de enfermagem e descrever a avaliação formativa desenvolvida em um curso de enfermagem com base na idoneidade didática. Em **Material e Método** utilizou-se uma abordagem quantiquantitativa fundamentada na construção do Discurso do Sujeito Coletivo, a pesquisa foi conduzida entre outubro e dezembro de 2023, com uma amostra de participantes de 32 docentes do curso de enfermagem em três campi de uma instituição de Ensino Superior particular localizada no interior da Bahia, sendo que destes 10 foram submetidos à entrevista semiestruturada e todos a um questionário estruturado com 45 questões, baseadas nos componentes dos seis critérios da Teoria de Idoneidade didática de Godino, adaptadas para o contexto do ensino de saúde. Os **Resultados** revelaram uma tendência dos docentes em romper com paradigmas tradicionais da educação, favorecendo uma abordagem qualitativa na avaliação, especialmente nas avaliações práticas. Foram identificadas ideias centrais que possibilitaram os discursos sendo: entendimento sobre avaliação, conhecimento sobre os tipos de avaliação e forma de avaliação versus adequação aos objetivos propostos pela disciplina e plano de curso. As metodologias ativas foram destacadas como essenciais para um processo formativo mais robusto, promovendo a participação dos estudantes, o desenvolvimento do pensamento crítico, comunicação eficaz, trabalho em equipe e autoconfiança, ao submeter os docentes aos critérios adaptados da idoneidade didática de Godino, inferimos que há uma alta adequação nas categorias de idoneidade interacional, emocional, ecológica, epistêmica e cognitiva, destacando a importância da interação docente-discente, promoção da autonomia dos alunos e adaptação dos conteúdos às diretrizes curriculares e inovação didática. As **Conclusões** mostram que os docentes enfrentam desafios como a falta de tempo e recursos, o que pode comprometer a eficácia dessas metodologias. A pesquisa identificou a necessidade de um instrumento estruturado para a autoavaliação e avaliação formativa dos docentes, baseado nos critérios de idoneidade didática de Godino, para melhorar as práticas pedagógicas. Apesar dos avanços, a avaliação formativa ainda é limitada pela prevalência da avaliação somativa. A institucionalização das metodologias ativas como política educacional é fundamental para o sucesso dessas abordagens. A pesquisa sugere que a implementação contínua da avaliação formativa pode levar a um ambiente de ensino-aprendizagem mais eficiente e centrado no desenvolvimento integral dos alunos.

**Palavras-chave:** Avaliação formativa; Docente ensino superior; Metodologias ativas; Discurso do sujeito coletivo, Idoneidade didática.

## ABSTRACT

The general objective of this study was to analyze the perception of nursing faculty members about evaluation, its limits and possibilities with the use of active methodologies in formative evaluation, using the criteria of didactic suitability. The specific objectives of this study were to demonstrate the perception of nursing professors about the evaluation process in higher education; recognize the limits and potentialities of formative assessment with emphasis on active methodologies in a nursing course and describe the formative assessment developed in a nursing course based on didactic suitability. Material and Method A quantiquitative approach based on the construction of the Collective Subject Discourse was used, the research was conducted between October and December 2023, with a sample of participants of 32 nursing course professors on three campuses of a private Higher Education institution located in the interior of Bahia, 10 of whom were submitted to a semi-structured interview and all to a structured questionnaire with 45 questions, Based on the components of the six criteria of Godino's Theory of Didactic Suitability, adapted to the context of health education, the Results revealed a tendency of teachers to break with traditional paradigms of education, favoring a qualitative approach in evaluation, especially in practical evaluations. Central ideas were identified that made the discourses possible, namely: understanding about evaluation, knowledge about the types of evaluation, and form of evaluation versus adequacy to the objectives proposed by the discipline and course plan. Active methodologies were highlighted as essential for a more robust training process, promoting student participation, the development of critical thinking, effective communication, teamwork and self-confidence, by submitting teachers to criteria adapted from Godino's didactic suitability, we infer that there is a high adequacy in the categories of interactional, emotional, ecological, epistemic and cognitive suitability, highlighting the importance of teacher-student interaction, promotion of student autonomy and adaptation of content to curricular guidelines and didactic innovation. Conclusions Teachers face challenges such as lack of time and resources, which can compromise the effectiveness of these methodologies. The research identified the need for a structured instrument for the self-evaluation and formative evaluation of teachers, based on Godino's criteria of didactic suitability, to improve pedagogical practices. Despite the advances, formative assessment is still limited by the prevalence of summative assessment. The institutionalization of active methodologies as an educational policy is fundamental for the success of these approaches. Research suggests that the continuous implementation of formative assessment can lead to a more efficient teaching-learning environment centered on the integral development of students.

**Keywords:** Formative assessment; Higher education teacher; Active methodologies; Discourse of the collective subject, Didactic suitability.

## RESUMEN

El objetivo general de este estudio fue analizar la percepción de los docentes de enfermería sobre la evaluación, sus límites y posibilidades con el uso de metodologías activas en la evaluación formativa, utilizando los criterios de idoneidad didáctica. Los objetivos específicos de este estudio fueron demostrar la percepción de los profesores de enfermería sobre el proceso de evaluación en la educación superior; Reconocer los límites y potencialidades de la evaluación formativa con énfasis en las metodologías activas en un curso de enfermería y describir la evaluación formativa desarrollada en un curso de enfermería basado en la idoneidad didáctica.

**Material y Método** Se utilizó un enfoque cuantitativo basado en la construcción del Discurso Colectivo del Sujeto, la investigación se realizó entre octubre y diciembre de 2023, con una muestra de participantes de 32 profesores de cursos de enfermería en tres campus de una institución privada de Educación Superior ubicada en el interior de Bahía, 10 de los cuales fueron sometidos a una entrevista semiestructurada y todos a un cuestionario estructurado con 45 preguntas, A partir de los componentes de los seis criterios de la Teoría de la Idoneidad Didáctica de Godino, adaptados al contexto de la educación en salud, los Resultados revelaron una tendencia de los docentes a romper con los paradigmas tradicionales de la educación, favoreciendo un enfoque cualitativo en la evaluación, especialmente en las evaluaciones prácticas. Se identificaron las ideas centrales que posibilitaron los discursos, a saber: comprensión sobre la evaluación, conocimiento sobre los tipos de evaluación y forma de evaluación versus adecuación a los objetivos propuestos por la disciplina y el plan de estudios. Se destacaron las metodologías activas como esenciales para un proceso formativo más robusto, promoviendo la participación de los estudiantes, el desarrollo del pensamiento crítico, la comunicación efectiva, el trabajo en equipo y la autoconfianza, al someter a los docentes a criterios adaptados de la idoneidad didáctica de Godino, se infiere que existe una alta adecuación en las categorías de idoneidad interaccional, emocional, ecológica, epistémica y cognitiva, destacando la importancia de la interacción profesor-alumno, el fomento de la autonomía del alumno y la adaptación de los contenidos a los lineamientos curriculares y a la innovación didáctica.

**Conclusiones** Los docentes se enfrentan a retos como la falta de tiempo y recursos, que pueden comprometer la eficacia de estas metodologías. La investigación identificó la necesidad de contar con un instrumento estructurado de autoevaluación y evaluación formativa de los docentes, basado en los criterios de idoneidad didáctica de Godino, para mejorar las prácticas pedagógicas. A pesar de los avances, la evaluación formativa sigue estando limitada por la prevalencia de la evaluación sumativa. La institucionalización de las metodologías activas como política educativa es fundamental para el éxito de estos enfoques. Las investigaciones sugieren que la implementación continua de la evaluación formativa puede conducir a un entorno de enseñanza-aprendizaje más eficiente centrado en el desarrollo integral de los estudiantes.

**Palabras clave:** Evaluación formativa; Docente de educación superior; Metodologías activas; Discurso del sujeto colectivo, Adecuación didáctica.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABP	Aprendizagem Baseada em Problemas
AC	Ancoragem
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNS	Conselho Nacional de Saúde
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DSC	Discurso do Sujeito Coletivo
ECH	Expressão-Chave
Fig.	Figura
IC	Ideias Centrais
IES	Instituições de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PBL	Problem Based Learning
SUS	Sistema Único de Saúde
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>13</b>
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	<b>18</b>
2.1 A Formação dos Profissionais de Saúde e as Mudanças no Modelo Educacional .....	18
2.2 Metodologias Ativas e a Problematização no Ensino: Uma Abordagem Transformadora Baseada no Arco de Maguerez .....	22
2.3 Aspectos Diferenciais entre a Metodologia da Problematização e a Aprendizagem Baseada em Problemas .....	25
2.4 Tipos de avaliação nos processos de ensino-aprendizagem .....	28
2.5 Transformações na Educação e a Aplicação da Teoria da Idoneidade Didática: Uma Análise Crítica.....	32
2.6 Aplicação da Teoria da Idoneidade Didática de Godino na Formação de Profissionais de Saúde: Conceitos e Implicações .....	37
2.6.1 <i>Trajectoria Acadêmica e Contribuições de José Manuel Godino na Teoria da Idoneidade Didática</i> .....	39
<b>3 MÉTODOS</b> .....	<b>41</b>
3.1 Tipo de pesquisa .....	41
3.2 Campo da pesquisa e participantes .....	41
3.2.1 <i>População e campo do estudo</i> .....	41
3.3 Instrumentos e técnicas para coleta de dados .....	43
3.4 Análise dos dados.....	43
3.4.1 <i>Utilização do software “QualiQuantSoft” na pesquisa</i> .....	44
3.5 Aspectos éticos em pesquisa .....	47
<b>4 RESULTADOS</b> .....	<b>48</b>
<b>MANUSCRITO 1: A percepção de docentes de enfermagem acerca do processo avaliativo: uma análise por meio do Discurso do Sujeito Coletivo</b> .....	<b>49</b>
<b>MANUSCRITO 2: Avaliação formativa com ênfase nas Metodologias Ativas: análise dos limites e possibilidades enfrentados por docentes de enfermagem no ensino superior</b> .....	<b>64</b>
<b>MANUSCRITO 3: A avaliação formativa no curso de enfermagem com base nos critérios de Idoneidade Didática</b> .....	<b>85</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>108</b>

<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>114</b>
<b>APÊNDICE A - INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO COM COMPONENTES DA IDONEIDADE DIDÁTICA DE GODINO PARA AVALIAÇÃO DE DOCENTES E DISCENTES DOS CURSOS DE SAÚDE .....</b>	<b>120</b>
<b>APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA DOCENTE.....</b>	<b>124</b>
<b>ANEXO A - QUADRO COM COMPONENTES E INDICADORES DE IDONEIDADE DIDÁTICA .....</b>	<b>125</b>
<b>ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>128</b>
<b>ANEXO C - DOCUMENTO DE SUBMISSÃO DO MANUSCRITO 1 .....</b>	<b>132</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A Resolução das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de 2018 para os cursos de graduação da área da saúde estabelece uma estrutura pedagógica e formativa para o desenvolvimento de profissionais de saúde. Ela resulta de um processo participativo, ocorrido entre 2016 e 2017, envolvendo diversas instituições e profissionais da área. As principais diretrizes da DCN 2018 estão centradas em formar profissionais com competências técnicas, éticas e humanísticas para atender às demandas do Sistema Único de Saúde (SUS) e da sociedade.

A DCN 2018 enfatiza a formação baseada em competências, que integra conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para a prática profissional. O processo de ensino e aprendizagem deve ser centrado no estudante, utilizando metodologias ativas que incentivem a autonomia, o pensamento crítico e a capacidade de resolver problemas complexos em contextos reais de saúde.

Além disso, a formação deve promover a interdisciplinaridade e a integração entre teoria e prática, com estágios e experiências práticas desde os primeiros períodos do curso. As diretrizes também destacam a importância da formação ética, da responsabilidade social e do compromisso com a saúde pública, orientando para a atuação no SUS e em outras áreas de assistência à saúde. Assim, a Resolução das DCN 2018 direciona os cursos de graduação em saúde para uma formação abrangente, que prepare os futuros profissionais para enfrentar os desafios contemporâneos da saúde com competência, responsabilidade e sensibilidade social, Objetivando a formação de profissionais-cidadãos engajados na luta pela vida, formados a partir de um perfil: generalista, humanista, ético, crítico, reflexivo, com competência técnica e capacidade de atuar sobre os problemas de saúde mais prevalentes no país (Mendonça et al., 2016).

Todavia, historicamente, a formação dos profissionais de saúde tem sido pautada no uso de metodologias conservadoras (ou tradicionais), sob forte influência do mecanicismo de inspiração cartesiana newtoniana, fragmentado e reducionista. Separou-se o corpo da mente, a razão do sentimento, a ciência da ética, compartimentalizando-se, conseqüentemente, o conhecimento em campos altamente especializados, em busca da eficiência técnica (Behrens, 2005; Capra, 2006). Diante de tais argumentos, uma crescente intenção pela busca de métodos inovadores de ensino-aprendizagem emerge, a fim de contemplar as reais necessidades da

sociedade hodierna, ultrapassando os limites do treinamento puramente técnico, para, efetivamente, alcançar a formação do homem como um ser histórico, inscrito na dialética da ação-reflexão-ação (Mitre et al., 2008).

Nessa direção, a educação em saúde deve transcender as práticas pedagógicas tradicionais e se engajar em abordagens inovadoras que promovam o desenvolvimento integral do aluno. A adoção de metodologias ativas é essencial para a formação dos profissionais de saúde, pois essas metodologias permitem que os estudantes assumam um papel mais ativo em seu processo de aprendizado, integrando teoria e prática de forma mais eficaz. Essas abordagens pedagógicas oferecem oportunidades para que os alunos se envolvam em processos reflexivos e críticos, favorecendo uma educação mais significativa e transformadora.

Ressalta-se que as metodologias ativas utilizam a problematização como estratégia de ensino-aprendizagem, com o objetivo de alcançar e motivar o estudante, pois, diante do problema, ele se detém, examina, reflete, relaciona a sua história e passa a ressignificar suas descobertas. A problematização pode levá-lo ao contato com as informações e à produção do conhecimento, principalmente com a finalidade de solucionar os impasses e promover competências para soluções de problemas. Bell (2018) enfatiza que o uso de metodologias como a problematização e a aprendizagem baseada em problemas facilita a contextualização dos conhecimentos, permitindo que os estudantes apliquem teorias na prática real e desenvolvam habilidades de resolução de problemas.

Dessa forma, há uma crescente intenção pela busca de melhores métodos para avaliar a aprendizagem, visto que a avaliação é um dos elementos primordiais da prática pedagógica, tratando-se de uma ação mobilizadora da aprendizagem, uma vez que, permite ao professor construir condições que favoreçam a planificação do processo ensino-aprendizagem, identificando o que se pretende atingir, o como e o que se obteve no processo (Vieira; De Sordi, 2012). Antes de tudo, ela precisa ser processual e formativa para a inclusão, autonomia, diálogo e reflexões coletivas. Seu objetivo deve ser a busca de respostas e caminhos para os problemas detectados. Este processo não deve punir, nem estigmatizar, mas oferecer diretrizes para se tomar decisões e definir prioridades (Mitre et al., 2008).

A avaliação formativa é essencial no processo de ensino e aprendizagem, porque oferece feedback contínuo que permite ao estudante identificar suas dificuldades e pontos de melhoria. Ela é um processo dinâmico, que visa promover o

desenvolvimento das competências necessárias para a prática profissional, em especial na área da saúde. De acordo com Black e Wiliam (2018), a avaliação formativa é um dos elementos mais eficazes para melhorar o desempenho dos estudantes, pois permite ajustes imediatos no processo educativo, atendendo às necessidades individuais dos alunos.

Nesse sentido, a avaliação formativa proporciona um ambiente de aprendizagem mais inclusivo, onde o erro é visto como uma oportunidade de crescimento. Nicol e Macfarlane-Dick (2006) destacam que esse tipo de avaliação não apenas valoriza o aprendizado, mas também fortalece a autonomia do estudante, ao incentivá-lo a refletir sobre seu próprio progresso e a assumir responsabilidade pelo seu aprendizado. Essa abordagem é particularmente relevante na formação em enfermagem, em que o desenvolvimento de habilidades práticas e o raciocínio clínico são fundamentais para a prática profissional.

Erroneamente, a avaliação assumiu e ainda assume em muitas instituições de ensino superior perspectivas que contemplam desde a posição classificatória e punitiva, excludente e marginalizadora, de forma ostensiva ou dissimulada, até a contemplação de novas propostas emancipadoras e formadoras (Vieira, De Sordi, 2012). Tradicionalmente, os estudantes universitários eram avaliados de maneira somativa, com provas no final das disciplinas (Matos, 2010), tornando a rota da avaliação da aprendizagem convergente com a obtenção de resultados favoráveis através de notas que medem esses resultados (Vieira, De Sordi, 2012).

Atualmente, estão acontecendo diversas reformas e mudanças, no campo das legislações, práticas avaliativas, exigências de mercado, formato de cursos e de Instituições, dentre outros. E a própria avaliação de sala de aula tem se configurado diferentemente, devido à expansão da avaliação formativa, implementação gradativa de novas práticas avaliativas e uma maior ênfase no caráter transdisciplinar do conhecimento científico (Matos, 2010). No dia a dia da docência, observamos que são diversos os questionamentos em relação à avaliação da aprendizagem, para os quais ainda não obtivemos respostas. Para isso, o ponto de partida justifica-se pelas experiências em sala de aula com avaliações de aprendizagem em uma Instituição de Ensino Superior e ainda em decorrência de estudos e pesquisas que realizamos nos últimos anos sobre o tema do ensino aprendizagem.

Desta maneira, buscamos não só compreender e analisar criticamente as questões que permeiam as práticas avaliativas no ensino, nos seus diferentes níveis,

como também apontarmos possibilidades que, para além do uso da avaliação como aferição e classificação, punição ou mero instrumento de controle ou expressão de poder, possam contribuir para a efetivação de aprendizagens mais significativas em termos dos objetivos pretendidos. Mais especificamente, esta proposta de investigação sobre a avaliação da aprendizagem no Ensino Superior encontra-se direcionada para as seguintes indagações: que princípios devem nortear a prática pedagógica de um professor do ensino superior e, conseqüentemente, seu processo avaliativo, com vistas a uma formação profissional de saúde com qualidade?

Para desenvolver esta proposta, formulamos as seguintes questões norteadoras: Qual a percepção dos docentes de enfermagem acerca do processo avaliativo? Quais os desafios enfrentados pelos docentes para avaliar os discentes, segundo seus limites e possibilidades? Quais as concepções dos docentes sobre a utilização das metodologias ativas no processo ensino-aprendizagem, de acordo com os Critérios de Idoneidade Didática?

Acreditamos que seja fundamental reformular o campo da avaliação, indo além do conceito tradicional e das práticas habituais que se limitam a verificar um nível específico de aprendizagem do aluno. É crucial entender as características dos processos, ultrapassando a mera observação do que se manifesta, para enfrentar as causas e conseqüências, e não apenas os resultados. Isso possibilita a adoção de medidas que possam aperfeiçoar o ensino e, assim, efetivar a aprendizagem. Em resumo, a tese defende uma abordagem mais profunda e abrangente na avaliação, visando a uma melhoria contínua do processo educacional.

A construção de uma proposta de avaliação passa inevitavelmente por uma opção sobre ensinar e aprender, a qual expressa, por sua vez, uma opção por um modelo epistemológico-pedagógico ou uma concepção de sociedade (Demo, 2011). Avaliar significa conhecer o desenvolvimento do processo de aprendizagem e o desenvolvimento do aluno, estabelecendo uma tomada de posição acerca da pertinência e validade do projeto formativo (Gonzalez, 2012). Trata-se de avaliação como crítica construtiva, que envolve o questionamento sistemático sobre a realidade, seus problemas e potencialidades, a favor da sua melhoria (Demo, 2011).

Assim, o objetivo geral desta pesquisa é analisar a percepção dos docentes do curso de enfermagem sobre a avaliação, seus limites e possibilidades com a utilização das metodologias ativas na avaliação formativa, utilizando os critérios de idoneidade didática e os objetivos específicos demonstrar a percepção de docentes de

enfermagem acerca do processo avaliativo no ensino superior; reconhecer os limites e potencialidades da avaliação formativa com ênfase nas metodologias ativas em um curso de enfermagem e descrever a avaliação formativa desenvolvida em um curso de enfermagem com base na idoneidade didática.

## **2 REVISÃO DE LITERATURA**

### **2.1 A Formação dos Profissionais de Saúde e as Mudanças no Modelo Educacional**

A formação dos profissionais de saúde é um dos grandes desafios que a área de saúde pública enfrenta na atualidade, visto que, após a implantação do Sistema Único de Saúde (SUS), as muitas ocorrências epidemiológicas e as transformações sociais relacionadas aos processos saúde-doença se apresentaram também em constantes modificações, provocando novas demandas na atuação do profissional de saúde e, em consequência, havendo também implicações para a sua formação acadêmica (Machado, 2013).

Pesquisas revelam (Machado, 2013; Paiva; Teixeira, 2014) que, na cronologia da saúde, a criação do SUS, em meados da década de 1980, promoveu grande representação para o processo universal de atendimento à população, bem como de descentralização administrativa, ao ter em definitivo sua implantação efetivada em 1990, pela Lei Orgânica da Saúde 8.080/90 e pela Lei 8.142/90, já depois de ter sido promulgada em 1988, no texto da Constituição Federal do Brasil.

Em uma rápida averiguação do cenário político-social da Saúde no Brasil, podemos verificar que ele nunca se manteve em um quadro estático. Estudo realizado por Sousa revela que, antes da Reforma Sanitária ocorrida no Rio de Janeiro, no final da década de 1970, a saúde no território nacional era privilégio de poucos, tendo o modelo médico-hospitalar como a base para o exercício dos profissionais, porém, com o surgimento de novas demandas, as ações de saúde coletiva passaram a ser adotadas, a exemplo da Medicina Comunitária (experiência dos U.S.A), que acabou impulsionando, inclusive, a ocorrência da Reforma Sanitária ocorrida no nosso país (Sousa, 2014).

Dessa maneira, devido à pressão popular por políticas que beneficiassem todos os cidadãos e com as novas demandas de saúde, foi estimulada a criação de um modelo que pudesse ter maior abrangência junto à população, chegando ao ano de 1988, quando foi promulgada a Constituição Federal, a criação do Sistema Único de Saúde (SUS), que nos Art. 196 a 200 trazem os princípios e as diretrizes das ações e serviços públicos de saúde.

Destacamos que o presente dispositivo fez uma previsão generalizada das atribuições do SUS, ficando a legislação infraconstitucional, em específico a Lei 8080/90, responsável por explicitar as metas desse sistema. Nesse diapasão, os objetivos definidos para o sistema de saúde são os seguintes: identificação e divulgação dos fatores condicionantes e determinantes da saúde; formulação de políticas de saúde destinadas a promover, nos campos econômico e social, a redução de riscos de doenças e outros agravos e execução de ações de promoção, proteção e recuperação da saúde, integrando as ações assistenciais com as preventivas, de modo a garantir às pessoas a assistência integral à sua saúde.

Especificamente o Art. 200 da Constituição Federal Brasileira disciplina *in verbis*: “Art. 200. Ao sistema único de saúde compete, além de outras atribuições, nos termos da lei”. E ainda a presente Constituição estabelece nos termos do Art. 200, inciso III, a disposição de “ordenar a formação de recursos humanos na área da saúde” (Brasil, 1988).

Desse momento em diante, outras e novas questões foram surgindo acerca da área de saúde. Um dos pontos sobre o qual incide grande necessidade e importância de reflexão é a formação desses profissionais, que, por efeito da contemporaneidade, tem exigido do indivíduo habilidades que transcendam a simples formação técnico-científica. Nesse propósito, reuniram-se os membros dos órgãos competentes e elaboraram as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), sinalizando sobre a formação de profissionais da área de saúde, a fim de que pudessem acompanhar o ritmo das transformações advindas com o SUS, conforme explicita Pereira (2013).

As DCN dos cursos de graduação na área da saúde apresentadas no Parecer CNE/CES 1133/2001 trazem orientações e requisitos para a formação de um profissional com um perfil que lhe capacite a atuar com resolubilidade frente às demandas nos serviços de saúde e, para isso, um conjunto de habilidades e competências gerais, comuns a esses profissionais (Parecer CNE/CES 1133/2001).

Numa abordagem sociológica, é grande a produção teórica sobre a relação entre currículo, sociedade e cultura, com ênfase nas implicações sociais e políticas de determinadas opções encaminhadas pelas instituições de ensino (Forquin, 1993; Moreira, 1994).

A palavra currículo, de origem latina – *curriculum* –, significa carreira, curso, ou o ato de correr, e implica a forma e o modo de efetuar um percurso. Na área da educação, seu sentido tem se modificado ao longo do tempo, em função da

compreensão de educação e escola e, também, das necessidades de determinada sociedade num dado momento histórico (Piletti, 1999).

Tradicionalmente, porém, currículo significa a relação de disciplinas ou matérias – com um corpo de conteúdos ou de conhecimentos a serem transmitidos pelo professor, organizados de forma lógica e sequencial, observando determinado quantitativo de carga horária (Smith, 2009).

Conforme postulam Pimenta e Anastasiou (2002), as concepções e práticas tradicionais, trazidas pelos jesuítas, impregnaram fortemente o ensino em todos os níveis de escolaridade até os dias de hoje; assim, correlativamente, constatamos que o ensino dos cursos de saúde centra-se quase exclusivamente na ação do professor, cuja prática de ensinar reduz-se a expor os conteúdos nas salas aulas e laboratórios, restando ao estudante assumir sua condição de mero ouvinte, cerceando seu papel de partícipe consciente, dinâmico e colaborador.

Logo, as novas demandas para o ensino e aprendizagem na área da saúde apontam para uma perspectiva interdisciplinar de diálogo com outras áreas de conhecimento, o que implica, necessariamente, o abandono, a saída de um sistema estanque cartesiano de departamentalizar os diferentes saberes, revelando a possibilidade de desenvolvimento de uma nova prática educativa em saúde, bem como em outras esferas educacionais, mais comprometida com a sociedade e, necessariamente, mais igualitária (Madeira; Lima, 2007).

Na realidade do curso de saúde emerge a compreensão de que o processo da prática reflexiva entre profissionais de saúde-docentes, à semelhança do que ocorre em outras áreas profissionais, também tem merecido muitas discussões e algumas pesquisas em nosso meio, principalmente pela constatação da necessidade de reflexões filosóficas e encaminhamentos didático-metodológicos que atendam às expectativas da cultura pedagógica postulada para o novo milênio, conforme estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/1996, no capítulo IV, art. 43, ou seja, dentre as finalidades principais da educação superior destaca-se a necessidade de estímulo à formação de profissionais capazes de exercitar o espírito científico e o pensamento reflexivo (Brasil, 1996).

O fenômeno educacional, neste âmbito, é visto e compreendido numa dimensão ampliada, abrangente, definida como o conjunto de processos de formação e de aprendizagem socialmente elaborados e destinados a instruir os membros da sociedade. O conjunto dos educadores que asseguram esses processos educativos

é, então, chamado a definir sua prática em relação aos saberes que possuem e transmitem. Para Tardif (2002), a relação dos docentes com os saberes não se reduz à função de transmissão dos conhecimentos constituídos, se considerar que suas práticas integram diferentes saberes, tendo em vista que o saber docente é, sobretudo, um saber plural. Ou seja, compreende diferentes tipologias, profunda complexidade e um caráter polissêmico.

O estudante não deve mais ser visto como um ser passivo, mas provocado a construir seu conhecimento por meio da avaliação da informação disponível, sendo o professor o responsável pela orientação devida, pelo acompanhamento e pelo estímulo constante e principalmente pelo aprendizado de qualidade (Tardif, 2002).

Dessa maneira, ao verificar que o estudante possui afinidade com diversos recursos de aprendizagem, tais como *internet e softwares* de computador, a sala de aula e o professor devem proporcionar este espaço de aprendizagem. Observa-se uma evolução profunda na internet, que surgiu como mera rede de interligação entre computadores, e que, hoje, representa um espaço interativo do qual todos nós somos parte integrante (Santos, 2019). Pode-se, além de acessar conteúdos nas mais diversas áreas de conhecimento, produzir textos, complementar informações, gerar avaliações, contribuir para o ensino à distância ou para a complementação das atividades diárias de sala de aula.

Neste processo constante de mudança, a educação de novos profissionais de saúde necessita de modificações, visando formar profissionais adequados às necessidades de saúde da população brasileira e do Sistema Único de Saúde, integrando a efetiva articulação das políticas de saúde com a educação. Nesse contexto, no Brasil, o modelo de ensino proposto pelas DCN dos cursos da área da Saúde aponta para a necessidade de mudanças nos processos de ensino e aprendizagem, dando protagonismo aos estudantes (Mendonça et al., 2015).

A aprovação do Plano Nacional de Educação pelo Congresso Nacional e a sanção presidencial, sem vetos, que resultaram na Lei nº 13.005/2014, estabeleceram uma nova fase para as políticas educacionais brasileiras. Além das diretrizes que são sinalizadoras de busca de maior organicidade para a educação nacional no decênio 2014/2024, o PNE apresenta metas e diversas estratégias que englobam a educação básica e a educação superior, em suas etapas e modalidades, a discussão sobre qualidade, avaliação, gestão, financiamento educacional e valorização dos profissionais da educação (Brasil, 2014).

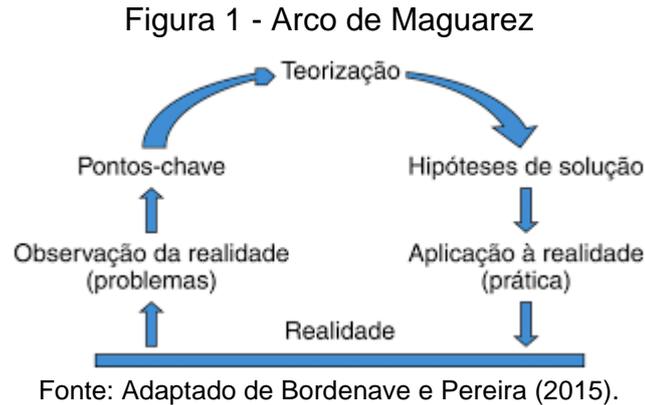
Entendemos que a melhoria do ensino perpassa pela necessidade de implementação de modelos ativos de ensino em detrimento do modelo predominante, denominado tradicional, caracterizado pela transmissão de conhecimentos, pela ênfase na memorização em detrimento da reflexão crítica, designado por Freire como educação bancária. Este modelo baseia-se, essencialmente, em aulas expositivas, nas quais o professor é o detentor de conhecimentos e grande protagonista, cabendo aos estudantes repetirem fidedignamente os conteúdos memorizados nas provas classificatórias (Freire, 2005).

Para a inovação do currículo e efetivação das novas diretrizes são necessárias elaborações de estratégias que visem à articulação entre a teoria e a prática no momento do processo de ensino, para que os estudantes possam criar concepções e construir seu próprio modelo de aprendizagem (Brasil, 2000).

Esse novo currículo exige, então, uma concepção de avaliação coerente com seus princípios e que favoreça a reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem, no qual todos os envolvidos estejam comprometidos com a construção do conhecimento e com a formação profissional. A educação contemporânea deve pressupor um discente capaz de autogerenciar ou autogovernar seu processo de formação (Santos, Perin, 2013).

## **2.2 Metodologias Ativas e a Problematização no Ensino: Uma Abordagem Transformadora Baseada no Arco de Maguerez**

A metodologia ativa é uma concepção educativa que estimula processos construtivos de ação-reflexão-ação (Freire, 2006), em que o estudante tem uma postura ativa em relação ao seu aprendizado, numa situação prática de experiências, por meio de problemas que lhe sejam desafiantes e lhe permitam pesquisar e descobrir soluções aplicáveis à realidade. Esses princípios são norteados pelo método da problematização, com base no Arco de Maguerez, como ilustra a Figura 1, a seguir, e na aprendizagem baseada em problemas (ABP).



O Arco de Charles Maguarez é uma das estratégias de ensino-aprendizagem para o desenvolvimento da Problematização. Consta de cinco etapas que acontecem a partir da realidade social: a observação da realidade, os pontos-chave, a teorização, as hipóteses de solução e aplicação à realidade.

A primeira etapa, “Observação da realidade” e identificação do problema, envolve o início de um processo de apropriação de informações pelos sujeitos, que são conduzidos a observar a realidade em si, sob sua própria ótica, a identificar-lhe características, a fim de poderem contribuir para a sua transformação (Berbel, 1995; Colombo; Berbel, 2007). É o momento em que os sujeitos envolvidos podem olhar atentamente para a realidade, escolhendo aspectos que precisem ser desenvolvidos, trabalhados, revisados ou melhorados. Para essa etapa, o professor pode utilizar diferentes estratégias (visitas, filmes, dramatização, reportagens/notícias, discussão em grupo, entrevistas com população e especialistas, dentre outras), as quais permitam aos alunos uma aproximação da realidade.

Na segunda etapa os sujeitos realizam uma eleição do que foi observado na realidade. Analisa-se o que é realmente importante, identificam-se os pontos-chave do problema ou assunto em questão e as variáveis determinantes da situação. É o momento de síntese após a etapa da escolha do que será estudado sobre o problema, os aspectos que precisam ser conhecidos e melhor compreendidos, para buscar uma resposta ao problema, nessa experiência, para a definição dos pontos-chave.

A teorização, terceira etapa, é o momento em que os sujeitos passam a perceber o problema e indagar o porquê dos acontecimentos observados nas fases anteriores. Uma teorização bem desenvolvida leva o sujeito a compreender o problema, não somente em suas manifestações baseadas nas experiências ou situações, mas também os princípios teóricos que os explicam. Nesse momento de

teorização acontecem as operações mentais analíticas que favorecem o crescimento intelectual dos alunos. Todos os envolvidos no processo devem estudar o assunto.

Na aplicação da quarta etapa com os alunos, hipótese de soluções, propõe-se com os alunos a reestruturação da aula (assunto) elaborada por eles na primeira etapa. A quarta etapa do Arco de Charles Maguerez consiste na elaboração de alternativas viáveis para solucionar os problemas identificados, de maneira crítica e criativa, a partir do confronto entre teoria e realidade.

Na Metodologia da Problematização, segundo o Arco de Charles Maguerez, a quinta etapa caracteriza-se pela aplicação à realidade, de modo que o facilitador deverá conduzir os estudantes a observar a realidade. Em seguida, discutir em pequenos grupos os conhecimentos prévios sobre a situação, propor uma reflexão e uma análise que conduzam à identificação dos pontos-chave do problema, teorizar, gerar hipóteses sobre as causas para a resolução do problema e aplicá-las à realidade (Bordenave; Pereira, 2005; Colombo; Berbel, 2007).

O método do Arco de Charles Maguerez é um trabalho teórico-prático que pode ser utilizado do ensino fundamental ao ensino superior, também, para o desenvolvimento da atitude científica em cursos de pós-graduação *Lato* ou *Stricto Sensu*, em qualquer área do conhecimento. A metodologia da problematização se apoia nas teorias de Paulo Freire, José Carlos Libâneo, Dermeval Saviani, dentre outros, que se fundamentam nas concepções histórico-sociais da Educação, visando a uma educação transformadora da sociedade.

A Problematização é uma perspectiva que acredita na educação como uma prática social/coletiva e não individual ou individualizante (Berbel, 1995). É uma metodologia de ensino que contribui para a constituição de profissionais críticos, com perfil para transformar o real a partir de sua prática, e que oportuniza enxergar, estudar e modificar a realidade com maior criticidade, criatividade e resolutividade.

A metodologia de problematização é uma dinâmica que direciona o trabalho do professor para a formação de um pensamento crítico e para o ensino do conteúdo específico que cabe a ele despertar. Nessa metodologia, o professor lança problemas da vida real para os estudantes resolverem e o Arco de Maguerez é a base dessa metodologia.

Neusi Berbel (1995) correlaciona a Metodologia da Problematização à Pedagogia Problematizadora abordada por Paulo Freire na Educação de Adultos, como contraponto da Pedagogia Bancária. A Educação Problematizadora procura

desenvolver o ser humano numa perspectiva humanista, preocupando-se com o aperfeiçoamento do pensamento crítico e criativo, a fim de prepará-lo para ser cidadão e para se humanizar.

### 2.3 Aspectos Diferenciais entre a Metodologia da Problematização e a Aprendizagem Baseada em Problemas

Duas importantes propostas inovadoras são objeto de descrição e análise comparativa: a Metodologia da Problematização e a Aprendizagem Baseada em Problemas (APB) ou Project Based Learning (PBL). As duas propostas, que se desenvolvem baseadas em visões teóricas distintas, têm pontos comuns e pontos diferentes. Nas duas propostas o ensino e a aprendizagem ocorrem a partir de problemas. Na Metodologia da Problematização, como alternativa de metodologia de ensino, os problemas são extraídos da realidade pela observação realizada pelos estudantes.

Na Aprendizagem Baseada em Problemas, como proposta curricular, os problemas de ensino são elaborados por uma equipe de especialistas para cobrir todos os conhecimentos essenciais do currículo. O conhecimento de suas características não permite confundi-las, mas, com certeza, tomá-las como alternativas inspiradoras de um ensino inovador que ultrapasse a abordagem tradicional (Marin et al., 2010). O Quadro 1, a seguir, apresenta as principais características dessas duas propostas, com base em suas descrições.

Quadro 1 – Principais características da problematização e Aprendizagem baseada em problemas

<b>Problematização</b>	<b>Aprendizagem baseada em problemas</b>
Fundamentos teórico-filosóficos estão sustentados no referencial de Paulo Freire	Trata-se de uma proposta que direciona toda a organização curricular
Aprendizagem a partir de problemas	Aprendizagem a partir de problemas
Problemas extraídos da realidade	Problemas simulados ou adaptados
Estudantes como protagonistas do processo	Equipe de especialistas orienta o processo
Vivência de situações reais	Grupo tutorial discute e resolve problemas

Fonte: Marin et al. (2010), adaptado pela autora.

A comparação entre a problematização e a aprendizagem baseada em problemas revela abordagens distintas, mas complementares, no campo educacional. A problematização, fundamentada nos princípios de Paulo Freire, enfatiza a

aprendizagem a partir de problemas reais, extraídos do contexto dos estudantes. Essa metodologia valoriza a participação ativa dos alunos, que se tornam protagonistas do processo de ensino e aprendizagem, vivenciando situações reais que estimulam a reflexão crítica e a aplicação prática do conhecimento.

Por outro lado, a aprendizagem baseada em problemas (PBL) é uma proposta que organiza todo o currículo em torno de problemas, muitas vezes simulados ou adaptados, que são discutidos e resolvidos por grupos tutoriais. Nesse modelo, a equipe de especialistas desempenha um papel orientador, facilitando o processo de aprendizagem dos estudantes. Embora os problemas possam não ser diretamente extraídos da realidade dos alunos, essa abordagem ainda promove habilidades de resolução de problemas e trabalho em equipe.

Ambas as metodologias têm como objetivo centralizar o aprendizado no estudante e desenvolver competências essenciais para a vida profissional e pessoal. A problematização, com seu foco em problemas reais e na vivência de situações concretas, pode ser particularmente eficaz em contextos onde a conexão com a realidade é crucial. Já a PBL, com sua estrutura curricular organizada e orientação especializada, oferece uma abordagem sistemática para o desenvolvimento de habilidades analíticas e colaborativas. A integração dessas metodologias pode proporcionar uma educação mais rica e diversificada, atendendo às diversas necessidades e contextos dos alunos.

Conforme mencionado anteriormente, a metodologia da problematização se sustenta nas teorias de Paulo Freire, José Carlos Libâneo, Dermeval Saviani, dentre outros, que se fundamentam nas concepções histórico-sociais da Educação, visando a uma educação transformadora da sociedade.

A Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) é um método pelo qual o estudante utiliza a situação-problema, seja de uma questão da assistência à saúde ou de um tópico de pesquisa, como estímulo para aprender. Após análise inicial do problema, os estudantes definem seus objetivos de aprendizagem e buscam as informações necessárias para abordá-lo. Em seguida, discutem o que encontraram e compartilham o que aprenderam. Mas não aplicam à realidade, ficando em termos teóricos.

Os sete passos do processo tutorial na Aprendizagem Baseada em Problemas são: apresentação do problema (leitura pelo grupo); esclarecimento de alguns termos conceituais pouco conhecidos e de dúvidas sobre o problema; definição e síntese do

problema em discussão, com identificação das áreas ou pontos relevantes; a análise do problema utilizando os conhecimentos prévios (tempestade de ideias – *brainstorming*); o desenvolvimento de hipóteses para explicar o problema e identificação de lacunas de conhecimento; a definição dos objetivos de aprendizagem e identificação dos recursos de aprendizagem apropriados; por fim, a busca de informação e estudo individual.

Na ABP, o professor, denominado tutor, tem um papel importante, que é permitir que o estudante se aproprie do problema, de forma independente e autônoma. Essa metodologia requer um esforço dos professores no sentido de propiciar modelos e cenários de ensino que favoreçam o trabalho e a aprendizagem em níveis adequados de complexidade e relevância. E isso independe de seu grande potencial, pois o Problem Based Learning (PBL), denominação em inglês do APB, tem vantagens e desvantagens. Tanto na ABP quanto na Metodologia da Problematização, a utilização de problemas é o processo natural de aprendizagem significativa da vida real no processo de construção do conhecimento.

A aprendizagem de temas isolados não permite analisar situações, tornando-se necessária a utilização de métodos tradicionais para explanação e compreensão do conteúdo. Os problemas, se oferecidos à análise como métodos permanentes, solicitam um treinamento acerca da busca das informações relevantes e da capacidade de analisá-las, o que possibilitará maior fixação da aprendizagem, tanto para a formação acadêmica quanto para o aprimoramento dos profissionais, dentro dos padrões educacionais esperados para o contexto e para a realidade social.

Assim sendo, a metodologia ativa de ensino-aprendizagem implica currículos integrados e organizados por módulos de ensino (em substituição a currículos estruturados em e por disciplinas), com relações mais horizontais e democráticas entre estudantes e professores, fundamentando-se em uma filosofia educacional superadora da pedagogia da transmissão, que adota a pedagogia crítico-reflexiva na construção do conhecimento (Freire, 2006).

Para construção dos pressupostos teóricos faz-se necessária a descrição teórico-conceitual acerca da aprendizagem, especificamente as que envolvem os tipos de avaliação no processo ensino-aprendizagem e sobre a teoria da idoneidade didática. Assim, foi realizada pesquisa documental na base de dados Scholar Google, com o propósito de sistematizar, explorar conceitos e localizar lacunas na literatura acerca do objeto de pesquisa.

## 2.4 Tipos de avaliação nos processos de ensino-aprendizagem

Epistemologicamente, a palavra avaliar tem origem no Latim “a” e “valere” e representa atribuição de valor e mérito a algum objeto que se estuda; implica determinar valor ou importância de algo (Ferreira, 2001). O ato de avaliar é um processo natural para os seres humanos, sendo atividade de extrema importância na vida do homem. Tal termo é predominantemente utilizado no campo do ensino, pois é a forma pela qual se julga e atribui valores àqueles que adquirem e como adquirem o conhecimento.

Na avaliação escolar existe uma gama de significações, como: observação e verificação dos conteúdos ensinados e sua apreensão, julgamentos das habilidades e competências conquistadas pelos alunos, dentre outras, especialmente na forma quantificada e mensurada. Por conseguinte, como os processos avaliativos são uma tentativa de minimizar o processo de aprendizagem de um aluno a valores numéricos, boa parte das competências e habilidades almejadas não são devidamente e merecidamente avaliadas (Leitão, 2013).

Dentre as modalidades de avaliação no ensino, a somativa tem como objetivo avaliar se o aluno aprendeu os conteúdos apresentados durante o período. De acordo com a literatura estudada, a maioria dos docentes do ensino superior na área de saúde ainda adota um sistema de avaliação com caráter classificatório e eliminatório. Nesse modelo, os alunos precisam alcançar uma pontuação mínima para serem aprovados e, frequentemente, são comparados com seus colegas. Esse sistema tende a reforçar a ideia de que o bom aluno é aquele que atinge altas pontuações em testes e provas, além de pressupor que todos os alunos começam o curso com condições igualitárias para aprender os conteúdos ensinados (Borges et al., 2014).

Diversas são as críticas a este modelo de avaliação quando usado exclusivamente, entre elas que a avaliação somativa foca mais no resultado final do que na trajetória percorrida pelo estudante durante a aquisição dos conhecimentos e habilidades. Apesar do caminho a ser percorrido pelos estudantes ser o mesmo, a velocidade e a experiência de cada um fazem com que a trajetória percorrida não seja a mesma para todos.

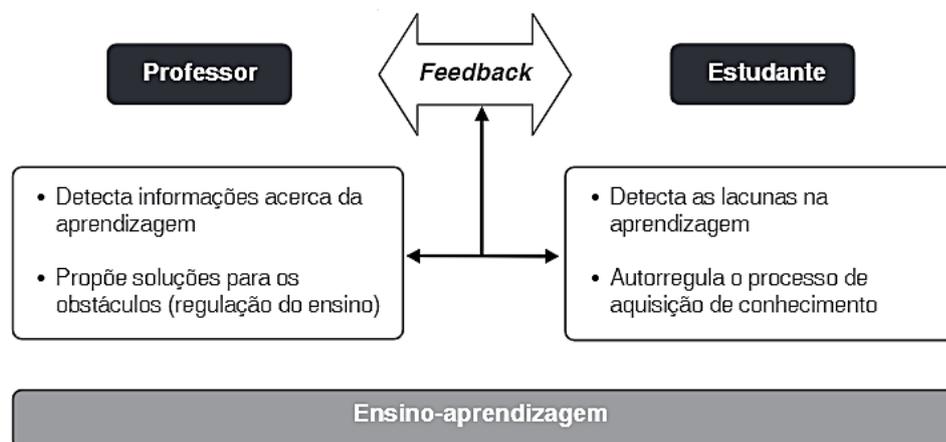
A formação de um estudante deve ser vista como um processo contínuo, que necessita de avaliação constante. Com este tipo de avaliação, pode ser difícil

identificar e oferecer, em tempo adequado, soluções para corrigir possíveis dificuldades enfrentadas por alguns estudantes. Observa-se também que o caráter classificatório da avaliação somativa pode promover julgamentos e até discriminações, ao considerar que os alunos com dificuldades de aprendizagem são, automaticamente, alunos ruins.

Apesar das limitações supracitadas, é fundamental ressaltar que a avaliação somativa apresenta características importantes e tem um relevante papel no currículo dos cursos na área da saúde, pois, quando bem aplicada, possui uma excelente capacidade para avaliar aquisição de conhecimentos e habilidades, sendo uma das estratégias mais apropriadas e utilizadas para decidir sobre a progressão e/ou certificação dos alunos.

Quando se trata da avaliação formativa, entendemos, por sua vez, que o ato de avaliar não faz sentido por si só, e sim que ele deve ser parte integrante de todo o processo de ensino e aprendizagem. Contudo, a avaliação deve ser contínua e não mais pontual. Nesse percurso, todas as informações produzidas pela interação de professores e alunos, bem como entre os alunos, são relevantes para a verificação do grau de aprendizado e para eventuais ajustes necessários, a fim de que o estudante consiga atingir os objetivos definidos (Figura 2). Com isso, a avaliação passa a ser reguladora do processo de ensino e aprendizagem, detectando lacunas e proporcionando soluções para eventuais obstáculos enfrentados pelos estudantes, além de proporcionar melhorias nas ferramentas didáticas e eventuais ajustes no conteúdo programático ou mesmo na estrutura curricular (Rushton, 2005).

Figura 2 - Papel do professor e estudante no processo de ensino e aprendizagem segundo o modelo de avaliação formativa



Fonte: Rushton (2005).

No modelo de avaliação formativa, tanto o professor quanto o estudante desempenham papéis essenciais no processo de ensino e aprendizagem. O professor é responsável por detectar informações sobre a aprendizagem dos alunos, identificando onde estão as dificuldades. Com base nessas informações, ele propõe soluções para superar esses obstáculos, ajustando o ensino conforme necessário. Por outro lado, o estudante detecta as lacunas em seu próprio aprendizado, reconhecendo onde precisa melhorar, e autorregula o processo de aquisição de conhecimento, tomando medidas para superar suas dificuldades. O feedback contínuo entre professor e estudante é fundamental nesse modelo, pois permite ajustes constantes e personalizados no ensino, promovendo um ambiente de aprendizagem mais eficaz e inclusivo.

Refletindo sobre esse modelo, é possível perceber que a avaliação formativa vai além de simplesmente medir o desempenho dos alunos. Ela se torna uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento contínuo, incentivando uma postura ativa tanto do professor quanto do estudante. Esse processo colaborativo não só melhora a qualidade do ensino, mas também fortalece a autonomia e a responsabilidade do aluno em relação ao seu próprio aprendizado. Ao promover uma cultura de feedback constante, a avaliação formativa contribui para a construção de um ambiente educacional mais justo e equitativo, onde todos têm a oportunidade de alcançar seu pleno potencial.

Um dos componentes principais da avaliação formativa é o *feedback*. O *feedback* regula o processo de ensino e aprendizagem, ao fornecer, continuamente, informações para que o estudante perceba o quão distante, ou próximo, ele está dos objetivos almejados. O fato de o *feedback* ser contínuo permite que os ajustes necessários para a melhor qualidade da aprendizagem sejam feitos precocemente, e não apenas quando o aluno falha no teste ao final do curso, ou seja, na avaliação somativa (Rushton, 2005). Ter um *feedback* é essencial, porém ele não certifica que a aprendizagem estimula os processos cognitivos e metacognitivos do estudante, este sim deve ser o centro do processo de ensino e aprendizagem (Fernandes, 2006).

Isso significa que o estudante deve ser estimulado a desenvolver a autoavaliação e a autorregulação do seu aprendizado. Assim, o aluno se compromete com o esforço necessário para reduzir a distância entre o que ele sabe e o que é

capaz de fazer, entre o nível de aprendizado em que está e o nível de capacitação a ser atingido. É neste ponto que o *feedback* do professor pode produzir benefícios.

O *feedback* também deverá estimular o desenvolvimento da capacidade reflexiva e autoavaliativa dos estudantes (Borges et al., 2014). Isto ocorre porque, ao receber o *feedback*, o estudante deve refletir sobre seu próprio desempenho e como incorporar as novas práticas sugeridas para melhorá-lo no futuro. Portanto, o conceito mais adequado atualmente sobre boas práticas, em termos de avaliação do aluno, é o da complementaridade entre as duas formas: somativa e formativa.

O Quadro 2 apresenta as principais características das avaliações somativa e formativa, destacando como elas se complementam. A avaliação formativa, foco do nosso estudo, é uma das ferramentas pedagógicas mais importantes e, quando bem utilizada, torna-se um componente central do processo de ensino e aprendizagem. No entanto, a implementação de métodos apropriados de avaliação formativa enfrenta diversas dificuldades nos cursos de graduação na área da saúde. Entre essas dificuldades estão a falta de conhecimento sobre metodologias de avaliação, limitações na formação didática dos professores, maior valorização das atividades de pesquisa em detrimento das acadêmicas, rigidez da estrutura curricular e a ausência de um referencial conceitual claro sobre práticas de avaliação formativa.

O quadro compara as características do *feedback* efetivo e inadequado nas avaliações somativa e formativa. O *feedback* efetivo é caracterizado pela regulação bidirecional, permitindo um diálogo ativo entre avaliador e avaliado. Ele enfatiza tanto os pontos positivos quanto os negativos, ajudando a reconhecer acertos e identificar áreas de melhoria, promovendo um aprendizado equilibrado. Esse tipo de *feedback* também desperta a autorreflexão, incentivando o aluno a refletir sobre seu desempenho e buscar melhorias. Além disso, o *feedback* positivo e construtivo motiva o aluno a continuar se esforçando e aprendendo.

Por outro lado, o *feedback* inadequado é ocasional e unidirecional, limitando a oportunidade de diálogo e crescimento. Ele enfatiza apenas os pontos negativos, o que pode desmotivar o aluno e criar uma percepção negativa do processo de aprendizagem. Além disso, não gera autorreflexão, pois sem incentivo para reflexão, o aluno pode não entender como melhorar seu desempenho. Críticas sem orientação construtiva podem desmotivar e não contribuir para o desenvolvimento do aluno.

Portanto, o *feedback* efetivo é essencial para o desenvolvimento contínuo e positivo dos alunos, enquanto o *feedback* inadequado pode prejudicar a motivação e

o aprendizado. A chave está em criar um ambiente de avaliação construtivo, equilibrado e que promova a autorreflexão e o diálogo.

Quadro 2 - Comparação entre as características básicas das avaliações somativa e formativa

<b>FEEDBACK EFETIVO</b>	<b>FEEDBACK INADEQUADO</b>
Regular Bidirecional	Ocasional
Enfatiza pontos positivos e negativos	Unidirecional
Desperta autorreflexão	Enfatiza somente pontos negativos
Auxilia a melhorar o desempenho	Não gera autorreflexão
Motivação para aprender	Críticas em relação ao desempenho
É parte do processo de aprendizagem	Ausência de motivação
Faz conexão entre o aprendizado e a realidade	Não agrega valor no aprendizado
Aperfeiçoa as habilidades de ensinar e aprender	Desconectado da realidade/prática diária
Foca no comportamento observado	Mantém preconceitos
Observação e comentários específicos	Foca na personalidade
	Observação e comentários não específicos

Fonte: Própria pesquisadora.

Em suma, a implementação de uma avaliação formativa eficaz é crucial para o desenvolvimento acadêmico dos alunos, especialmente na área da saúde. Ao promover um ambiente de aprendizado que valoriza o feedback bidirecional, a autorreflexão e a motivação contínua, podemos superar as barreiras existentes e transformar a avaliação em uma ferramenta poderosa para o crescimento educacional. Assim, é fundamental que as instituições de ensino invistam na formação didática dos professores e na flexibilização curricular, garantindo que a avaliação formativa seja integrada de maneira significativa e eficaz no processo de ensino e aprendizagem.

## **2.5 Transformações na Educação e a Aplicação da Teoria da Idoneidade Didática: uma Análise Crítica**

As transformações ocorridas nas últimas décadas em diversos âmbitos, seja social, econômico, político, cultural ou mesmo religioso, atingiram profundamente a área da educação, o que exigiu novas conformações para qualificação de educadores que atuem segundo um novo paradigma educacional. Desta maneira, a busca por novos métodos que modificassem a estrutura pedagógica tradicional torna-se pertinente, haja vista o real cenário da sociedade contemporânea, com o advento da tecnologia e do comportamento das gerações atuais (Hummes et al., 2020).

Como tais mudanças refletiram na formação de professores, autores como Brockbank e McGill (2002) buscaram refletir acerca dessas transformações da prática docente e discutir estratégias, visando ao desenvolvimento profissional e melhorias no ensino. Em comunhão com as ideias de Brockbank e McGill, Perrenoud (2004) enfatiza como é importante que educadores busquem ser mais reflexivos, salientando que, para isso, é preciso um método, próprio, pessoal, que contenha seu modo de entender, organizar e analisar estruturas conceituais específicas.

Em algumas áreas do conhecimento, como a matemática, a prática da didática passou por diversas reformulações e propostas, com a finalidade de propor estruturas conceituais pertinentes para o desenvolvimento da competência reflexiva (Breda; Font; Pino-Fan, 2018).

Para esta tese buscou-se o desenvolvimento da competência reflexiva nos processos de avaliação da aprendizagem ativa, segundo a teoria dos critérios de idoneidade ou adequação didática, conforme proposto por Godino, Contreras e Font (2006). A teoria da idoneidade didática, formulada por Godino (2002), oferece uma estrutura teórica robusta para a análise e aprimoramento dos processos educacionais. Esta teoria é fundamental para garantir que os métodos pedagógicos sejam adequados e eficazes na promoção de uma aprendizagem significativa. De maneira geral, a teoria de Godino baseia-se em princípios que visam avaliar a adequação e a eficácia do ensino, assegurando que os objetivos educacionais sejam alcançados de maneira eficiente e eficaz.

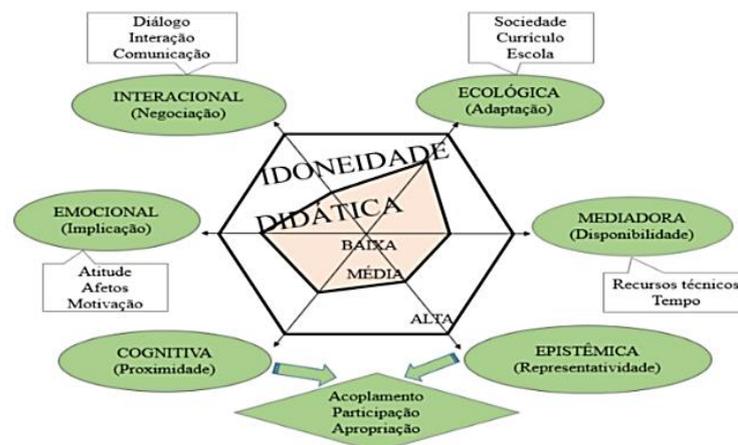
Godino, Batanero e Font (2006) propuseram seis princípios que fundamentam uma didática avaliativa. Entretanto, para aplicar tais critérios, é necessário compreender primeiramente o contexto institucional no qual irá se desenvolver o processo de instrução, além dos critérios pedagógicos inseridos no seu campo de conhecimento. Os princípios são:

- Idoneidade epistêmica, que avalia se a disciplina que está sendo ensinada é condizente com o que se pretende atingir;
- Idoneidade cognitiva, que avalia inicialmente o processo de instrução, ou seja, se aquilo a ser ensinado será compreendido pelos educandos, considerando a experiência prévia destes e, após o processo, se o que aprenderam está próximo do que se propôs ensinar;

- Idoneidade interacional, que avalia como as interações ocorridas no processo são capazes de solucionar dúvidas e dificuldades dos educandos;
- Idoneidade mediadora, que avalia o quanto os recursos utilizados, sejam materiais ou não, são adequados no processo de instrução;
- Idoneidade emocional, que avalia o como e o quanto os alunos estão envolvidos (curiosidades, interesses e motivações) no processo de instrução;
- Idoneidade ecológica, que avalia como ocorre a adequação do processo de instrução segundo a proposta didática, para as diretrizes curriculares, bem como avalia as condições do ambiente social e profissional.

A Figura 3 ilustra as dimensões relativas aos critérios de idoneidade didática.

Figura 3 - Dimensões dos critérios de idoneidade didática



Fonte: Adaptado de Godino, Batanero e Font (2008).

De acordo com esse contexto, tais critérios podem ser vistos como um guia para auxiliar o desenvolvimento e melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem, além de ser uma ferramenta que permite avaliar a sua implementação; em outras palavras, permite o uso e avalia esse uso.

O princípio da idoneidade epistêmica é central na teoria de Godino e se refere à relevância do conteúdo educacional em relação aos objetivos do ensino. Este princípio avalia se o conhecimento que está sendo transmitido é pertinente e adequado para alcançar as metas estabelecidas (Godino, 2002). Em termos gerais, isso significa que o currículo deve estar alinhado com os objetivos educacionais e ser relevante para o desenvolvimento das competências desejadas. A idoneidade

epistêmica assegura que o conteúdo abordado nas aulas contribua efetivamente para o aprendizado dos alunos e esteja em consonância com as necessidades e expectativas da formação.

Outro princípio crucial é a idoneidade cognitiva, que avalia a adequação do processo de ensino e aprendizagem. Esse princípio considera se os alunos conseguem compreender e reter o conhecimento que está sendo transmitido, levando em conta suas experiências prévias e o processo de aprendizagem ao longo do tempo (Sousa; Costa, 2021). A teoria de Godino sugere que o ensino deve ser adaptado às capacidades cognitivas dos alunos e deve garantir que o aprendizado seja significativo e duradouro. A idoneidade cognitiva, portanto, busca promover uma compreensão profunda e efetiva do conteúdo, ajustando as estratégias pedagógicas conforme necessário para atender às necessidades dos alunos.

A idoneidade interacional é outro aspecto importante da teoria, que examina como as interações entre professores e alunos contribuem para a resolução de dúvidas e dificuldades. Godino (2002) destaca que as interações eficazes são essenciais para a construção do conhecimento e para a superação de obstáculos no processo de aprendizagem. Ambientes educativos que promovem a comunicação aberta e o *feedback* contínuo facilitam a resolução de problemas e o esclarecimento de dúvidas, permitindo que os alunos se envolvam ativamente no processo de aprendizagem e desenvolvam uma compreensão mais sólida do conteúdo.

A idoneidade mediacional refere-se à eficácia dos recursos educativos utilizados no processo de ensino. Este princípio avalia se os materiais didáticos e as tecnologias empregadas são adequados e contribuem positivamente para o aprendizado (Mendonça et al., 2015). Godino (2002) sugere que a escolha e a utilização de recursos educacionais devam ser constantemente avaliadas para garantir que eles atendam aos objetivos do ensino e promovam uma aprendizagem eficaz. A idoneidade mediacional, portanto, assegura que os recursos disponíveis sejam apropriados e eficazes no suporte ao processo educativo.

O princípio da idoneidade emocional aborda o envolvimento e a motivação dos alunos, buscando um ambiente educacional que promove o interesse e a curiosidade dos alunos é essencial para um aprendizado eficaz. A teoria sugere que o engajamento emocional dos alunos contribui para uma maior participação e um aprendizado mais significativo, refletindo a importância de criar um ambiente que desperte a curiosidade e o entusiasmo dos alunos pelo conteúdo.

Por fim, a idoneidade ecológica avalia a adequação do processo educativo às diretrizes curriculares e às condições do ambiente social e profissional (Tardif, 2002). Este princípio assegura que o currículo e os métodos de ensino estejam alinhados com as normas educacionais e que o ambiente de aprendizagem reflita as condições reais do contexto educacional, enfatizando que a adaptação dos processos educativos para atender às diretrizes curriculares e às condições do ambiente é crucial para garantir a relevância e a eficácia da formação oferecida.

Em suma, a teoria da idoneidade didática de Godino fornece uma estrutura abrangente para avaliar e melhorar os processos educacionais, assegurando que o ensino seja eficaz, relevante e alinhado com os objetivos educacionais. Os princípios de idoneidade epistêmica, cognitiva, interacional, mediacional, emocional e ecológica são fundamentais para garantir que o currículo e os métodos pedagógicos atendam às necessidades dos alunos e promovam uma aprendizagem significativa e bem-sucedida.

É possível compreender os critérios de idoneidade como uma regra, princípios de correção que situam, priorizam o que e como deveria ser feito em todo um processo de instrução didática. Este apoiado em um enfoque ontosemiótico, que, conforme enfatiza Godino (2012), se desenvolve com base em uma visão da matemática, segundo procedimentos de resolução socialmente compartilhados, ou seja, que devem ser entendidos como linguagem simbólica e como um sistema conceitual logicamente organizado.

Trata-se de uma teoria que visa desenvolver nos educadores a capacidade e habilidade de promover ensino e ambientes educacionais engajadores, inclusivos e de aprendizagem eficiente e contínua. Desta maneira, em relação ao ensino e aprendizagem, este relaciona dados, elementos que permitem o rompimento e posterior abertura de uma didática descritiva e explicativa para uma didática normativa e, assim, possibilitar o uso de mecanismos que possam analisar aspectos cognitivos, epistemológicos, mediacionais, interacionais, normativos e ecológicos do pensamento e da linguagem (Godino, 2012).

Todavia, Godino et al. (2013) salientam a dificuldade para lograr uma elevada adequação didática geral dentro de um processo avaliativo, especialmente no que diz respeito à avaliação desse processo, pois a idoneidade didática, definida por diferentes componentes, não é diretamente observável, sendo imprescindível sua inferição.

Os mesmos autores afirmam ainda que para alcançar excelência dos princípios da idoneidade aos processos avaliativos é importante que o docente, após obtido o conhecimento sobre a adequação didática, adquira competências para a sua aplicação, tendo em vista serem os indicadores ligados aos princípios didáticos em todo o processo de instrução.

No entanto, mostra-se relevante destacar que não são mínimas as publicações a respeito das aplicações da idoneidade didática para contribuição do processo formativo de professores do ensino em outras áreas do conhecimento, como a saúde. Posto isto, pensar na aplicabilidade dos critérios de idoneidade dentro do campo da saúde constitui-se um grande desafio, especialmente nos processos didáticos de ensino e aprendizagem nas disciplinas dos cursos de saúde, em especial ao de enfermagem.

As experiências exitosas dentro do campo da matemática revelam-se promissoras, tendo em vista a possibilidade de adaptar a outros contextos esses princípios, no entendimento de que a figura essencial do processo é o educador. Assim, a operabilidade dos critérios de idoneidade no campo da saúde irá requerer que um conjunto de indicadores, observáveis, sejam avaliados antes de sua implementação.

Breda, Font e Lima (2015) afirmam que a noção de idoneidade didática pode ser adaptada e utilizada em diversas áreas, com vistas a promover melhorias nos processos de ensino-aprendizagem de professores em diversos graus de ensino.

## **2.6 Aplicação da Teoria da Idoneidade Didática de Godino na Formação de Profissionais de Saúde: Conceitos e Implicações**

No contexto da educação em saúde, a Teoria da Idoneidade Didática de Godino revela-se particularmente relevante, pois oferece uma estrutura robusta para avaliar e aprimorar o ensino, garantindo que os profissionais de saúde sejam bem-preparados para enfrentar os desafios práticos e teóricos da profissão.

Complementando essa perspectiva, a idoneidade cognitiva foca no processo de ensino e aprendizagem, assegurando que o conhecimento seja compreendido e retido pelos alunos. Na área da saúde, em que conceitos complexos como diagnósticos e tratamentos são abordados, é imperativo que as estratégias pedagógicas considerem a experiência prévia dos alunos e adaptem-se às suas

necessidades (Sousa; Costa, 2021). Isso implica a implementação de métodos de ensino que não apenas transmitam o conhecimento, mas também garantam que os alunos sejam capazes de compreender e aplicar o que aprenderam, de maneira eficaz, na prática clínica. Essa teoria oferece diretrizes para avaliar e ajustar continuamente essas estratégias, promovendo um aprendizado mais profundo e significativo.

Além disso, a idoneidade interacional avalia como as interações entre professores e alunos podem resolver dúvidas e dificuldades. No treinamento de profissionais de saúde, a capacidade de interação efetiva é fundamental, especialmente em situações clínicas em que a comunicação aberta e o *feedback* contínuo são essenciais (Pereira et al., 2018). A teoria de Godino destaca a importância de ambientes educativos que promovam a troca ativa de informações e o suporte mútuo, facilitando a resolução de problemas e o esclarecimento de dúvidas. Esse aspecto é crucial para garantir que os alunos não apenas compreendam o conteúdo, mas também desenvolvam habilidades práticas em um ambiente colaborativo e de suporte.

Outro princípio relevante é a idoneidade mediacional, que examina a eficácia dos recursos educativos utilizados no processo de ensino. Em saúde, isso inclui materiais didáticos, simuladores clínicos e tecnologias de informação (Mendonça et al., 2015). A teoria de Godino sugere que a avaliação desses recursos deva considerar sua adequação e impacto no aprendizado. Por exemplo, simuladores de procedimentos médicos e software de modelagem clínica podem ser ferramentas valiosas, desde que sejam apropriados e eficazes para alcançar os objetivos educacionais estabelecidos.

A idoneidade emocional, por sua vez, enfoca o envolvimento e a motivação dos alunos. Na formação de profissionais de saúde, a capacidade de engajar os alunos e manter seu interesse é essencial para um aprendizado eficaz (Freire, 2005). A teoria de Godino oferece uma abordagem para avaliar como o ambiente de aprendizagem e as estratégias pedagógicas podem influenciar o envolvimento dos alunos, promovendo um ambiente que desperte curiosidade e motivação. Esse envolvimento emocional é crucial para a formação de profissionais comprometidos e proativos em sua prática.

Finalmente, a idoneidade ecológica avalia a adequação do processo educativo em relação às diretrizes curriculares e ao ambiente social e profissional (Tardif, 2002).

No contexto da saúde, isso significa garantir que o currículo esteja alinhado com as normas educacionais e que o ambiente de aprendizagem reflita as condições reais de trabalho. A teoria de Godino sugere que a adaptação dos processos educativos para refletir essas condições é vital na preparação dos alunos para os desafios e realidades do campo da saúde.

Em termos matemáticos, a teoria da idoneidade didática também se aplica no contexto da saúde, especialmente em áreas como análise estatística e modelagem matemática. A formação de profissionais de saúde frequentemente inclui o uso de métodos estatísticos para interpretar dados clínicos e epidemiológicos, bem como modelar a propagação de doenças e otimizar tratamentos (Sousa; Costa, 2021). Desse modo, a teoria de Godino ajuda a garantir que o ensino desses conceitos matemáticos seja relevante e compreensível, permitindo que os profissionais de saúde usem essas ferramentas de forma eficaz em sua prática.

Ademais, a capacidade de tomar decisões baseadas em cálculos e estimativas, como a dosagem de medicamentos e a análise de riscos, é fundamental na prática clínica (Borges; Silva; Oliveira, 2020). A teoria de Godino orienta a inclusão de habilidades matemáticas no currículo de saúde, assegurando que os profissionais sejam capazes de aplicar esses conhecimentos de forma prática e precisa.

Portanto, a teoria da idoneidade didática de Godino oferece uma estrutura valiosa para avaliar e melhorar o ensino na área da saúde, garantindo que o currículo seja adequado, eficaz e alinhado com as demandas reais. A integração de princípios matemáticos no contexto da saúde, apoiada por essa teoria, contribui para a formação de profissionais bem-preparados e capacitados para enfrentar os desafios do campo (Mendonça et al., 2015). Ao considerar a idoneidade epistêmica, cognitiva, interacional, mediacional, emocional e ecológica, os educadores podem desenvolver estratégias de ensino que sejam eficazes, adaptadas às necessidades dos alunos e alinhadas com as demandas da prática profissional.

### ***2.6.1 Trajetória Acadêmica e Contribuições de José Manuel Godino, na Teoria da Idoneidade Didática***

José Manuel Godino é um destacado pesquisador espanhol, que nasceu em 1953 na Espanha. É amplamente reconhecido por suas contribuições à Didática da Matemática e ao desenvolvimento de teorias que buscam aprimorar a eficácia dos

processos de ensino e aprendizagem. Professor titular da Universidade de Granada, na Espanha, Godino tem se dedicado ao estudo dos processos de ensino e aprendizagem da matemática, com ênfase em como os professores e alunos interagem com os conteúdos matemáticos em contextos educativos formais e informais.

Godino é conhecido principalmente por desenvolver a Teoria Ontosemiótica da Cognição e Instrução Matemática, que propõe uma abordagem multifacetada para a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem. Essa teoria integra elementos ontológicos (relacionados à natureza dos objetos matemáticos), semióticos (relacionados aos sistemas de significação) e epistêmicos (relacionados ao conhecimento) para fornecer uma base teórica sólida que possa orientar tanto a prática educativa quanto a pesquisa em didática da matemática. Sua abordagem destaca a importância de considerar a complexidade do processo educativo, levando em conta a interação entre professores, alunos e os conteúdos específicos de ensino.

Além de sua teoria central, Godino tem explorado a Idoneidade Didática como um critério para avaliar a qualidade do ensino. Seus estudos sugerem que a idoneidade didática deve ser compreendida como um conjunto de componentes que interagem para garantir que o ensino seja eficaz, relevante e adaptado às necessidades dos alunos. Essa proposta tem sido aplicada não apenas na educação matemática, mas também em outras áreas do conhecimento, destacando a universalidade e a aplicabilidade de suas ideias.

O trabalho de Godino influenciou significativamente a formação de professores, a criação de currículos e o desenvolvimento de políticas educacionais, tanto na Espanha quanto internacionalmente. Suas publicações e pesquisas têm sido amplamente referenciadas e utilizadas como base para o desenvolvimento de novos estudos e práticas educativas, consolidando seu papel como um dos principais teóricos contemporâneos na área de Didática da Matemática.

O legado de Godino é evidente na forma como suas teorias têm sido integradas em programas de formação de professores e na avaliação de práticas educativas, contribuindo para uma educação mais reflexiva, crítica e inovadora. Sua influência continua a crescer, à medida que educadores e pesquisadores encontram em suas ideias ferramentas valiosas para enfrentar os desafios da educação no século XXI.

## **3 MÉTODOS**

### **3.1 Tipo de pesquisa**

Trata-se de estudo descritivo, de natureza qualitativa, no qual foi utilizado como referencial para análise e interpretação dos dados o Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), que consiste em uma forma qualitativa de representar o pensamento de uma coletividade, agregando em um discurso-síntese os conteúdos discursivos de sentido semelhante emitidos por pessoas distintas (Lefèvre; Lefèvre, 2003).

### **3.2 Campo da pesquisa e participantes**

#### ***3.2.1 População e campo do estudo***

Participaram da pesquisa docentes do curso de enfermagem, de uma instituição de ensino superior privada da cidade de Jequié, no interior da Bahia.

Ao total, foram 10 profissionais, das diversas áreas de ensino da enfermagem: No currículo do curso de Enfermagem, diversas disciplinas são estruturadas para proporcionar uma formação abrangente e prática aos futuros profissionais. Os professores que contribuíram com a pesquisa lecionam as seguintes disciplinas: Estágio Supervisionado I, Saúde da Mulher, Saúde da Criança (Pediátrica), Saúde do Idoso - Gerontologia, Projeto Interpessoal em Saúde, Estágio Supervisionado II, Enfermagem, Ética e Bioética, Saúde Mental, Farmacologia e Políticas de Saúde - Saúde Coletiva. Essas matérias incorporam métodos ativos de ensino, promovendo uma aprendizagem dinâmica e participativa. Além disso, o currículo inclui aulas práticas que ocorrem tanto em campo quanto em laboratório, permitindo aos alunos aplicarem os conhecimentos teóricos em situações reais e simuladas. Essas experiências práticas são essenciais para o desenvolvimento de habilidades clínicas e para a compreensão aprofundada dos diversos aspectos da saúde e da prática profissional.

Foi por essa razão que selecionamos esses professores para inclusão na pesquisa, considerando que elas abrangem aspectos fundamentais da formação em Enfermagem e utilizam métodos ativos de ensino, bem como oferecem experiências práticas tanto em campo quanto em laboratório. A escolha dessas disciplinas visou

garantir uma análise abrangente e representativa dos processos formativos, possibilitando uma avaliação detalhada das práticas pedagógicas e da aplicação de metodologias ativas no contexto da formação de profissionais de saúde.

Assim, as entrevistas realizadas nestas áreas proporcionaram insights valiosos sobre a integração entre teoria e prática, e sobre a eficácia das abordagens pedagógicas adotadas.

Os critérios de inclusão para a análise foram que os docentes estivessem ativos e tivessem recebido capacitação pela instituição sobre metodologias ativas. Os docentes foram excluídos se não comprovassem a capacitação por meio de certificação ou se tivessem menos de um ano de experiência na instituição. Foram excluídos os professores que estavam de licença, férias ou afastados por outros motivos.

Desde 2015, a instituição adota o método de Currículo por Competências, que foi implantado para promover um ensino mais integrado e focado no desenvolvimento de habilidades práticas e teóricas dos alunos. Esse modelo curricular é aplicado nas disciplinas ministradas, refletindo a preocupação da instituição em oferecer uma formação que prepare os alunos para o mercado de trabalho e para a prática profissional eficaz.

O processo de amostragem foi do tipo não probabilístico intencional, o que significa que a seleção dos participantes dentro de um grupo pré-determinado, foi feita de forma direcionada, com base em critérios específicos estabelecidos pela pesquisadora e na disponibilidade e aceitação dos docentes para participar da pesquisa (Richardson, 2003).

Nesse modelo, a escolha dos participantes é feita de forma deliberada para atender aos objetivos da pesquisa, ao invés de ser aleatória. Dessa forma, foram selecionados 10 docentes, com formação na área da saúde e não exclusivamente na área de Enfermagem, que atendiam aos critérios de estarem ativos, ministrarem as aulas e terem recebido capacitação sobre metodologias ativas pela instituição.

Os critérios elencados para elegibilidade apresentaram os seguintes atributos: estar vinculado à instituição de ensino; lecionar disciplinas teóricas; atuar por mais de um ano na instituição; ser capacitado sobre a temática pesquisada e ter em seu plano de aula a implementação de metodologias ativas.

### 3.3 Instrumentos e técnicas para coleta de dados

A coleta de dados ocorreu no período de outubro a dezembro de 2023, em datas e horários marcados previamente com o (a) entrevistado (a).

As entrevistas foram realizadas pela pesquisadora, mediante um roteiro semiestruturado contendo perguntas específicas, a fim de coletar depoimentos por meio da fala dos atores sociais. Todos os depoimentos colhidos foram devidamente registrados em instrumento do tipo gravador de voz digital X820 mp3.

O roteiro de entrevista continha duas partes: a primeira com dados sociais e de ocupação do entrevistado (nome, sexo, idade, formação e tempo de ensino superior) e a segunda parte contendo perguntas abertas.

As questões abordaram sobre a avaliação formativa que contemplam os objetivos da presente pesquisa (Apêndices A e B). São eles: a) conceitos; b) limites e possibilidades para efetivação da avaliação; c) Percepção das atitudes após avaliação (positivas e negativas); d) adequação da avaliação aos objetivos do módulo temático. O tempo médio de cada entrevista foi de 29 minutos.

É importante frisar que as entrevistas gravadas tiveram sua reprodução consentida pelos entrevistados, com o intuito de se realizar a transcrição dos dados.

Após a conclusão das entrevistas, foi realizado processo de transcrição e organização dos depoimentos na íntegra e arquivados os dados em documento no formato Word (.docx). Os dados foram importados ao programa de análise de dados qualitativos *Qualiquantisoft* (O programa *QualiQuantiSoft* é um *software* desenvolvido pela Sales e Paschoal Informática em parceria com a Universidade de São Paulo (USP), por intermédio da Faculdade de Saúde Pública, na pessoa dos professores Fernando Lefèvre e Ana Maria C. Lefèvre, criadores da metodologia do DSC, na versão 1.3 c), onde foram processados e analisados.

### 3.4 Análise dos dados

A técnica do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) foi utilizada para análise e interpretação dos depoimentos. Assim, com base nos DSCs obtidos e seu contexto, pode-se discutir sobre o motivo de as pessoas terem tais pensamentos, bem como quais suas consequências e implicações práticas. Definido qualitativamente o caráter

coletivo do pensamento social, é realizada a coletivização dos resultados pela quantidade.

O “*QualiQuantSoft*” é desenvolvido como conjunto harmônico de procedimentos, ao conformar descritivamente a opinião de uma dada coletividade como produto “qualiquantitativo”, compondo um painel de depoimentos discursivos.

### 3.4.1 Utilização do software “*QualiQuantSoft*” na pesquisa

O DSC é uma metodologia de processamento da essência dos depoimentos das coletividades, que serão depois analisados. Segundo os autores Lefèvre e Lefèvre (2005), quando se busca resgatar o pensamento de uma coletividade, sobre um tema, é preciso considerar que o pensamento ou a opinião dos indivíduos só podem ser vistos como depoimento discursivo, manifestação linguística de um posicionamento sobre um tema, composto de uma ideia central e seus conteúdos e argumentos.

A técnica DSC resgata as opiniões coletivas através do pensamento coletado em questões abertas, o que faz com que o pensamento, como comportamento discursivo e fato social individualmente internalizado, possa se expressar. O “*QualiQuantSoft*” permite trabalhar com amostras bem selecionadas e relativamente grandes de indivíduos.

O resgate das opiniões coletivas que desemboca num conjunto de discursos coletivos (DSC) é um processo complexo subdividido em momentos e operações realizadas sobre o material coletado pela pesquisa. Trabalha com expressões-chave (E-ch), ideias centrais (ICs), ancoragens (ACs), para formar o Discurso do Sujeito Coletivo (DSC).

- **Expressões-chave** são trechos selecionados dos depoimentos, que melhor descrevem seu conteúdo.
- **Ideias centrais** são concepções sintéticas que descrevem os sentidos presentes nos depoimentos de cada resposta e também no conjunto de respostas de diferentes indivíduos que representam sentido semelhante ou complementar.
- **Ancoragens** são fórmulas sintéticas que descrevem não os sentidos, mas as ideologias, os valores, as crenças, presentes no material verbal das

respostas individuais ou das agrupadas, sob a forma de afirmações genéricas destinadas a enquadrar situações particulares.

Os **DSCs** são reuniões das E-ch presentes nos depoimentos, que têm ICs ou ACs de sentido semelhante ou complementar. Essas E-ch formam depoimentos coletivos, para marcar a presença do pensamento coletivo na pessoa de um só Sujeito Coletivo de Discurso.

O discurso social coletivo (DSC) é uma forma não matemática nem metalinguística de representar, de modo rigoroso, o pensamento de uma coletividade em discursos-síntese como resposta de diferentes indivíduos, com conteúdos discursivos de sentido semelhante.

É uma soma qualificada, agregando elementos que são expressões-chave (E-ch) de respostas semelhantes de indivíduos distintos; não é produto de uma quantidade determinada de iguais, mas de semelhantes reunidos, compondo uma determinada qualidade – discurso coletivo com sentido, que constitui uma qualidade, porque individualiza um determinado sentido (uma opinião coletiva), que conforma outro discurso e, conseqüentemente, outra qualidade (Lefèvre; Lefèvre, 2005, p. 25).

Esta soma qualitativa permite construir empiricamente o pensamento coletivo como discurso, devido a um fundamento quantitativo, ou seja, porque cada um dos indivíduos pesquisados contribui com seu pensamento para o pensamento coletivo, a fim de compor cada um dos DSCs que, reunidos, conformam uma estrutura simbólica sobre o tema. Tal fusão quali-quantitativa viabiliza, metodologicamente, o pensamento coletivo como sujeito/objeto.

Inicialmente foram registradas do programa *QualiQuantSoft* as falas ou discursos individuais, significativas, dos entrevistados, separadas de acordo com as questões que orientaram o grupo focal.

De cada segmento significativo de discursos individuais extraímos as Expressões-chave (E-ch), a Ideia Central (IC) e a Ancoragem (AC). As expressões-chave foram caracterizadas de acordo com categorias extraídas dos discursos individuais e/ou temáticas levantadas na pesquisa, dentro de uma das categorias.

No final da categorização de todos os segmentos de discursos individuais das questões propostas no grupo focal obtivemos os DSCs de cada grupo entrevistado.

Inovamos o “*QualiQuantSoft*”, construindo quadros e tabelas estatísticas por categorias e por grupos de entrevistados.

O “*QualiQuantiSoft*” viabilizou metodologicamente a construção do Discurso Coletivo dos sujeitos/objetos da pesquisa. O DSC constitui inovação nas pesquisas empíricas baseadas em depoimentos verbais, provenientes de questões abertas.

Nesse aspecto, a opinião coletiva processada de forma discursiva apresenta vantagens em relação à processada de forma puramente categorial. O DSC é semanticamente mais rico, porque pleno de conteúdos significativos, fazendo emergir os variados detalhamentos individuais de uma mesma opinião coletiva frente a um tema proposto. Torna possível descrever, em escala coletiva, os argumentos ou as justificativas associadas à opinião. Permite, também, ao pesquisador o raciocínio discursivo, na tabulação dos dados, tornando os resultados mais densos.

Com base no DSC e na utilização do *software* “*QualiQuantiSoft*” foi possível levantar elementos significativos do discurso coletivo para uma posterior análise dos dados da pesquisa coletados.

Estes conteúdos de mesmo sentido, reunidos em um único discurso, por estarem redigidos na primeira pessoa do singular, buscam produzir no leitor um efeito de “coletividade falando”; além disso, dão lugar a um acréscimo de densidade semântica, fazendo com que uma ideia ou posicionamento dos depoentes apareça de modo “encorpado”, desenvolvido, enriquecido, desdobrado (Lefèvre; Lefèvre, 2003).

Posto isto, os DSC formam um painel de representações sob a forma de discursos que buscam, com base numa série de artifícios metodológicos, resgatar o pensamento coletivo de uma forma menos arbitrária do que geralmente ocorre em uma pesquisa qualitativa (Lefèvre; Lefèvre; Teixeira, 2000).

Após a seleção das ideias centrais e/ou as Ancoragens de todas as respostas a cada pergunta (todo depoimento apresenta alguma ideia central, mas nem todo depoimento apresenta uma ancoragem), estas foram copiadas para o programa editor de texto *Word Microsoft Office* em uma página em branco e impressas numa folha de papel, para realização do processo de categorização.

Por fim, diante dos materiais colhidos, analisados e categorizados, foram construídos os discursos-síntese, na primeira pessoa do singular – os DSC. Neles, o pensamento de um grupo ou coletividade aparece como se fosse um discurso individual.

Com a finalidade de respeitar o sigilo dos participantes, estes foram identificados por letra e numeração que representava o número de realização da entrevista, a exemplo: P1, P6.

Os componentes e indicadores de Idoneidade Didática estão representados por indicadores (Apêndice A), os quais foram medidos em uma escala de três níveis/ graus: baixo, médio e alto; permitiu-se, assim, avaliar a qualidade do objeto de análise, neste caso a avaliação formativa (Breda, 2015).

### **3.5 Aspectos éticos em pesquisa**

O projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, após cadastro na Plataforma Brasil, tendo como base a Resolução 466/12, que incorpora, sob a ótica do indivíduo e das coletividades, referenciais da bioética, tais como autonomia, não maleficência, beneficência, justiça e equidade, dentre outros, e visa assegurar os direitos e deveres que dizem respeito aos participantes da pesquisa, à comunidade científica e ao Estado. CAAE 70854623.5.0000.0055, parecer sob n.º 6.196.523.

## 4 RESULTADOS

Os resultados do estudo foram apresentados de acordo com as normas para apresentação de teses e dissertações do Programa de Pós-graduação em Enfermagem e Saúde da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), sob a forma de manuscritos:

**Manuscrito 1:** A percepção de docentes de enfermagem acerca do processo avaliativo: uma análise por meio do Discurso do Sujeito Coletivo<sup>1</sup>.

<https://www.scielo.br/journal/aval/about/#instructions>

**Manuscrito 2:** Avaliação formativa com ênfase nas metodologias ativas: análise dos limites e possibilidades enfrentados por docentes de enfermagem no ensino superior.

<https://www.scielo.br/journal/pee/about/#instructions>

**Manuscrito 3:** A avaliação formativa no curso de enfermagem com base nos critérios de Idoneidade Didática.

<https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/about/submissions#authorGuidelines>

---

<sup>1</sup> Artigo submetido à Revista “*Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*”, em 22 de agosto de 2024, aguardando parecer.

## Manuscrito 1

### A PERCEÇÃO DE DOCENTES DE ENFERMAGEM ACERCA DO PROCESSO AVALIATIVO: UMA ANÁLISE POR MEIO DO DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO

NURSING TEACHERS' PERCEPTIONS OF THE EVALUATION PROCESS: AN  
ANALYSIS THROUGH THE COLLECTIVE SUBJECT DISCOURSE

LA PERCEPCIÓN DE LOS PROFESORES DE ENFERMERÍA SOBRE EL PROCESO  
DE EVALUACIÓN: UN ANÁLISIS A TRAVÉS DEL DISCURSO DEL SUJETO  
COLECTIVO

**Kay Amparo Santos Duque** - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia | Jequié | Bahia | Brasil.  
E-mail: kayamparoftc@gmail.com | Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-7732-4298>

**Ana Cristina Santos Duarte** - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia | Jequié | Bahia | Brasil. E-mail: tinaduarte2@gmail.com | Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-3537-9095>

**Resumo:** Este estudo objetiva identificar a percepção de docentes de enfermagem acerca do processo avaliativo no ensino superior a partir do discurso do sujeito coletivo. Empregou-se como estratégia metodológica em pesquisa qualitativa a construção do Discurso do Sujeito Coletivo, sendo uma amostra constituída de 10 participantes. A coleta de dados ocorreu no período de outubro a dezembro de 2023, em datas e horários marcados previamente com o participante. As entrevistas foram realizadas pela pesquisadora, mediante um roteiro semiestruturado contendo perguntas específicas. O gerenciamento e análise dos dados foi realizado no software Qualiquantisoft. Dos depoimentos coletados emergiram três Ideias Centrais: Entendimento sobre avaliação, Conhecimento sobre os tipos de avaliação e Forma de avaliação *versus* adequação aos objetivos propostos pela disciplina e plano de curso, em três discursos. Os resultados evidenciam que a atuação dos docentes nos cursos de saúde busca romper com velhos paradigmas da educação, pois percebe-se que estes contemplam mais a abordagem qualitativa de avaliação, especialmente nas avaliações práticas. Acredita-se que este seja um enorme desafio, tendo em vista as diretrizes curriculares e metodologias das instituições representarem, muitas vezes, caminhos contrários a um processo avaliativo mais democrático e pautado exclusivamente na formação futura de profissionais mais conscientes, autônomos, críticos e solidários.

**Palavras-chave:** Enfermagem; Ensino Superior; Avaliação.

**Abstract:** This study aims to identify the perception of nursing professors about the evaluation process in higher education based on the discourse of the collective subject. The construction of the Collective Subject Discourse was used as a methodological strategy in qualitative research, with a sample consisting of 10 participants. Data collection took place from October to December 2023, on dates and times previously scheduled with the participant. The interviews were conducted by the researcher, using a semi-structured script containing specific questions. Data management and analysis were performed using Qualiquantisoft software. From the statements collected, three Central Ideas emerged: Understanding about evaluation, Knowledge about the types of evaluation, and Evaluation form versus adequacy to the objectives proposed by the discipline and course plan, in five speeches. The results showed that the performance of professors in health courses seek to break with old paradigms of education, as it is perceived that they contemplate more the qualitative approach to evaluation,

especially in practical evaluations. It is believed that this is a huge challenge, given that the curricular guidelines and methodologies set out by institutions often represent paths that are contrary to a more democratic evaluation process and based exclusively on the future training of more aware, autonomous, critical and supportive professionals.

**Keywords:** Nursing; Higher Education; Assessment.

**Resumen:** Este estudio tiene como objetivo identificar la percepción de los profesores de enfermería sobre el proceso de evaluación en la educación superior a partir del discurso del sujeto colectivo. Se utilizó como estrategia metodológica en la investigación cualitativa la construcción del Discurso del Sujeto Colectivo, con una muestra conformada por 10 participantes. La recolección de datos se realizó de octubre a diciembre de 2023, en fechas y horarios previamente acordados con el participante. Las entrevistas fueron realizadas por el investigador, utilizando un guión semiestructurado que contenía preguntas específicas. La gestión y análisis de los datos se realizó mediante el software Qualiquantsoft. De los discursos recolectados surgieron tres Ideas Centrales: Comprensión sobre la evaluación, Conocimiento sobre los tipos de evaluación y Forma de evaluación versus adecuación a los objetivos propuestos por la disciplina y plan de estudios, en cinco discursos. Los resultados mostraron que la actuación de los docentes en las carreras de salud busca romper con viejos paradigmas educativos, ya que es claro que estos incluyen un enfoque de evaluación más cualitativo, especialmente en las evaluaciones prácticas. Se cree que se trata de un enorme desafío, dado que los lineamientos y metodologías curriculares fijados por las instituciones representan muchas veces caminos contrarios a un proceso de evaluación más democrático y exclusivamente basado en la formación futura de profesionales más conscientes, autónomos, críticos y solidarios.

**Palavras chave:** Enfermería; Enseñanza superior; Evaluación.

## INTRODUÇÃO

A avaliação no ensino-aprendizagem é um processo complexo, dinâmico e representativo de significados para aquele que ensina e aquele que aprende. Conforme afirma Freire (2000), avaliar é ato para reflexão, uma capacidade exclusiva do ser humano, permite pensar seus atos, analisar e interagir com o mundo e com outros seres, influenciando na tomada de decisões, capazes de transformar a realidade.

Em uma perspectiva de transformação social, a avaliação deveria, na íntegra, significar uma prática traçada como uma ação reflexiva, com vistas a prever as dificuldades dos estudantes e promover possibilidades para enfrentamento, permitindo ao docente o planejamento de futuras ações, a fim de auxiliar no progresso e construção do conhecimento pelo estudante (Silva, 2013).

Entretanto, o processo avaliativo ainda é, para grande parcela dos docentes, entendido como ato de julgamento de valor, fato comprovado pela presença significativa de componentes como registros, relatórios, provas.

A depender do objetivo do docente a avaliação possui múltiplas funções, pode ser para ter controle sobre os alunos, regular, diagnosticar e prever. Leitão (2013) enfatiza que os processos avaliativos são uma tentativa, pelo docente, de reduzir o processo de aprendizagem a valores numéricos e conseqüentemente grande parte das competências e habilidades conquistadas pelos estudantes não são bem avaliadas.

O processo avaliativo do ensino em saúde, mais notadamente nos cursos de enfermagem, apesar de implementados modelos ativos de ensino em detrimento do modelo predominante, necessita pôr em prática as metodologias da avaliação formativa, visando formar profissionais adequados às necessidades de saúde da população brasileira e do Sistema Único de Saúde, integrando as políticas públicas com o ensino em saúde.

Diante do exposto, o objetivo deste estudo foi identificar a percepção de docentes de enfermagem acerca do processo avaliativo no ensino superior a partir do Discurso do Sujeito Coletivo.

## **PERCURSO METODOLÓGICO**

### **Tipo de pesquisa**

Neste estudo, empregou-se como estratégia metodológica em pesquisa qualitativa a construção do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), que consiste numa forma qualitativa de representar o pensamento de uma coletividade, agregando em um discurso-síntese os conteúdos discursivos de sentido semelhante emitidos por pessoas distintas (Lefèvre; Lefèvre, 2003).

### **Campo de pesquisa e participantes**

Participaram da pesquisa docentes do curso de enfermagem, de uma instituição de ensino superior privada da cidade de Jequié, no interior da Bahia.

Ao total, foram 10 profissionais, das diversas áreas de ensino da enfermagem: No currículo do curso de Enfermagem, diversas disciplinas são estruturadas para proporcionar uma formação abrangente e prática aos futuros profissionais. Entre essas disciplinas estão: Estágio Supervisionado I, Saúde da Mulher, Saúde da Criança (Pediátrica), Saúde do Idoso - Gerontologia, Projeto Interpessoal em Saúde, Estágio Supervisionado II, Enfermagem, Ética e Bioética, Saúde Mental, Farmacologia e Políticas de Saúde - Saúde Coletiva. Essas matérias incorporam métodos ativos de ensino, promovendo uma aprendizagem dinâmica e participativa. Além disso, o currículo inclui aulas práticas que ocorrem tanto em campo quanto em laboratório, permitindo aos alunos aplicarem os conhecimentos teóricos em situações reais e simuladas. Essas experiências práticas são essenciais para o desenvolvimento de habilidades clínicas e para a compreensão aprofundada dos diversos aspectos da saúde e da prática profissional.

Foi por essa razão que selecionamos essas disciplinas para inclusão na pesquisa, considerando que elas abrangem aspectos fundamentais da formação em Enfermagem e utilizam métodos ativos de ensino, bem como oferecem experiências práticas tanto em campo quanto em laboratório. A escolha dessas disciplinas visou garantir uma análise abrangente e representativa dos processos formativos, possibilitando uma avaliação detalhada das práticas pedagógicas e da aplicação de metodologias ativas no contexto da formação de profissionais de saúde.

Assim, as entrevistas realizadas nestas áreas proporcionaram insights valiosos sobre a integração entre teoria e prática, e sobre a eficácia das abordagens pedagógicas adotadas.

Os critérios de inclusão para a análise foram que os docentes estivessem ativos e tivessem recebido capacitação pela instituição sobre metodologias ativas. Os docentes foram excluídos se não comprovassem a capacitação por meio de certificação ou se tivessem menos de um ano de experiência na instituição. Foram excluídos os professores que estavam de licença, férias ou afastados por outros motivos.

Desde 2015, a instituição adota o método de Currículo por Competências, que foi implantado para promover um ensino mais integrado e focado no desenvolvimento de habilidades práticas e teóricas dos alunos. Esse modelo curricular é aplicado nas disciplinas ministradas, refletindo a preocupação da instituição em oferecer uma

formação que prepare os alunos para o mercado de trabalho e para a prática profissional eficaz.

O processo de amostragem foi do tipo não probabilístico intencional, o que significa que a seleção dos participantes dentro de um grupo pré-determinado, foi feita de forma direcionada, com base em critérios específicos estabelecidos pela pesquisadora e na disponibilidade e aceitação dos docentes para participar da pesquisa (Richardson, 2003).

Nesse modelo, a escolha dos participantes é feita de forma deliberada para atender aos objetivos da pesquisa, ao invés de ser aleatória. Dessa forma, foram selecionados 10 docentes, com formação na área da saúde e não exclusivamente na área de Enfermagem, que atendiam aos critérios de estarem ativos, ministrarem as aulas e terem recebido capacitação sobre metodologias ativas pela instituição.

Os critérios elencados para elegibilidade apresentaram os seguintes atributos: estar vinculado à instituição de ensino; lecionar disciplinas teóricas; atuar por mais de um ano na instituição; ser capacitado sobre a temática pesquisada e ter em seu plano de aula a implementação de metodologias ativas.

### **Coleta dos dados**

O período da obtenção dos dados iniciou-se em outubro e finalizou-se em dezembro de 2023, em datas e horários marcados previamente com o (a) entrevistado (a). As entrevistas foram realizadas pela pesquisadora, mediante um roteiro semiestruturado contendo perguntas específicas, a fim de coletar depoimentos por meio da fala dos atores sociais. Todos os depoimentos colhidos foram devidamente registrados em instrumento do tipo gravador de voz digital X820 mp3.

O roteiro de entrevista continha duas partes: a primeira com dados sociais e de ocupação do entrevistado (nome, sexo, idade, formação e tempo de ensino superior) e a segunda parte contendo perguntas abertas. O tempo médio de cada entrevista foi de 29 minutos.

Vale destacar que as entrevistas gravadas tiveram sua reprodução consentida pelos entrevistados, com a finalidade de se realizar a transcrição dos dados.

Após a conclusão das entrevistas, foi realizado processo de transcrição e organização dos depoimentos na íntegra e arquivados os dados em documento no formato Word (.docx). Os dados foram importados ao programa de análise de dados

qualitativos *Qualiquantisoft* do Discurso do Sujeito Coletivo, na versão 1.3 c, onde foram processados e analisados.

Nesse programa, após a sistematização das expressões-chave (E-ch), ideias centrais (IC) e/ou ancoragens (A), os dados são quantificados por meio das ideias e ancoragens, com o objetivo de formar um ou mais discursos do sujeito coletivo (DSC). Dessa forma, há pelo menos quatro possibilidades em relação aos parâmetros quantitativos do DSC: alta intensidade e alta amplitude (IA), indicando que a representação social (RS) é muito presente no discurso de cada integrante do grupo e amplamente compartilhada entre os demais; alta intensidade e baixa amplitude (Ia), quando a RS é forte entre os elementos, mas está concentrada em certos segmentos do grupo; baixa intensidade e alta amplitude (IA), quando a RS tem pouca força nos elementos, mas está difundida em quase todos os segmentos; e baixa intensidade e baixa amplitude (ia), que revela representações isoladas, pertencentes a apenas alguns grupos e que geralmente são muito antigas ou muito recentes.

Em seguida, os DSC são redigidos na primeira pessoa do singular, a partir de trechos de diferentes depoimentos individuais, produzindo no leitor a impressão de uma opinião coletiva, que se expressa diretamente como um fato empírico, por meio da “voz” de um único sujeito de discurso, conforme apontam Lefèvre e Lefèvre (2006).

### **Análise dos dados**

Para a análise dos dados foi utilizada a técnica do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), ou seja, uma proposta de organização e tabulação de dados qualitativos, de natureza verbal, obtidos de depoimentos (Lefèvre; Lefèvre, 2003).

O DSC é uma modalidade de apresentação de resultados de pesquisa qualitativa, que tem depoimentos como matéria-prima, sob a forma de um ou vários discursos-síntese escritos na primeira pessoa do singular, expediente que visa expressar o pensamento de uma coletividade, como se esta coletividade fosse o emissor de um discurso (Lefèvre; Lefèvre, 2014).

Esta técnica consiste em selecionar de cada depoimento individual as Expressões-chave, isto é, trechos munidos de significados. A essas Expressões-chave correspondem Ideias Centrais que são como uma síntese do conteúdo falado e manifestado nessas expressões. E as Ancoragens estão representadas por manifestações de uma determinada ideologia ou teoria professada no discurso pelo

indivíduo, mesmo que este não perceba. Assim são construídos os discursos-síntese, na primeira pessoa do singular, os DSC, nos quais o pensamento de um indivíduo representa uma ideia de coletividade, resgatando o pensamento coletivo de uma forma menos arbitrária do que geralmente ocorre em uma pesquisa qualitativa (Figueiredo; Chiari; Goulart, 2013).

Definidas as ideias centrais de todos os depoimentos, estas são copiadas para o programa editor de texto Word Microsoft Office em uma página em branco e impressas numa folha de papel, para realização do processo de categorização. Por fim, diante dos materiais colhidos, analisados e categorizados, são construídos os discursos-síntese, na primeira pessoa do singular – os DSC. Importante destacar que os participantes, nesta investigação, foram identificados com a letra P de Professor e numeração de 01 a 10, referente à ordem de realização da entrevista, exemplo: P1, P6, de modo a garantir o anonimato destes.

Quanto aos aspectos éticos, este estudo segue a Resolução 466/12, que visa assegurar os direitos e deveres dos participantes da pesquisa, da comunidade científica e do Estado, sendo enviado sob o formato de projeto e submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e aprovado sob o número: CAAE 70854623.5.0000.0055, parecer sob nº 6.196.523.

## **RESULTADOS**

Foram 10 participantes do estudo, docentes do curso de enfermagem, com formação nos cursos de saúde. Eram majoritariamente do sexo feminino, com predomínio da faixa etária de 30 a 49 anos (54%). A categoria profissional predominante foi o profissional de enfermagem, destes a maioria encontrava-se na faixa de 35 a 49 anos. Quanto à qualificação, 9% possuíam doutorado, 23% ainda estavam cursando esse nível de pós-graduação, 53% possuíam mestrado, 15% ainda estavam cursando esse nível de pós-graduação e apenas 10% possuíam alguma especialização.

As ideias centrais que emergiram dos depoimentos dos docentes são apresentadas no Quadro 1, a seguir. As seguintes questões foram feitas: O que você entende por avaliação? Quais os tipos de avaliação que você conhece? Como sua

forma de avaliar se adequa aos objetivos propostos pelo módulo em que está inserido?

Ressalta-se que cada indivíduo pode ter contribuído com mais de uma ideia central para a composição de cada discurso.

Quadro 1 - Distribuição das Ideias Centrais segundo o depoimento dos professores. Jequié-BA, 2024

Perguntas	Ideias centrais	Participantes	Intensidade	Categorias	Amplitude (% em relação às ICs)
O que você entende por avaliação?	1. O processo de avaliação, uma análise contínua. 2. A avaliação na garantia da qualidade do ensino.	(P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10)	100%	Entendimento sobre avaliação	50%
Quais os tipos de avaliação que você conhece?	3. Abrangência das avaliações Tipos de avaliações escritas e práticas	(P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P10).	80%	Conhecimento sobre os tipos de avaliação	25%
Como sua forma de avaliar se adequa aos objetivos propostos pelo módulo em que está inserido?	4. Alcance dos objetivos da disciplina	(P1, P2, P3, P4, P6, P8, P9, P10).	80%	Forma de avaliação versus adequação aos objetivos propostos pela disciplina e plano de curso	25%

Fonte: Dados da pesquisa.

Legenda:

P1- Estágio Supervisionado 1  
P2- Saúde da Mulher  
P3- Saúde da Criança  
P4- Saúde do Idoso  
P5- Projeto Interpessoal em Saúde  
P6- Estágio Supervisionado II  
P7- Enfermagem, Ética e Bioética  
P8- Saúde Mental  
P9- Farmacologia  
P10- Políticas de Saúde-Saúde Coletiva

O primeiro DSC, construído pela totalidade dos docentes, descreve o entendimento do que representa para estes o processo avaliativo e sua importância mediante a formação dos estudantes de enfermagem.

**DSC 01** – *A avaliação mede os conhecimentos, habilidades e competências dos estudantes. Utilizando diferentes tipos de testes, se configura como uma medida do desempenho acadêmico dos estudantes. Uma abordagem prática para identificar as necessidades individuais dos estudantes, fornecendo feedback para aprimorar áreas de fragilidade. Funcionando como uma ferramenta de aprendizagem, estimula a reflexão e a melhoria contínua dos estudantes. Desempenha um papel crucial no monitoramento do progresso do aprendizado e na garantia do alcance dos objetivos educacionais. A avaliação visa identificar áreas de aprimoramento e implementar melhorias. Medimos a competência dos estudantes em relação a critérios e padrões estabelecidos, a avaliação é um processo imparcial. Consiste em medir o nível de proficiência dos estudantes em um determinado assunto e determinar sua prontidão para avançar. Fundamental para avaliar tanto o conhecimento teórico quanto a habilidade prática, é uma ferramenta essencial. Sendo uma maneira que posso avaliar a capacidade dos estudantes de aplicar seus conhecimentos teóricos em situações do mundo real, garantindo resultados aplicáveis (P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P10).*

Revela que a avaliação permite medir o progresso dos estudantes, identificar os desafios a serem enfrentados e favorece o desenvolvimento de novos caminhos no trilhar educacional.

Também é essencial para assegurar melhorias no processo educativo e garantir um ensino de qualidade no intuito de prepará-los de forma adequada para exercer de maneira eficaz a sua profissão, no futuro.

### **Conhecimento sobre os tipos de avaliação**

O DSC 02 destaca a diversidade de métodos utilizados, essenciais para desenvolver nos estudantes a problematização, a reflexão, a tomada de decisão. Essas ações refletem futuros profissionais com capacidade autônoma, crítica e mais competentes.

Observa-se que essa variedade de elementos avaliativos é utilizada pelos docentes como um suporte para mensurar o desempenho do estudante durante a disciplina, mas são propostas de acordo com a capacidade dos estudantes, seus valores, atitudes e comportamentos frente às situações adversas.

**DSC 02** – *As avaliações incluem simulações práticas de procedimentos, análise de habilidades clínicas, testes escritos e a participação ativa dos alunos em ambientes hospitalares. Emprego avaliações de projetos comunitários, análise de políticas de saúde, dinâmicas de grupo e testes escritos focados em epidemiologia, que compreendem exames teóricos, avaliações práticas de assistência ao parto, análise de casos obstétricos e avaliações da comunicação com gestantes. Além de testes teóricos, realizo avaliações práticas em cenários simulados e em salas cirúrgicas reais, observando, abrangem a observação prática do cuidado a crianças, testes*

*escritos sobre doenças pediátricas e projetos educativos para pais. Nas disciplinas voltadas para a terceira idade, aplico avaliações de cuidado ao idoso, análise de casos geriátricos e também avaliações teóricas sobre questões de envelhecimento. Faço uso de avaliações escritas sobre transtornos psiquiátricos, simulações práticas de intervenções em saúde mental, análise de casos clínicos e participação em debates, conduzo avaliações escritas sobre dilemas éticos na prática, discussões de casos éticos e projetos relacionados à ética profissional, envolvendo a participação ativa em projetos comunitários, análise de indicadores de saúde, relatórios de visitas domiciliares e testes escritos (P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P10)*

### **Forma de avaliação versus adequação aos objetivos propostos pela disciplina e plano de curso**

O desenvolvimento do DSC 03 surgiu de 08 depoimentos, retratando como a abordagem do docente influência nos resultados almejados. Percebe-se que o planejamento das aulas, as formas diversificadas e pautadas em modalidades mais ativas e democráticas de ensino facilitam a conclusão do que se propõe na disciplina para os estudantes.

**DSC 03** – *Minha abordagem avaliativa incorpora avaliações práticas que replicam os cenários abordados no plano de curso. Essas avaliações garantem o alcance dos objetivos da disciplina, preparando os alunos para a prática. As avaliações práticas incluem simulações realistas e avaliações de habilidades. Isso assegura o cumprimento dos objetivos da disciplina e do plano de curso (P1, P2, P3, P4, P6, P8, P9, P10).*

## **DISCUSSÃO**

Este estudo buscou, por meio do Discurso do Sujeito Coletivo, analisar as percepções que os docentes de um curso de enfermagem manifestaram em depoimentos marcados por uma representação de coletividade, de modo que conceituaram e expuseram seus ideais acerca do processo avaliativo.

Dos discursos de 10 docentes foram desenvolvidas três Ideias Centrais: Entendimento sobre avaliação, Conhecimento sobre os tipos de avaliação e Forma de avaliação *versus* adequação aos objetivos propostos pela disciplina e plano de curso.

O DSC 01 relata sobre o que e como os docentes entendem a avaliação e seus componentes no projeto pedagógico. Os discursos apontam que as formas de avaliação, especialmente nos cursos de enfermagem, vêm sendo discutidas com o intuito de serem alcançados de forma mais eficaz os pressupostos da avaliação formativa, a qual acompanha todo o trajeto do estudante de acordo com suas

capacidades e habilidades, orientados do início ao final da graduação pelo processo pedagógico.

Oliveira et al. (2015) expõem que a avaliação no ensino superior ainda reflete limitações, principalmente pela utilização dos métodos avaliativos tradicionais que priorizam os testes com pontuações, apresentações em grupo, justificando o processo de avaliar meramente classificatório e não construtivo.

Há que se destacar o seguinte: para além dessas formas de avaliação na educação superior, há também as diretrizes curriculares e o método de ensino utilizado pela instituição, o que influencia em muitos aspectos.

Sendo assim, a avaliação deve estar pautada nos princípios pedagógicos que permitem mediar a formação de futuros profissionais capacitados e comprometidos com a sua profissão e com o próximo. É imprescindível que esteja em coerência com as diretrizes curriculares e o processo ensino-aprendizagem de forma global, sendo as ações dos docentes, durante todo esse processo, transparentes, éticas, participativas e democráticas (Gontijo; Alvim; Lima, 2015).

Dos achados no DSC 02, percebe-se que os processos avaliativos vão além do julgamento, trata-se de uma ação reflexiva, baseada na eticidade que a profissão em pauta exige, e dialógica, que são a parte essencial do processo formativo. Estas devem ser desenvolvidas integralmente, adaptando-se às diversidades, pois a aprendizagem ocorre em tempos e ritmos diferentes entre os indivíduos.

Ocorre, sob esse pensamento, que a ação avaliativa deve promover abordagens para uma formação generalista e humanista, voltada para um olhar crítico e reflexivo, e baseadas no rigor científico e intelectual (Silva, 2013), especialmente no campo do ensino em saúde.

Alguns autores defendem a importância da reorientação das práticas nos serviços de saúde e da necessidade de desenvolver, de forma eficaz, uma formação profissional que una ensino, serviço e comunidade, com o fim de promover competências, sejam gerais ou específicas, para atuação que gere novas transformações, desde os processos de trabalho em saúde até os níveis macros (melhoria das condições de saúde da população) (Palheta et al., 2020; Silva Júnior et al., 2023; Vieira et al., 2016).

Para a avaliação das práticas de campo, compreende-se, ainda, que devem estar presentes no processo de ensino um conjunto de habilidades e suficiente capacitação para uso das tecnologias de informação disponíveis, tendo em vista

serem estas ferramentas capazes de auxiliar não somente nos métodos de ensino, mas também no processo avaliativo em específico (Garrett; Macphee; Jackson, 2013; Gualdezi et al., 2020).

Desta maneira, é necessário enfatizar que durante o processo de ensino o desenvolvimento de competências possibilitará uma iniciação de aptidões galgadas ao longo do processo pedagógico até o início do exercício profissional. Tais competências dependem dos formatos avaliativos realizados pelos docentes, pois estas aperfeiçoam o desempenho do acadêmico. E é justamente nas avaliações das práticas de campo que essas ações ocorrem com mais evidência, destacando o caráter contínuo desse processo, ao se utilizar inúmeros recursos válidos e precisos, característicos da avaliação diagnóstica, somativa e formativa (Borges et al., 2014; Gontijo; Alvim; Lima, 2015).

Belém et al. (2018) informam que na prática educativa a abordagem por competências concentra a avaliação não em unidades curriculares, mas passa a ser mensurada por meio de situações e tarefas específicas, situações as quais as disciplinas teórico-práticas mais devem enfatizar.

Nesse contexto, depreende-se que na avaliação formativa o ato de aprovar ou reprovar perde espaço para a integralização de um conjunto de competências e outros componentes, sejam dos domínios cognitivos, psicomotores e afetivos, que se destacam durante o desdobramento das atividades e são essenciais na prática do ensino em enfermagem (Belém et al., 2018). Portanto, o processo avaliativo que inclui essa mudança formativa abre espaços para o rompimento do ensino pautado no modelo biomédico e fragmentado de formação profissional.

Os resultados apresentados pelo DSC 03 estão próximos ao que está posto na literatura, considerando as transformações constantes nos métodos avaliativos, especificamente o formativo, com modificações no processo de ensino, a exemplo da utilização das metodologias ativas, gerando ambientes mais promissores para aprendizagem.

Torna-se pertinente ressaltar que tais mudanças nos métodos avaliativos consideram os componentes cognitivos, afetivos e metacognitivos (Gualdezi et al., 2020; Leitão, 2014).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo discutiu as percepções de docentes sobre o processo avaliativo, descrevendo desde o que estes entendiam sobre o conceito, os tipos, como estes atuavam com os métodos avaliativos até a importância da incorporação de novas práticas neste processo educativo.

Os resultados demonstram que os docentes entendem a avaliação como uma medida de desempenho acadêmico, além de representar uma abordagem prática que identifica elementos importantes necessários ao desenvolvimento dos estudantes, indicam que os instrumentos de avaliação mais utilizados são as avaliações escritas, simulações práticas, análises de casos clínicos e debates.

Percebe-se que a atuação dos docentes nos cursos de saúde busca romper com velhos paradigmas da educação, pois compreende-se que estes contemplam mais a abordagem qualitativa de avaliação, especialmente nas avaliações práticas. Acredita-se que este seja um enorme desafio, tendo em vista as diretrizes curriculares e metodologias das instituições representarem, muitas vezes, caminhos contrários a um processo avaliativo mais democrático e pautado exclusivamente na formação futura de profissionais mais conscientes, autônomos, críticos e solidários.

Enfatiza-se, então, que analisar a avaliação no processo ensino-aprendizagem ainda é um tema que carece de mais discussões e visibilidade, notadamente pelo fato de as instituições estarem sempre passando por mudanças nos seus projetos pedagógicos, pelas necessidades de atualização e qualificação constante que a tecnologia exige para esse campo do conhecimento, especialmente para os docentes.

## REFERÊNCIAS

BELÉM, J. M. et al. Avaliação da aprendizagem no estágio supervisionado de enfermagem em saúde coletiva. **Trabalho, Educação e Saúde** [on-line], v. 16, n. 3, p. 849-867, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00161>. Acesso em: 10 jan. 2024.

BORGES, M. C. et al. Avaliação Formativa e aprendizado na saúde. **Medicina** (Ribeirão Preto), v. 47, n. 3, p. 324-31, 2014. Disponível em: <http://revista.fmrp.usp.br/>. Acesso em: 15 fev. 2024.

FIGUEIREDO, M. Z. A.; CHIARI, B. M.; GOULART, B. N. G. Discurso do Sujeito Coletivo: uma breve introdução à ferramenta de pesquisa qualiquantitativa. **Distúrbios da Comunicação**, v. 25, n. 1, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

GARRETT, B. M.; MACPHEE, M.; JACKSON, C. Evaluation of an eportfolio for the assessment of clinical competence in a baccalaureate nursing program. **Nurse Education Today**, Edinburgh, v. 33, n. 10, p. 1.207-1.213, out. 2013.

GONTIJO, E. D.; ALVIM, C. G.; LIMA, M. E. C. C. Manual de avaliação da aprendizagem do curso de graduação em Medicina. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, p. 205-326, abr. 2015.

GUALDEZI, L. F. et al. Avaliação de competências no ensino da enfermagem durante as práticas de campo. **Rev. enferm. UFSM**, p. 61-61, 2020.

LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A. M. C. **O discurso do sujeito coletivo: um novo enfoque em pesquisa qualitativa**. Caxias do Sul: EDUCS, 2003. (Desdobramentos).

LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A. M. C. **Discurso do sujeito coletivo: Um enfoque em pesquisa qualitativa (desdobramentos)**. Caxias do Sul: EDUCS, 2006.

LEFÈVRE, Fernando; LEFÈVRE, Ana Maria Cavalcanti. Discurso do sujeito coletivo: representações sociais e intervenções comunicativas. **Texto & Contexto-Enfermagem**, Florianópolis, v. 23, p. 502-507, 2014.

LEITÃO, S. **Da problematização à solução de problemas: Um caminho para o conhecimento**. Curitiba: Editora UFPR, 2013.

LEITÃO, I. A. **Os diferentes tipos de avaliação: avaliação formativa e avaliação sumativa**. 2014. 82f. Dissertação (Mestrado em Ensino da Filosofia) – Universidade Nova de Lisboa, Lisboa-Portugal, 2014.

OLIVEIRA, L. B. de et al. Estratégias de avaliação da aprendizagem aplicadas no ensino de graduação em Enfermagem no Brasil. **Revista Iberoamericana de Educación e Investigación en Enfermería**, v. 5, n. 1, p. 57-62, 2015. Disponível em: <http://www.enfermeria21.com/revistas/aladefe/articulo/151>. Acesso em: 19 de janeiro de 2024.

PALHETA, A. M. da S. et al. Formação do enfermeiro por meio de metodologias ativas de ensino e aprendizado: influências no exercício profissional. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 24, n. e190368, 2020.

SILVA JÚNIOR, R. et al. Avaliação da aplicabilidade de metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em enfermagem. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 14, n. 40, p. 314-332, 2023.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

VIEIRA, M. M. F. et al. **Pesquisa qualitativa em administração: Fundamentos, métodos e usos no Brasil.** São Paulo: Atlas, 2016.

## Manuscrito 2

### **AVALIAÇÃO FORMATIVA COM ÊNFASE NAS METODOLOGIAS ATIVAS: ANÁLISE DOS LIMITES E POSSIBILIDADES ENFRENTADOS POR DOCENTES DE ENFERMAGEM NO ENSINO SUPERIOR**

Kay Amparo Santos Duque  
Ana Cristina Santos Duarte

**Resumo:** Objetivou-se verificar os limites e possibilidades da avaliação formativa pelos docentes com ênfase nas metodologias em um curso de enfermagem. Estudo qualitativo, cuja interpretação se deu pelo Discurso do Sujeito Coletivo. Foram entrevistados 10 docentes com formações em saúde, que lecionavam em curso de enfermagem numa instituição de ensino. A coleta de dados ocorreu entre outubro e dezembro de 2023. As entrevistas foram realizadas por roteiro semiestruturado. Foram construídas 07 ideias centrais e 07 discursos. Percebeu-se que o uso das metodologias ativas nos processos avaliativos no ensino superior é considerado essencial para um processo formativo mais consistente. Os limites apontados desvelam elementos, como: necessidade de *feedback* na relação docente-aluno; tempo para cumprir demandas; dentre as possibilidades, avaliar alunos pelas metodologias ativas contribuiu para participação dos estudantes nas atividades; possibilitou melhor desenvolvimento do pensamento crítico e comunicação eficaz; promoveu o trabalho em equipes e autoconfiança que auxilia na tomada de decisões na atuação profissional.

**Palavras-chave:** Ensino Superior; Saúde; Metodologias Ativas; Tipos de avaliação.

**Abstract:** That said, this study aims to verify the limits and possibilities of formative evaluation by professors with emphasis on methodologies in a nursing course. Qualitative study, whose interpretation was given by the Collective Subject Discourse. Ten professors with health training who taught a nursing course at an educational institution were interviewed. Data collection took place between October and December 2023. The interviews were carried out using a semi-structured script. Seven central ideas and 16 speeches were constructed. It was noticed that the use of active methodologies in evaluation processes in higher education is considered essential for a more consistent training process. The limits highlighted revealed elements such as: the need for feedback in the teacher-student relationship; time to fulfill demands; among the possibilities, evaluating students using active methodologies contributed to student participation in activities; enabled better development of critical thinking and effective communication; promoted teamwork and self-confidence that helps in decision-making in professional performance.

**Keywords:** Higher Education; Health; Active Methodologies; Types of assessment.

## **INTRODUÇÃO**

O processo de formação de profissionais de saúde, até algumas décadas atrás, baseava-se na utilização de metodologias tradicionais de ensino, com forte influência

mecanicista e fragmentada. Mudanças ocorridas no campo do ensino, avanço de novas tecnologias aliado ao aumento do *networking* social do trabalho, consubstanciaram a necessidade de modificações de toda ordem (Freire, 2010; Mitre et al., 2008).

Essas transformações trouxeram à tona a necessidade de repensar as abordagens pedagógicas utilizadas na formação de profissionais de saúde. O foco passou a ser não a transmissão de conhecimento técnico, mas o desenvolvimento de habilidades críticas e reflexivas nos estudantes. As novas tecnologias e o acesso ampliado à informação facilitaram o surgimento de metodologias ativas de ensino, como a aprendizagem baseada em problemas e a simulação, que buscam integrar teoria e prática, promovendo um aprendizado mais dinâmico e centrado no estudante. Essa mudança de paradigma visa preparar melhor os futuros profissionais para atuarem em um ambiente de saúde em constante evolução, onde a capacidade de adaptação e a prática interdisciplinar são essenciais.

Com base nessas premissas, diversas estratégias metodológicas foram desenvolvidas por educadores para atender às necessidades dos alunos. A adoção de metodologias ativas no ensino superior tem desempenhado um papel fundamental na formação de estudantes em cursos de saúde, especialmente no curso de enfermagem. Essas metodologias, como a aprendizagem baseada em problemas, simulações clínicas e o ensino colaborativo, incentivam os alunos a se tornarem protagonistas de seu aprendizado, promovendo uma integração eficaz entre teoria e prática.

A partir desse cenário de transformação, as Diretrizes Curriculares de 2018 foram atualizadas para incorporar essas inovações e fomentar a adoção de novas práticas pedagógicas no ensino de saúde nas instituições. O objetivo era alinhar a formação dos profissionais de saúde às demandas sociais do Sistema Único de Saúde (SUS), instituído em 1990, garantindo que os futuros profissionais estivessem mais bem preparados para enfrentar os desafios do setor e atender às necessidades da população (Moreira; Dias, 2015). Esse alinhamento entre a formação acadêmica e as necessidades do SUS visa assegurar que os profissionais de saúde possam atuar de forma eficiente e humana, respondendo, de maneira eficaz, às exigências e complexidades do cuidado em saúde.

Com a atualização das Diretrizes, que incentivam a implementação de metodologias ativas, a abordagem avaliativa também precisa evoluir. As novas

práticas pedagógicas demandam uma revisão das estratégias de avaliação, que devem ser capazes de capturar e refletir o impacto dessas metodologias no aprendizado dos alunos. Nesse sentido, a avaliação deve se transformar em uma ferramenta que não apenas verifica o conhecimento adquirido, mas também avalia o desenvolvimento de competências e habilidades práticas, alinhando-se às metodologias dinâmicas e participativas adotadas no ensino.

Para o contexto avaliativo, utilizando as metodologias ativas, Rampazzo (2011) enfatiza que o processo de avaliação deve permitir que se reconheça a aprendizagem dos alunos e adaptar-se ao tipo de metodologia utilizada em sala de aula, garantindo uma avaliação que valorize o processo contínuo de aprendizado e a aplicação prática dos conhecimentos.

Quanto ao tipo de avaliação, o docente pode fazer uso das modalidades que melhor convêm ao contexto em sala, às necessidades da turma e ao planejamento da disciplina. Os tipos de avaliação mais utilizados são a diagnóstica, formativa e somativa (Freitas; Costa; Miranda, 2014).

Com a atualização das Diretrizes Curriculares e a crescente adoção de metodologias ativas no ensino, há uma demanda para revisar e adaptar os métodos de avaliação às novas abordagens pedagógicas. Apesar dessas inovações, ainda persiste no processo avaliativo a característica de aferição e classificação, que muitos estudantes percebem como punitiva, quando não alcançam os objetivos estabelecidos pelos docentes. Esse modelo tradicional de avaliação, que se concentra na mera classificação de desempenho, entra em conflito com os princípios das metodologias ativas, que valorizam a aprendizagem contínua e o desenvolvimento de competências práticas.

Como a melhoria nos processos de ensino-aprendizagem exige a implementação de modelos ativos de avaliação em substituição ao modelo tradicional, é essencial realizar uma análise crítica das práticas avaliativas atuais nos cursos de enfermagem. Somente por meio dessa análise será possível alinhar as estratégias avaliativas com as metodologias inovadoras e garantir que elas contribuam efetivamente para o desenvolvimento integral dos alunos.

Posto isto, este estudo objetiva verificar os limites e possibilidades da avaliação formativa pelos docentes com ênfase nas metodologias em um curso de enfermagem.

## **MÉTODOS**

### **Tipo de pesquisa**

Trata-se de estudo descritivo, com abordagem qualitativa. Para desenvolvimento do método, análise e interpretação do objeto de estudo, empregou-se o Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), cujo preceito baseia-se em apresentar o pensamento, opiniões ou expressões individuais munidas de sentidos semelhantes, agregadas em um discurso-síntese e agrupadas em categorias semânticas gerais (Lefèvre; Lefèvre, 2014).

### **População e campo do estudo**

Participaram da pesquisa docentes do curso de enfermagem, de uma instituição de ensino superior privada da cidade de Jequié, no interior da Bahia.

Ao total, foram 10 profissionais, das diversas áreas de ensino da enfermagem: As disciplinas lecionadas pelos docentes no curso de Enfermagem eram: Estágio supervisionado I, Saúde da Mulher, Saúde da Criança (Pediátrica), Saúde do Idoso-Gerontologia, Projeto Interpessoal em Saúde, Estágio Supervisionado II, Enfermagem, Ética e Bioética, Saúde Mental, Farmacologia, Políticas de Saúde-Saúde Coletiva. Foram excluídos os professores que estavam de licença, férias ou afastados por outros motivos.

Os critérios de inclusão dos participantes foram que os docentes estivessem ativos e tivessem recebido capacitação pela instituição sobre metodologias ativas. Os docentes foram excluídos se não comprovassem a capacitação por meio de certificação ou se tivessem menos de um ano de experiência na instituição. As disciplinas selecionadas para a análise envolvem tanto a teoria quanto a prática, seja em campo externo ou em laboratórios de prática.

Desde 2015, a instituição adota o método de metodologias ativas, que foi implantado para promover um ensino mais integrado e focado no desenvolvimento de habilidades práticas e teóricas dos alunos. Esse modelo curricular é aplicado nas disciplinas analisadas, refletindo a preocupação da instituição em oferecer uma formação que prepare os alunos para o mercado de trabalho e para a prática profissional eficaz.

O processo de amostragem foi do tipo não probabilístico intencional, o que significa que a seleção dos participantes foi feita de forma direcionada, com base em critérios específicos estabelecidos pela pesquisadora e na disponibilidade e aceitação dos docentes para participar da pesquisa.

### **Instrumentos e técnicas para coleta de dados**

As entrevistas foram realizadas entre os meses de outubro e dezembro 2023, em datas e horários marcados previamente com o (a) entrevistado (a). As entrevistas foram feitas pela pesquisadora, que seguiu um roteiro semiestruturado contendo perguntas específicas, a fim de coletar depoimentos por meio da fala dos atores sociais. Todos os depoimentos coletados foram devidamente registrados em instrumento do tipo gravador de voz digital X820 mp3, Sony.

O roteiro de entrevista continha duas partes: a primeira com dados sociais e de ocupação do entrevistado (nome, sexo, idade, formação e tempo de ensino superior) e a segunda continha perguntas abertas, com as questões expressas na Tabela 01. O tempo destinado para as entrevistas era de 60 minutos, entretanto o tempo médio de cada entrevista realizada foi de 29 minutos.

Vale destacar que as entrevistas gravadas tiveram sua reprodução consentida pelos entrevistados, com a finalidade de se realizar posteriormente a transcrição dos dados.

Após a etapa de coleta das entrevistas, foi realizado o processo de transcrição e organização dos depoimentos na íntegra e arquivados os dados em documento no formato .docx em *Word Excel*. Os dados foram importados ao programa de análise de dados qualitativos *Qualiquantisoft* do Discurso do Sujeito Coletivo, na versão 1.3 c, onde foram processados e analisados.

### **ANÁLISE DOS DADOS**

A técnica do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) foi utilizada para a análise e interpretação dos dados. Trata-se de uma proposta de organização e tabulação de dados qualitativos, de natureza verbal, obtidos de depoimentos, sob a forma de um ou vários discursos-síntese escritos na primeira pessoa do singular, cujo fim é

expressar o pensamento de uma coletividade, como se esta coletividade fosse o emissor de um discurso (Lefèvre; Lefèvre, 2003, 2014).

Nesta técnica são selecionados em cada depoimento individual as Expressões-Chave (ECH), que representam trechos munidos de significados. A partir das Expressões-Chave depreendem-se as Ideias Centrais (IC), que são como uma síntese do conteúdo falado e manifestado nessas expressões. Lefèvre e Lefèvre ainda destacam as Ancoragens (AC), que correspondem às manifestações de uma determinada ideologia ou teoria professada no discurso pelo indivíduo, mesmo que este não perceba.

Desta maneira, são construídos os discursos-síntese, na primeira pessoa do singular, os DSC, cujo pensamento de um indivíduo representa uma ideia de coletividade, resgatando as representações sociais, o pensamento coletivo, entendido por autores como um meio menos arbitrário de construção de uma representação social em pesquisas qualitativas (Figueredo; Chiari; Goulart, 2013).

De posse desses conceitos acerca das ECH, IC e AC e definidas as IC de todos os depoimentos, estas foram copiadas para o programa editor de texto *Word Microsoft Office* em uma página em branco e impressas numa folha de papel, para realização do processo de categorização.

Após a sistematização das expressões-chave (ECH), ideias centrais (IC) e/ou ancoragens (A), os dados foram quantificados por meio das ideias e ancoragens, com o objetivo de formar um ou mais discursos do sujeito coletivo (DSC). Dessa forma, há pelo menos quatro possibilidades em relação aos parâmetros quantitativos do DSC: alta intensidade e alta amplitude (IA), indicando que a representação social (RS) é muito presente no discurso de cada integrante do grupo e amplamente compartilhada entre os demais; alta intensidade e baixa amplitude (iA), quando a RS é forte entre os elementos, mas está concentrada em certos segmentos do grupo; baixa intensidade e alta amplitude (iA), quando a RS tem pouca força nos elementos, mas está difundida em quase todos os segmentos; e baixa intensidade e baixa amplitude (ia), que revela representações isoladas, pertencentes a apenas alguns grupos e que geralmente são muito antigas ou muito recentes.

Em seguida, os DSC são redigidos na primeira pessoa do singular, a partir de trechos de diferentes depoimentos individuais, produzindo no leitor a impressão de uma opinião coletiva, que se expressa diretamente como um fato empírico, por meio da “voz” de um único sujeito de discurso, conforme apontam Lefèvre e Lefèvre (2006).

Findadas essas etapas (coleta, organização dos dados e categorização), foram construídos os discursos-síntese, na primeira pessoa do singular – os DSC. Importante destacar que os participantes foram identificados com a letra P de Professor e numeração 01 a 10, que representa o número de realização da entrevista, exemplo: P1, P6, de modo a garantir o anonimato destes.

A Tabela 1, a seguir, expõe o compartilhamento das ideias centrais que surgem nos depoimentos dos 10 professores. Vale lembrar que cada sujeito pode ter contribuído com mais de uma ideia central para a composição de cada discurso.

Quanto aos aspectos éticos, este estudo segue a Resolução 466/12, que visa assegurar os direitos e deveres dos participantes da pesquisa, da comunidade científica e do Estado, e foi enviado sob o formato de projeto e submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e aprovado sob o número: 6.196.523. e CAEE: 2 70854623.5.0000.0055.

Tabela 1 - Distribuição das Ideias Centrais segundo o depoimento dos professores. Jequié-BA, 2024.

Perguntas	Ideias Centrais	Participantes	Intensidade	Categorias	Amplitude (% em relação às ICs)
Qual avaliação você aplica nas suas aulas com ênfase nas metodologias ativas?	1.Aplicações das avaliações com metodologias ativas.	(P1, P3, P5, P4, P6, P8, P9, P10).	80%	Avaliações aplicadas em sala de aula.	7,14 %
Quais os limites e possibilidades enfrentados para efetivação da avaliação formativa em aulas com ênfase nas metodologias ativas?	2.Desafios da demanda de Tempo da avaliação formativa. 3.Possibilidades para efetivação da avaliação formativa.	(P1, P2, P3, P5, P6).	50%	Limites e possibilidades enfrentados para efetivação da avaliação formativa em aulas com ênfase nas metodologias ativas.	14,29%
Quais as vantagens da avaliação formativa com ênfase nas	4.Feedback com metodologias ativas 5.Discussões reflexivas com	(P1, P2, P3, P5, P6, P7, P10).	70%	Vantagens da avaliação formativa com ênfase nas metodologias ativas.	14,29%

metodologias ativas?	metodologias ativas.				
Quais as desvantagens da avaliação formativa com ênfase nas metodologias ativas?	6.Feedback individualizado. 7.Tempo na preparação de casos avaliados. 8.Fatores externos influenciando os resultados.	(P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P10).	80%	Desvantagens da avaliação formativa com ênfase nas metodologias ativas.	21,43%
Quais mudanças você percebeu após uma autoavaliação, avaliação interpares e do docente?	9. Aprimoramento das Práticas Pedagógicas. 10. Fortalecimento do Trabalho Colaborativo. 11. Desenvolvimento Profissional Contínuo.	(P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10).	100%	Mudanças após autoavaliação, avaliação interpares do docente.	21,43%
Você considera a avaliação formativa com ênfase na aplicação das metodologias ativas efetiva? Se sim, por qual (is) motivo (s)?	12. Avaliação contínua das habilidades. 13. Aplicação prática de intervenções.	(P1, P2, P3, P5, P10).	50%	Avaliação formativa com ênfase na aplicação das metodologias ativas efetiva	14,28%
Como você acredita que deveria ser o processo de avaliação da prática com aplicação de metodologias ativas?	14. Processo de avaliação da prática com metodologias ativas	(P1, P3, P4, P5, P6, P7, P8)	70%	Processo de avaliação da prática com aplicação de metodologias ativas	7,14%

Fonte: Dados da pesquisa.

Legenda:

- P1- Estágio Supervisionado 1
- P2- Saúde da Mulher
- P3- Saúde da Criança
- P4- Saúde do Idoso
- P5- Projeto Interpessoal em Saúde
- P6- Estágio Supervisionado II
- P7- Enfermagem, Ética e Bioética
- P8- Saúde Mental
- P9- Farmacologia
- P10- Políticas de Saúde-Saúde Coletiva

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram 10 participantes do estudo, docentes do curso de enfermagem, com formação nos cursos de saúde. Eram majoritariamente do sexo feminino, com predomínio da faixa etária de 30 a 49 anos (54%). A categoria profissional predominante foi o profissional de enfermagem, destes a maioria encontrava-se na faixa de 35 a 49 anos. Quanto à qualificação, 9% possuíam doutorado, 23% ainda estavam cursando esse nível de pós-graduação, 53% possuíam mestrado, 15% ainda estavam cursando esse nível de pós-graduação e apenas 10% possuíam alguma especialização.

Dos depoimentos resultaram 07 Ideias Centrais e a primeira delas traz a representação de um dos aspectos mais utilizados nas metodologias ativas por professores, baseadas em desenvolvimento de projetos e de resolução de problemas, com abordagem prática.

### **Tipos de avaliação aplicadas nas aulas com ênfase nas metodologias ativas**

No contexto da aplicação de avaliações com metodologias ativas, a prática pedagógica é enriquecida por abordagens que vão além da teoria e incorporam simulações de situações reais, encenações e estudos de caso. As aulas devem ser conduzidas por meio de avaliações que incluem simulações e análises de casos reais, a fim de aprimorar habilidades práticas e o raciocínio clínico dos alunos. Trata-se de enfatizar a importância da avaliação prática por meio de cenários simulados, debates em grupo sobre abordagens inovadoras e projetos voltados para a educação em saúde. Essas metodologias proporcionam uma experiência mais imersiva e relevante, preparando os alunos para enfrentar desafios reais na prática profissional.

Os discursos, a seguir, resumem as principais observações e práticas discutidas pelos docentes, oferecendo uma visão abrangente sobre a efetividade das metodologias ativas na formação dos alunos e nas práticas pedagógicas.

**DSC 01** – *Conduzo avaliações com base em simulações de situações reais de cuidado, encenações e estudos de caso. Essas atividades têm o propósito de aprimorar habilidades práticas e o raciocínio clínico. Dou ênfase à avaliação prática por meio de simulações de parto e análise de casos obstétricos em minhas aulas. Também promovo debates em grupo sobre abordagens inovadoras na assistência ao parto, implemento avaliações práticas utilizando cenários simulados de cuidados a crianças, estudos de*

*caso pediátricos e projetos voltados para a educação em saúde dos pais. Recorro a estudos de caso geriátricos, visitas a instituições de longa permanência e projetos de intervenção visando aprimorar a qualidade de vida dos idosos, centradas em projetos de intervenção comunitária, análise de indicadores de saúde locais e na participação ativa dos alunos em atividades de promoção da saúde na comunidade, conduzo avaliações que englobam estudos de caso éticos, debates em sala de aula, incorporo avaliações baseadas em simulações de entrevistas terapêuticas, análise de casos clínicos e debates sobre estratégias de cuidado em saúde mental. Adoto metodologias ativas ao aplicar avaliações práticas sobre administração de medicamentos, análise de prescrições e debates em grupo sobre a segurança e eficácia dos fármacos, as avaliações compreendem a participação em projetos de pesquisa comunitária, análise de políticas de saúde e a elaboração de estratégias para promoção da saúde na comunidade (P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10).*

Com base nas entrevistas realizadas com os professores, foi possível reunir e analisar uma ampla gama de perspectivas sobre as práticas avaliativas no ensino. Essas entrevistas ofereceram uma visão detalhada sobre as metodologias ativas empregadas, como simulações de situações reais, encenações e estudos de caso. Os professores compartilharam suas experiências, desafios e estratégias, resultando em um discurso coletivo que reflete a aplicação prática dessas metodologias e seus impactos observados nas aulas (Mendonça et al., 2024).

A avaliação acontece mediante a observação das atividades práticas que requerem dos alunos a aplicação do que foi ensinado, seus conhecimentos e habilidades em contextos aproximados com a realidade. No DSC 01, anterior, percebe-se que os docentes avaliam a capacidade de investigação, análise e a forma como os estudantes resolvem os problemas, ou seja, são avaliados de acordo com a sua capacidade para solucionar os problemas.

A importância das metodologias ativas na educação em saúde é amplamente reconhecida, especialmente no que diz respeito ao uso de simulações e encenações. Essas abordagens são fundamentais para o desenvolvimento de habilidades práticas, permitindo que os alunos apliquem o conhecimento em situações que refletem a prática real. Estudos recentes destacam que a avaliação baseada em simulações oferece uma análise detalhada das competências práticas e do raciocínio crítico dos estudantes, evidenciando como essas metodologias melhoram a preparação dos alunos para desafios clínicos reais.

Além disso, a implementação de cenários simulados e estudos de caso em ambientes de aprendizagem ativa tem mostrado um impacto positivo significativo na formação de profissionais de saúde, reforçando a eficácia dessas abordagens no

aprimoramento da prática clínica e na preparação para a atuação profissional (Cantillon; Wood, 2021; Sargeant et al., 2020; Liaw et al., 2022).

O destaque da aplicação de metodologias ativas nas avaliações práticas enfatiza a integração de atividades como administração de medicamentos, análise de prescrições e debates sobre segurança e eficácia dos fármacos.

Esse enfoque está alinhado com a perspectiva de Kirkpatrick e Kirkpatrick (2016), os quais argumentam que o uso de metodologias ativas em avaliações é crucial para o desenvolvimento de habilidades críticas e práticas dos alunos, preparando-os melhor para contextos profissionais reais. A abordagem descrita também reflete a importância da aplicação prática e da resolução de problemas em contextos relevantes, conforme enfatizado por Dewey (2016), ao defender que a aprendizagem deve estar centrada na experiência prática e na resolução de desafios reais. Além disso, Boud e Falchikov (2007) assinalam que metodologias ativas, como debates em grupo e aplicação prática, são fundamentais para a aprendizagem reflexiva e colaborativa, aspectos essenciais para a formação profissional eficaz.

Portanto, a aplicação das metodologias ativas, como descrito no discurso DSC 01, está em consonância com as melhores práticas e pesquisas atuais, mostrando um compromisso com a formação prática e a integração do aprendizado teórico com a realidade profissional e comunitária.

Depreende-se desse DSC como os alunos são avaliados conforme adquirem a capacidade de realizar tarefas práticas e como estes demonstram suas habilidades para resolução das propostas elaboradas pelos professores. Percebe-se, ainda, que no processo avaliativo os docentes avaliam as habilidades clínicas e de comunicação com debates em grupo.

### **Limites para efetivação da avaliação formativa em aulas com ênfase nas metodologias ativas**

Dos limites existentes para uma avaliação formativa eficiente, foram relatados aqueles referentes ao tempo, no sentido de não poder fornecer um *feedback* de qualidade aos estudantes, o que é essencial para que a avaliação formativa seja eficaz, inclusive para identificação de oportunidades de melhoria do conteúdo ensinado.

**DSC 02** – *Os desafios incluem a demanda de tempo para oferecer feedback individualizado, surgindo limitações ao avaliar habilidades práticas em simulações, desafios sobre os impactos reais na saúde comunitária e a subjetividade na avaliação ética também são limites da avaliação formativa. Permitem simulações realistas e discussões sobre protocolos, promovendo um aprendizado aplicável, que envolvam projetos práticos, promovendo uma avaliação mais autêntica. Ofereço oportunidades para discussões significativas e reflexões que fortalecem o discernimento ético, as metodologias ativas proporcionam a criação de cenários que fomentam uma compreensão melhor de saúde, possibilitando ainda a avaliação de empatia e comunicação (P1, P2, P3, P5, P6).*

Os desafios identificados para uma avaliação formativa eficiente frequentemente envolvem questões relacionadas ao tempo, especialmente no que diz respeito à oferta de *feedback* de qualidade, essencial para a eficácia da avaliação e para a identificação de oportunidades de melhoria no conteúdo ensinado. Esses desafios incluem a necessidade de um tempo adequado para fornecer *feedback* individualizado, limitações ao avaliar habilidades práticas em simulações e dificuldades em abordar impactos reais na saúde comunitária e na avaliação ética.

Gibbs e Simpson (2004) mencionam que um dos principais obstáculos à eficácia da avaliação formativa é o tempo necessário para fornecer um *feedback* detalhado e útil, o qual é crucial para a melhoria do desempenho dos alunos.

O DSC 02 retrata o que docentes consideram como estratégias e práticas que podem maximizar uma avaliação formativa efetiva. Desse modo, podem permitir que sejam definidos objetivos de aprendizagem mais claros e precisos, em que são utilizadas diversas estratégias para avaliação, como ensaios práticos, discussões em grupo, incentivando, assim, os estudantes a refletirem sobre o seu aprendizado e progresso no decorrer da disciplina.

Liu, Zhang e Zhang (2022) afirmam que a adoção de metodologias ativas, como simulações e discussões em grupo, é fundamental para a eficácia da avaliação formativa. Essas abordagens ajudam a definir objetivos de aprendizagem mais claros e a proporcionar um aprendizado mais aplicável e realista. Elas também incentivam a reflexão sobre o progresso dos alunos, promovem o discernimento ético e melhoram a comunicação, o que contribui para uma avaliação mais autêntica e abrangente.

### **Vantagens da avaliação formativa com ênfase nas metodologias ativas**

Os discursos que emanaram desta Ideia Central revelam as contribuições para o processo de ensino e aprendizagem, enfatizando maior participação dos estudantes

nas atividades, pois possibilita um melhor desenvolvimento do pensamento crítico, de uma comunicação eficaz, promove o trabalho em equipes e a autoconfiança, o que auxilia futuramente para tomada de decisões em sua atuação profissional.

**DCS 03** – *Possibilita feedback contínuo, aprimorando em tempo real as habilidades práticas dos alunos, resultando em um processo de aprendizado mais eficaz, proporcionam oportunidades para simulações realistas, permitindo que os alunos pratiquem e refinem habilidades específicas, tendo como principal vantagem criar um ambiente de aprendizado dinâmico, onde os alunos podem aplicar teorias na solução de problemas reais, facilitando a compreensão prática dos alunos sobre os impactos reais das intervenções comunitárias, capacitando-os para desempenhar um papel mais efetivo na promoção da saúde. Promovo discussões mais profundas e reflexivas sobre dilemas éticos, contribuindo para o desenvolvimento da tomada de decisão ética dos alunos (P1, P2, P3, P5, P6, P7).*

O *feedback* contínuo, facilitado por metodologias ativas, é fundamental para aprimorar as habilidades práticas dos alunos, porque permite ajustes imediatos no processo de aprendizagem. O uso de simulações realistas e atividades práticas possibilita aos alunos aplicar teorias em contextos reais, promovendo uma compreensão mais eficaz dos impactos das intervenções e preparando-os para desempenhar um papel mais ativo e efetivo na promoção da saúde (William, 2018).

Discussões reflexivas facilitadas por metodologias ativas são essenciais para o desenvolvimento da tomada de decisão ética dos alunos, pois permitem uma exploração profunda de dilemas éticos e a aplicação de princípios teóricos a situações práticas. Essas discussões não só promovem um entendimento mais complexo dos desafios éticos, mas também incentivam os alunos a questionarem e refinarem suas próprias práticas e decisões em contextos profissionais, fortalecendo, dessa maneira, suas competências éticas e profissionais (Nicol; Macfarlane-Dick, 2006).

### **Desvantagens da avaliação formativa com ênfase nas metodologias ativas**

Além das vantagens supracitadas, os docentes enfatizam no DSC 04, seguinte, as desvantagens existentes, no que se refere ao tempo demandado para implementação de atividades consideradas essenciais para o desenvolvimento de habilidades e competências.

Considera-se uma desvantagem, então, a necessidade de recursos tecnológicos e outros materiais didáticos, visto que sua falta pode impedir que o processo de ensino e aprendizagem flua positivamente.

**DSC 04** – *Uma desvantagem reside no desafio logístico de oferecer feedback personalizado em atividades práticas, o que pode ser um processo demorado e requerer recursos adicionais, a avaliação da subjetividade ética dos alunos também são fatores que podem impactar o processo de avaliação, uma vez que a interpretação dos dilemas éticos pode variar, tornando a avaliação mais intrincada. Demandar mais tempo na preparação de casos simulados, o que representa um desafio em termos de carga de trabalho docente, incluindo a necessidade de adaptar as metodologias ativas para atender às peculiaridades de cada aula, uma tarefa que pode ser complexa. Avaliar habilidades hospitalares em ambiente simulado pode não reproduzir completamente as condições da sala de cirurgia, representando uma desvantagem em termos de realismo, sendo complexa a criação de cenários práticos que reflitam adequadamente as situações clínicas em que os alunos terão que aplicar conhecimentos variados, uma vez que fatores externos podem influenciar os resultados, tornando a avaliação menos previsível (P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P10).*

A prática de oferecer feedback individualizado, embora valiosa, enfrenta desafios logísticos significativos, pois requer recursos adicionais e é um processo demorado. Além disso, a subjetividade na avaliação de dilemas éticos pode complicar o processo, dado que a interpretação desses dilemas pode variar entre os estudantes, impactando a eficácia do ensino-aprendizagem (Hattie, 2015).

A preparação de casos simulados apresenta desafios consideráveis em termos de carga de trabalho docente, exigindo tempo e esforço substanciais para adaptar as metodologias ativas às necessidades de cada aula. Essa complexidade pode dificultar a fluência do ensino, representando uma barreira para a implementação eficaz dessas abordagens (Liu; Zhang; Zhang, 2022).

Avaliar habilidades hospitalares em ambiente simulado pode não reproduzir completamente as condições do hospital, representando uma desvantagem em termos de realismo. É complexo criar cenários práticos que reflitam adequadamente as situações clínicas em que os alunos terão que aplicar conhecimentos variados, uma vez que fatores externos podem influenciar os resultados, tornando a avaliação menos previsível (Smith; Brown; Johnson, 2022).

### **Mudanças após autoavaliação, avaliação interpares do docente**

A quinta ideia central, conforme o DSC 05, destaca as transformações observadas após a implementação de autoavaliações e avaliações interpares entre os docentes. Este processo reflexivo e colaborativo permite aos educadores uma compreensão mais profunda de suas práticas pedagógicas, promovendo uma cultura

de aprimoramento contínuo. Por meio da autoavaliação, os docentes são encorajados a analisar criticamente seu próprio desempenho, identificando pontos fortes e áreas que necessitam de desenvolvimento.

As avaliações interpares, por outro lado, oferecem uma perspectiva externa valiosa, possibilitando um intercâmbio de ideias e estratégias educacionais eficazes. Essa abordagem não apenas enriquece o ambiente de aprendizagem, mas também fomenta uma comunidade educacional mais coesa e inovadora, onde o foco é o crescimento profissional e a melhoria constante do ensino.

***DSC 05** – A prática de autoavaliação e a avaliação interpares fortaleceram o senso de colaboração entre nós, docentes. Percebemos que o intercâmbio de ideias e experiências nos ajudou a superar desafios comuns e a desenvolver soluções criativas para problemas pedagógicos. Esta troca de perspectivas nos proporcionou uma visão mais abrangente sobre o ensino, enriquecendo o conteúdo e a forma como conduzimos as atividades em sala de aula. Como resultado, conseguimos criar um ambiente de apoio mútuo, onde a inovação é encorajada e as boas práticas são compartilhadas, beneficiando não só os docentes, mas também os estudantes. Através das autoavaliações e avaliações interpares, ficou claro que o nosso desenvolvimento profissional é um processo contínuo. Essas avaliações nos deram a oportunidade de reconhecer nossas habilidades e identificar áreas que exigem aprimoramento. Ficamos mais conscientes da importância de buscar formação contínua e de nos manter atualizados sobre as novas tendências em educação em saúde. Este processo nos inspirou a participar de conferências e cursos de atualização, fortalecendo nosso compromisso com a excelência educacional e o crescimento profissional contínuo (P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10).*

O fortalecimento do trabalho colaborativo entre docentes foi amplamente citado pelos professores, possibilitando a construção do discurso anterior, no que diz respeito às práticas de autoavaliação e avaliação entre pares. Essas práticas incentivaram o intercâmbio de ideias e experiências, permitindo que os educadores superassem desafios pedagógicos comuns e desenvolvessem soluções criativas. Mediante a troca de perspectivas, os docentes afirmam que adquiriram uma compreensão mais ampla do processo de ensino, enriquecendo tanto o conteúdo quanto a metodologia aplicada nas aulas. Esse ambiente colaborativo fomentou a inovação e a disseminação de boas práticas, resultando em benefícios não apenas para os educadores, mas também para os estudantes.

De acordo com Darling-Hammond, Hyler e Gardner (2017), o processo de autoavaliação e avaliação entre pares permite que os educadores reconheçam suas competências e áreas de desenvolvimento, incentivando a participação em formação

contínua e atualizações profissionais. Esse processo é fundamental para o aprimoramento contínuo e o compromisso com a excelência educacional.

### **Avaliação formativa com ênfase na aplicação das metodologias ativas efetiva**

O DSC 06, seguinte, consoante sua Ideia Central, demonstra que os docentes reconhecem a existência de estratégias de avaliação que permitem alcançar os objetivos anteriormente elencados.

A realização de avaliação continuada com base nas metodologias ativas cria maneiras de melhorar as práticas do professor, o desempenho dos estudantes e garante que sejam implementadas novas práticas pedagógicas.

**DSC 06** – *Permite uma avaliação contínua das habilidades práticas dos alunos, promovendo a aplicação imediata do conhecimento clínico, envolvendo os alunos em simulações realistas, proporcionando um ambiente seguro para desenvolverem habilidades específicas do cuidado. Permite a aplicação prática de intervenções comunitárias, integrando teoria e prática para uma aprendizagem mais significativa, permitindo que os alunos apliquem conceitos teóricos na resolução de problemas reais da comunidade, estimulando a reflexão dos alunos sobre dilemas éticos na prática da enfermagem (P1, P2, P3, P5, P10).*

A realização de avaliações contínuas com base nas metodologias ativas tem se mostrado crucial para a melhoria das práticas pedagógicas e do desempenho dos alunos. Hattie (2009) salienta que avaliações frequentes e formativas permitem uma monitorização constante das habilidades dos estudantes, favorecendo a aplicação imediata do conhecimento e a participação em simulações realistas. Esses métodos não só proporcionam um ambiente seguro para o desenvolvimento das competências práticas, como também incentivam um aprendizado mais profundo e eficaz, preparando melhor os alunos para situações reais.

Além disso, a integração da teoria com a prática por meio de intervenções comunitárias enriquece a aprendizagem dos alunos, ao permitir que apliquem conceitos teóricos na resolução de problemas reais. Segundo Darling-Hammond, Hyler e Gardner (2017), a aplicação prática de intervenções é indispensável para a formação significativa, pois estimula a reflexão crítica dos alunos sobre dilemas éticos e a eficácia das práticas de enfermagem. Esse tipo de abordagem reforça a importância de uma educação prática e reflexiva, promovendo um aprendizado mais conectado com as realidades da profissão.

## Processo de avaliação da prática com aplicação de metodologias ativas

Diante da importância da avaliação das atividades práticas baseadas nas metodologias ativas, em conformidade com as ideias centrais, surge o último discurso, como mostra o DSC 07.

**DSC 07** – *Devem-se incluir simulações realistas, seguidas por feedback imediato. Isso garante que os alunos apliquem suas habilidades na resolução de cenários clínicos desafiadores. A análise do desempenho individual e em equipe deve ser parte integrante do processo. O processo de avaliação deve incorporar cenários práticos que destaquem os desafios específicos do cuidado ao paciente. Deve-se incluir projetos de intervenção, seguidos por apresentações e discussões em sala de aula. Isso garante que os alunos apliquem conceitos teóricos na resolução de problemas reais (P1, P3, P4, P5, P6, P7, P8).*

O processo de avaliação das atividades práticas com metodologias ativas, como simulações realistas e *feedback* imediato, é primordial para o desenvolvimento das habilidades dos alunos em contextos clínicos desafiadores. Segundo a abordagem de Guskey (2019), a inclusão de simulações práticas e a análise do desempenho individual e em equipe proporcionam uma oportunidade significativa para os alunos aplicarem e refinarem suas habilidades. O *feedback* imediato, aliado à análise detalhada do desempenho, não só melhora a competência prática dos alunos, mas também promove uma compreensão mais profunda dos conceitos teóricos aplicados em cenários reais.

Além disso, a implementação de projetos de intervenção seguidos de apresentações e discussões em sala de aula reforça a aplicação prática dos conceitos teóricos, conforme sugerido por Harris, Ingle e Rutledge (2022). Esse método de avaliação integrada permite que os alunos enfrentem problemas reais, promovendo uma aprendizagem mais significativa e preparando-os para desafios profissionais futuros. A abordagem prática e reflexiva estimula o progresso contínuo no desempenho dos estudantes, melhorando continuamente o processo de aprendizagem e garantindo que as práticas pedagógicas se mantenham atualizadas e relevantes. O objetivo primordial dessa abordagem é proporcionar uma aprendizagem profunda e significativa (Silva Júnior et al., 2023).

Portanto, os depoimentos coletados revelaram conhecimentos e experiências enriquecedoras dos docentes com o uso das metodologias ativas nos diferentes tipos

de avaliação. Compreende-se que o processo de ensino e aprendizagem baseado nas metodologias ativas tem por base a troca de saberes por parte dos docentes e estudantes e nesse compartilhamento de vivências há incorporação de novos saberes (Macedo et al., 2018).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As metodologias ativas no ensino superior são essenciais para garantir um processo formativo mais profundo, consistente e democrático. Os docentes reconhecem a importância de utilizar diferentes tipos de avaliação, considerando o uso de metodologias ativas imprescindível para incentivar a participação dos alunos e o envolvimento durante as atividades práticas, tanto individuais quanto em equipe.

Apesar dos benefícios, os docentes enfrentam desafios, como a dificuldade de tempo para a concretização do que foi planejado e a falta de recursos disponíveis por parte da instituição. Sob essa perspectiva, é essencial que as instituições de ensino reconheçam a importância da avaliação formativa para melhorar a qualidade do ensino ofertado. Além disso, a elaboração de novas propostas pedagógicas que priorizem o caráter formativo e o desenvolvimento das competências dos estudantes em cursos de saúde, com base nas metodologias ativas, é necessária.

Os discursos dos docentes evidenciam que, embora a avaliação formativa traga muitas vantagens, é preciso reconhecer e enfrentar os desafios cotidianos. Isso inclui um planejamento adequado, aperfeiçoamento profissional, disponibilidade de recursos e envolvimento constante dos estudantes, no intuito de possibilitar a superação dos vieses da avaliação formativa. O *feedback* gerado a partir da relação docente-aluno, como foi citado, acreditamos ser uma ferramenta valiosa, pois contribui para melhorias nas avaliações e materializa o ensino em conhecimento para os alunos. Através do *feedback*, é possível perceber o desenvolvimento da capacidade crítica e de reflexão dos alunos, permitindo que compartilhem quais etapas do processo avaliativo estão funcionando e quais não estão.

Desta forma, as práticas avaliativas baseadas nas metodologias ativas exigem dos docentes momentos de reflexão para buscar melhorias nos procedimentos didáticos, mediante as dificuldades apresentadas. Isso inclui a necessidade de constante autoavaliação, planejamento e aprimoramento das habilidades de

comunicação e liderança, além de estar atento à complexidade dos indivíduos que aprendem.

Por fim, este estudo revela que os docentes reconhecem os benefícios significativos de métodos inovadores de avaliação, que facilitam o desenvolvimento de competências, habilidades e autonomia dos alunos. No entanto, os desafios enfrentados, como a falta de recursos e tempo, sublinham a necessidade de um maior apoio institucional. Investimentos em tecnologia e capacitação contínua dos docentes são cruciais para superar essas barreiras. Assim, a avaliação deve ser vista como uma oportunidade para reflexão e melhoria contínua, beneficiando não apenas os docentes e alunos, mas também as instituições, ao fomentar um ambiente de ensino-aprendizagem mais eficaz e adaptado às demandas contemporâneas.

## REFERÊNCIAS

BOUD, D.; FALCHIKOV, N. **Rethinking Assessment in Higher Education: Learning for the Longer Term**. London: Routledge, 2007.

CANTILLON, P.; WOOD, D. F. **ABC of Learning and Teaching in Medicine**. 3rd ed. London: BMJ Books, 2021.

DARLING-HAMMOND, L.; HYLER, M. E.; GARDNER, M. **Effective Teacher Professional Development**. Palo Alto: Learning Policy Institute, 2017.

DEWEY, J. **Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education**. New York: Dover Publications, 2016.

FIGUEIREDO, M. Z. A.; CHIARI, B. M.; GOULART, B. N. G. Discurso do sujeito coletivo: uma breve introdução à ferramenta de pesquisa quali-quantitativa. **Distúrbios da Comunicação**, v. 25, n. 1, p. 129-136, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FREITAS, S. L.; COSTA, M. G. N.; MIRANDA, F. A. Avaliação Educacional: formas de uso na prática pedagógica. **Revista Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 16, p. 85-98, 2014.

GIBBS, G.; SIMPSON, C. Conditions under which assessment supports students' learning. **Learning and Teaching in Higher Education**, Bristol, v. 1, n. 1, p. 3-31, 2004.

GUSKEY, T. R. **On your mark: Challenging the conventions of grading and reporting**. Bloomington: Solution Tree Press, 2019.

HARRIS, D. N.; INGLE, W. K.; RUTLEDGE, S. A. **How schools work**: An inside account of failure and success from one of the nation's longest-running studies. Cambridge: Harvard Education Press, 2022.

HATTIE, J. **Visible Learning**: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. London: Routledge, 2009.

HATTIE, J. **Visible learning**: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London: Routledge, 2015.

KIRKPATRICK, D. L.; KIRKPATRICK, J. D. **Evaluating Training Programs**: The Four Levels. 3rd ed. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, 2016.

LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A. M. C. Discurso do sujeito coletivo: representações sociais e intervenções comunicativas. **Texto & Contexto-Enfermagem**, Florianópolis, v. 23, p. 502-507, 2014.

LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A. M. C. **O discurso do sujeito coletivo**: um novo enfoque em pesquisa qualitativa. Caxias do Sul: Educs, 2003.

LIAW, S. Y. et al. Active Learning in Clinical Education: A Systematic Review. **Medical Education**, London, v. 56, n. 3, p. 303-315, 2022.

LIU, M.; ZHANG, L.; ZHANG, W. Active Learning in Higher Education: A Review of Recent Advances and Future Directions. **Journal of Educational Psychology**, Washington, D.C., v. 114, n. 2, p. 350-365, 2022.

MITRE, S. M. et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: Debates atuais. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 13, n. 2, p. 2133-2144, 2008.

MACEDO, R. M. et al. Aprendizagem colaborativa: Um estudo de caso em cursos de engenharia. **Revista de Ensino de Engenharia**, v. 37, n. 4, p. 231-244, 2018.

MOREIRA, C. O. F.; DIAS, M. S. de A. Diretrizes curriculares na saúde e as mudanças nos modelos de saúde e de educação. **ABCS Health Sciences**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 3, p. 237-242, 2015.

NICOL, D. J.; MACFARLANE-DICK, D. Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. **Studies in Higher Education**, London, v. 31, n. 2, p. 199-218, 2006.

RAMPAZZO, L. **Metodologia científica**: Para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação. São Paulo: Loyola, 2011.

SARGEANT, J. et al. **Competency-Based Education in the Health Professions**. London: Elsevier, 2020.

SILVA JÚNIOR, R. S. et al. Avaliação da aplicabilidade de metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em enfermagem. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Brasília, v. 14, n. 40, p. 314-332, 2023.

SMITH, J.; BROWN, R.; JOHNSON, P. **Educational leadership and management: Theory, policy, and practice**. New York: Routledge, 2022.

WILIAM, D. Formative Assessment: A Powerful Lever for Learning. **Education**, London, v. 23, n. 4, p. 16-25, 2018.

### Manuscrito 3

## A AVALIAÇÃO FORMATIVA NO CURSO DE ENFERMAGEM COM BASE NOS CRITÉRIOS DE IDONEIDADE DIDÁTICA

### FORMATIVE ASSESSMENT IN NURSING EDUCATION BASED ON DIDACTIC SUITABILITY CRITERIA

### EVALUACIÓN FORMATIVA EN EL CURSO DE ENFERMERÍA BASADA EN LOS CRITERIOS DE IDONEIDAD DIDÁCTICA

Kay Amparo Santos Duque  
Ana Cristina Santos Duarte

**RESUMO:** **Objetivo:** analisar a avaliação formativa desenvolvida em um curso de enfermagem com base na idoneidade didática. **Metodologia:** A pesquisa de caráter quali quantitativo foi realizada com docentes do curso de Enfermagem em três campos de uma instituição privada no interior da Bahia. A coleta de dados incluiu questionários estruturados e foi fundamentada na teoria de Godino (2006), adaptada para o ensino de saúde. **Resultados:** Os resultados revelam que docentes demonstram alta adequação nas categorias de idoneidade interacional, emocional, ecológica, epistêmica e cognitiva. Destacou-se a importância da interação docente-discente, promoção da autonomia dos alunos, e adaptação dos conteúdos às diretrizes curriculares e inovação didática. Constatou-se que, apesar da alta adequação observada, há necessidade contínua de aprimoramento nas práticas pedagógicas para atender às demandas educacionais contemporâneas.

**Palavras-chave:** Avaliação. Critérios de Idoneidade Didática. Enfermagem. Processo Ensino-aprendizagem.

**ABSTRACT Objective:** to analyze the formative evaluation developed in a nursing course based on didactic suitability. **Methodology:** The qualitative quantitative research was carried out with professors of the Nursing course in three fields of a private institution in the interior of Bahia. Data collection included structured questionnaires and was based on Godino's (2006) theory, adapted for health education. **Results:** The results reveal that teachers demonstrate high adequacy in the categories of interactional, emotional, ecological, epistemic and cognitive suitability. The importance of teacher-student interaction, promotion of student autonomy, and adaptation of contents to curricular guidelines and didactic innovation was highlighted. It was found that, despite the high adequacy observed, there is a continuous need for improvement in pedagogical practices to meet contemporary educational demands.

**Keywords:** Assessment. Criteria of Didactic Suitability. Nursing. Teaching-Learning Process.

**RESUMEN Objetivo:** Analizar la evaluación formativa desarrollada en un curso de enfermería a partir de la idoneidad didáctica. **Metodología:** La investigación cualitativa cuantitativa fue realizada con profesores del curso de Enfermería en tres áreas de una institución privada del interior de Bahía. La recolección de datos incluyó cuestionarios estructurados y se basó en la teoría de Godino (2006), adaptada para la educación en salud. **Resultados:** Los resultados revelan que los docentes demuestran una alta adecuación en las categorías de idoneidad interaccional, emocional, ecológica, epistémica y cognitiva. Se destacó la importancia de la

interacción profesor-alumno, la promoción de la autonomía del alumnado y la adaptación de los contenidos a los lineamientos curriculares y a la innovación didáctica. Se encontró que, a pesar de la alta adecuación observada, existe una necesidad continua de mejora en las prácticas pedagógicas para satisfacer las demandas educativas contemporáneas.

**Palabras clave:** Evaluación. Criterios de Idoneidad Didáctica. Enfermería. Proceso Enseñanza-Aprendizaje.

## INTRODUÇÃO

Nos cursos de saúde, tem-se observado um avanço significativo no uso das metodologias de aprendizagem ativa e nos processos formativos de avaliação. Essas abordagens contribuem para um ensino menos classificatório e excludente, promovendo uma prática mais justa e participativa. Esse modelo visa proporcionar aos educandos uma maior emancipação e autonomia decisória, criando um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e eficaz.

Nesse contexto, a avaliação da competência reflexiva na prática didática tem ganhado destaque, sendo valorizada por algumas teorias, como o Enfoque Ontosemiótico. Segundo Godino e Font (2017), essa teoria é fundamentada em pressupostos antropológicos e semióticos no campo da matemática e está fortemente ancorada em princípios didáticos socioconstrutivistas, em que a construção do conhecimento é mediada por signos e significados compartilhados entre professores e alunos (Godino, 2013). Esse enfoque promove o desenvolvimento de educadores mais capacitados para criar ambientes educacionais que sejam engajadores, inclusivos e que favoreçam uma aprendizagem contínua e eficiente.

Dessa forma, a incorporação do Enfoque Ontosemiótico no ensino superior, especialmente nos cursos de saúde, ressalta a necessidade de adaptar as práticas educativas para atender às novas exigências de um ensino mais reflexivo e adaptativo. Esse enfoque fornece uma base sólida para a implementação de metodologias de ensino que não apenas engajam os alunos, mas também estimulam a autonomia e o desenvolvimento contínuo, alinhando-se às demandas contemporâneas da educação superior.

Nesse sentido, os Critérios de Idoneidade Didática emergem como um componente essencial do Enfoque Ontosemiótico. Esses critérios constituem um sistema de indicadores projetados para avaliar a adequação e a pertinência dos

recursos utilizados, a competência dos educadores e o conhecimento aplicado. A aplicação desses critérios permite uma análise reflexiva dos processos didáticos, enfocando aspectos fundamentais, como a clareza dos objetivos de aprendizagem, a adequação dos recursos didáticos e a eficácia das estratégias de ensino. A avaliação, portanto, considera a capacidade dos educadores de promover ambientes de aprendizagem inclusivos e que incentivem a construção significativa do conhecimento (Godino, 2013).

Breda, Font e Lima (2015) afirmam que a noção de idoneidade didática pode ser adaptada e aplicada a diversas áreas do conhecimento, com o objetivo de promover melhorias nos processos de ensino-aprendizagem de professores em diferentes níveis de ensino. Com base nessas proposições, o presente estudo tem como objetivo analisar a avaliação formativa desenvolvida em um curso de enfermagem com base na idoneidade didática. Esta análise busca contribuir para a melhoria contínua dos processos avaliativos e didáticos, alinhando-se às novas demandas educacionais e promovendo práticas pedagógicas mais eficazes e reflexivas.

Entretanto, é importante salientar que ainda há uma escassez de estudos sobre a aplicação dos critérios de idoneidade didática no processo formativo de professores do ensino superior, especialmente em cursos de saúde. A aplicabilidade desses critérios em cursos como o de Enfermagem representa um desafio considerável, particularmente na análise dos processos didáticos avaliativos.

## **MÉTODO**

Trata-se de estudo descritivo, com abordagem quali-quantitativa. Embora haja na literatura certo dualismo relacionado à escolha de abordagem analítica e interpretação dos achados do fenômeno estudado, seja qualitativa ou quantitativa, esta deverá ser sempre aprofundada. Desta maneira, a proposta deste estudo baseou-se essencialmente na hermenêutica, apoiada no Enfoque Ontosemiótico da Teoria da Idoneidade Didática, proposta por Godino (2006).

A pesquisa foi realizada nos três campus de uma instituição de ensino superior do interior do estado da Bahia. Os participantes foram docentes do curso de enfermagem de nível superior, de uma rede de instituição particular com campus localizados nos municípios de Jequié, Itabuna e Vitória da Conquista, localizados na

região sudoeste do Estado da Bahia, tendo como atributo sua vinculação à instituição, visto que alguns deles pertencem a outros colegiados dos cursos de saúde.

Os critérios de inclusão para a análise foram que os docentes estivessem ativos e tivessem recebido capacitação pela instituição sobre metodologias ativas. Os docentes foram excluídos no caso de terem menos de um ano de experiência na instituição (Informação descrita no formulário de pesquisa).

Desde 2015 a instituição adota o método de Currículo com metodologias ativas, que foi implantado para promover um ensino mais integrado e focado no desenvolvimento de habilidades práticas e teóricas dos alunos. Esse modelo curricular é aplicado nas disciplinas ministradas pelos docentes participantes, refletindo a preocupação da instituição em oferecer uma formação que prepare os alunos para o mercado de trabalho e para a prática profissional eficaz.

O processo de amostragem foi do tipo não probabilístico intencional, o que significa que a seleção dos participantes dentro de um grupo pré-determinado foi feita de forma direcionada, com base em critérios específicos estabelecidos pela pesquisadora e na disponibilidade e aceitação dos docentes para participar da pesquisa (Richardson, 2003).

Dessa forma, foram escolhidos 35 docentes dos 45 selecionados, com formação na área da saúde e não exclusivamente na área de Enfermagem, que atendiam aos critérios de estarem ativos e terem recebido capacitação sobre metodologias ativas pela instituição.

Os critérios elencados para elegibilidade apresentaram os seguintes atributos: estar vinculado à instituição de ensino; lecionar disciplinas teóricas ou práticas; atuar por mais de um ano na instituição; ser capacitado sobre a temática pesquisada e ter em seu plano de aula a implementação de metodologias ativas. De maneira parcial, foram selecionados 35 docentes, sendo 32 enfermeiros e 3 biólogos. No final, foram excluídos aqueles docentes não preencheram todos os itens do formulário, totalizando para coletas dos dados 32 docentes.

A coleta dos dados foi realizada entre os meses de outubro e dezembro de 2023, em datas e horários agendados previamente com o entrevistado. Foi elaborado um questionário estruturado, com 45 questões, fundamentadas nos componentes desenvolvidos dentro de cada um dos seis critérios da Teoria de Idoneidade Didática (Godino, 2006), adaptadas para o curso de saúde (Quadro 1) a seguir.

Foi utilizado formulário do Google (GOOGLE FORMS) que na pesquisa científica é uma prática amplamente reconhecida por sua eficácia e flexibilidade na coleta de dados. Este instrumento oferece uma solução prática para a coleta de informações, permitindo aos pesquisadores criarem questionários personalizados e distribuí-los de forma rápida e eficiente. A coleta de dados online, como a realizada através de formulários do Google, tem se mostrado vantajosa devido à sua capacidade de alcançar muitos participantes de maneira econômica e acessível (Dillman, Smyth, & Christian, 2014). A facilidade de análise dos dados também é um ponto positivo, pois os resultados podem ser organizados e analisados diretamente na plataforma ou exportados para softwares especializados, no nosso caso nas planilhas do excel (Bryman, 2016).

No contexto da pesquisa científica, os formulários do Google oferecem uma ampla gama de funcionalidades que facilitam a coleta de dados. Eles permitem a inclusão de diferentes tipos de perguntas, como múltipla escolha, escalas de avaliação e respostas abertas, adaptando-se às necessidades específicas de cada estudo (Wright & Eason, 2016). A capacidade de automatizar o processo de coleta e análise de dados reduz o risco de erros e economiza tempo, o que é especialmente útil em estudos com amostras grandes ou complexas (Hewson, Yule, Laurent, & Vogel, 2016).

Os docentes participantes foram solicitados a assinalar cada questão com um grau de baixo, médio ou alto, permitindo uma análise detalhada das percepções dos professores sobre a Idoneidade Didática. Este método de coleta forneceu uma visão abrangente e quantificável das práticas avaliativas, facilitando a análise das variações na percepção dos professores (Godino, 2002).

A escolha de três níveis de gradação – baixo, médio e alto – para avaliar qualitativa e quantitativamente os componentes foi fundamentada na necessidade de capturar a complexidade e a variabilidade das respostas dos participantes de maneira clara e estruturada. A utilização de um sistema de três níveis é uma prática comum em pesquisas atuais, pois facilita a interpretação dos dados e permite uma discriminação adequada entre diferentes níveis de competência ou percepção. Estudos recentes destacam que a adoção de escalas com poucos níveis, como o sistema de três pontos, contribui para uma maior precisão nas respostas e uma análise mais direta, evitando a ambiguidade associada a escalas com mais graduações (Finstad, 2010; Joshi et al., 2015). Além disso, essa abordagem

proporciona uma estrutura suficientemente diferenciada para captar nuances importantes nas respostas, tornando a análise comparativa mais eficiente.

Quadro 1 - Critérios de Idoneidade Didática e os componentes avaliados.  
Jequié-Ba, 2024.

<b>Critérios de idoneidade</b>	<b>Componentes avaliados</b>
<b>Interacional</b>	Interação docente-discente; Discente-discente; Autonomia; Avaliação formativa.
<b>Epistêmica</b>	Situações-problema; Linguagem; Regras; Argumentos; Relações.
<b>Emocional</b>	Interesses e necessidades; Atitudes.
<b>Ecológica</b>	Adaptação ao currículo; Abertura para inovação didática; Adaptação socioprofissional e cultural; Educação em valores; Conexões intra e interdisciplinares.
<b>Cognitiva</b>	Conhecimentos prévios; Adaptações curriculares e as diferenças individuais; Aprendizagem.
<b>Mediacional</b>	Relaciona-se ao conhecimento de recursos tecnológicos que possam ser utilizados no desenvolvimento da compreensão do conteúdo, bem como a capacidade de gerenciamento.

Fonte: Adaptado de Godino (2006), Godino e Batanero (2009) e Godino et al. (2013).

Os dados foram analisados descritivamente por meio de frequências absolutas e relativas, no programa Microsoft Office Excel e analisados qualitativamente de acordo com a Teoria da Idoneidade Didática (Godino, 2006; Godino; Contreras; Font, 2006).

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi encaminhado junto ao questionário e garantido o sigilo de informações pessoais em respeito aos aspectos éticos, segundo a Resolução 466/2012. É importante ressaltar que o presente estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) sob o número: CAAE 70854623.5.0000.0055, parecer sob nº 6.196.523.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram 32 docentes submetidos ao questionário, majoritariamente do sexo feminino, representado por 80% e 20% do sexo masculino. Têm predominância a faixa etária de 35 a 45 anos, com 58% e a categoria profissional predominante é a da enfermagem.

Para compreender a eficácia das práticas pedagógicas no curso de enfermagem, é essencial analisar a idoneidade interacional, que reflete a qualidade da interação entre docentes e discentes. A seguir, apresentamos um quadro com os principais componentes da idoneidade interacional, com foco em como os docentes propõem e adaptam a apresentação dos temas, reconhecem e resolvem conflitos dos alunos, e buscam mediar as interações com os estudantes. Este quadro fornece uma visão abrangente sobre como essas interações impactam o processo de ensino e aprendizagem e a formação dos futuros profissionais de saúde.

A Tabela 1, conforme se observa, detalha os componentes de idoneidade interacional.

Tabela 1 - Descrição dos componentes de idoneidade interacional. Jequié-Ba, 2024.

<b>Idoneidade Interacional</b>		
<b>Componentes</b>		
<b>Interação docente-discente</b>		
<b>1. Docente propõe apresentação adequada do tema</b>	<b>nº participantes</b>	<b>Percentual %</b>
Médio	16	50,0
Alto	16	50,0
<b>2. Reconhece e resolve conflitos dos discentes</b>	<b>nº participantes</b>	<b>Percentual %</b>
Médio	9	28,1
Alto	23	71,8
<b>3. Busca mediar com os alunos</b>	<b>nº participantes</b>	<b>Percentual %</b>
Médio	15	46,8
Alto	17	53,1
<b>4. Usa recursos retóricos e argumentativos</b>	<b>nº participantes</b>	<b>Percentual %</b>
Médio	9	28,1
Alto	23	71,8
<b>5. Facilita a inclusão na dinâmica de classe</b>	<b>nº participantes</b>	<b>Percentual %</b>
Médio	10	31,2
Alto	22	68,7
<b>Interação discente-discente</b>		

<b>6. Favorece o diálogo e comunicação</b>	<b>nº participantes</b>	<b>Percentual %</b>
Baixo	4	12,5
Alto	28	87,5
<b>7. Persuasão da validade de afirmações aos demais</b>	<b>nº participantes</b>	<b>Percentual %</b>
Alto	32	100,0
<b>8. Favorece a inclusão dos discentes nos grupos de atividade</b>	<b>nº participantes</b>	<b>Percentual %</b>
Médio	6	18,7
Alto	26	81,2
<b>Autonomia</b>		
<b>9. Contempla momentos em que discentes assumem a responsabilidade do estudo</b>	<b>nº participantes</b>	<b>Percentual %</b>
Médio	4	12,5
Alto	28	87,5
<b>Avaliação formativa</b>		
<b>10. Observa progresso sistemático-cognitivo dos discentes</b>	<b>nº participantes</b>	<b>Percentual %</b>
Médio	23	71,8
Alto	9	28,1

Fonte: Dados da pesquisa.

Foram observados os resultados cuja categoria de nível alto é a mais frequente. Para a idoneidade didática interacional (Tabela 1), o componente relativo à interação docente-discente corresponde ao nível médio e alto (ambos 50%), em que o docente propõe uma apresentação adequada do tema; foram avaliados em nível alto: o quanto este reconhece e é capaz de resolver os conflitos dos discentes (71,8%); se busca mediar, negociar com os alunos (53,1%); se o docente faz uso de recursos retóricos e argumentativos (71,8%); e se facilita a inclusão na dinâmica de classe (68,7%).

Ao analisar as respostas segundo a idoneidade interacional, Breda, Font e Lima (2015) atestam que níveis aumentados de interações do docente com o conceito do tema abordado, com utilização de recursos argumentativos e maior interação com os discentes, possibilita maior capacidade de solução de possíveis conflitos entre eles e os discentes, além de favorecer maior confiança do docente e da turma e ainda facilita maior inclusão na dinâmica de aula.

Em relação ao componente de interação discente-discente, foi avaliado em nível alto pelos entrevistados: se estes favorecem o diálogo e comunicação (87,5%); se favorecem a inclusão nos grupos de atividade (81,2%) e 100% em relação a como estes são capazes de persuadir a validade de informações com os colegas.

Quanto aos componentes Autonomia e Avaliação formativa, 87,5% afirmam haver momentos em que os discentes assumem as responsabilidades dos estudos e 71,8% responderam que observam medianamente um progresso sistemático-cognitivo dos discentes.

Frade (2022) aponta que trabalhos realizados em coletividade facilitam a inclusão, estimulam maior responsabilidade no cumprimento de tarefas e corroboram com o consenso na finalização. Segundo o autor, a colaboração em grupos de trabalho não só promove um ambiente de aprendizagem mais inclusivo, mas também fortalece as habilidades de comunicação e negociação entre os participantes, aspectos cruciais para o desenvolvimento pessoal e profissional.

Além disso, a dinâmica coletiva incentiva os membros a compartilharem conhecimentos e experiências, o que enriquece o processo de aprendizado e contribui para a construção de soluções mais criativas e eficazes. Frade também destaca que a responsabilidade compartilhada em um grupo estimula os indivíduos a se comprometerem mais profundamente com o resultado final, o que pode levar a uma maior satisfação e senso de realização entre os envolvidos. Essa abordagem colaborativa, portanto, não só facilita a conclusão das tarefas com consenso, mas também prepara os participantes para os desafios do trabalho em equipe, uma habilidade cada vez mais valorizada no mercado de trabalho contemporâneo.

No que tange à análise dos resultados, entende-se que os critérios de adequação para estes componentes foram contemplados, tendo em vista ser um dos aspectos dispostos nas metodologias ativas, inserindo o discente como o protagonista no processo formativo.

A Tabela 2 a seguir, traz resultados concernentes aos componentes da idoneidade emocional. A idoneidade emocional refere-se à capacidade de um indivíduo de manter equilíbrio emocional, estabilidade e resiliência em diferentes contextos, especialmente sob pressão. Esse conceito é particularmente relevante em profissões que demandam grande controle emocional, como a enfermagem, onde as interações humanas são intensas e frequentes.

Os componentes de idoneidade emocional envolvem várias dimensões, incluindo autocontrole, empatia, autoconhecimento, capacidade de lidar com o estresse, e habilidades de comunicação assertiva. Cada um desses componentes contribui para a formação de um profissional capaz de responder de forma adequada e eficiente aos desafios emocionais que surgem em seu ambiente de trabalho.

Tabela 2 - Descrição dos componentes de idoneidade Emocional. Jequié-Ba, 2024.

<b>Idoneidade Emocional</b>		
<b>Componentes</b>		
<b>Interesses e necessidades</b>		
<b>11. As tarefas têm interesse para os discentes</b>	<b>nº participantes</b>	<b>Percentual %</b>
Médio	18	56,2
Alto	14	43,7
<b>12. Propõe situações que permitem valorizar a utilidade das metodologias ativas</b>	<b>nº participantes</b>	<b>Percentual %</b>
Baixo	4	12,5
Alto	28	87,5
<b>Atitudes</b>		
<b>13. Promove-se a participação nas atividades</b>	<b>nº participantes</b>	<b>Percentual %</b>
Médio	6	18,7
Alto	26	81,2
<b>14. Favorece a argumentação em situações de igualdade</b>	<b>nº participantes</b>	<b>Percentual %</b>
Médio	6	18,7
Alto	26	81,2

Fonte: Dados da pesquisa.

Nos componentes sobre os interesses e necessidades, os docentes relatam que as tarefas representam um interesse em nível médio para os discentes (56,2%).

Cabe ressaltar a importância da avaliação formativa no desenvolvimento de habilidades e competências de maneira continuada, especialmente quando estimuladas pelo docente em momentos que envolvem o trabalho em equipe, a comunicação entre pares e os sentimentos de companheirismo (Borges *et al.*, 2014).

Vasconcelos *et al.* (2023) trazem resultados próximos em relação ao

componente interesses e necessidades, em nível médio, apontando que nem sempre os discentes compreendem os conteúdos a partir da dinâmica realizada pelo docente e que pontos de debilidades não são bem discutidos com o intuito de promover melhorias no processo formativo.

Quanto às atitudes, o nível alto predomina nas respostas dos docentes: 81,2% enfatizaram promover a participação nas atividades e favorecer a argumentação em situações de igualdade.

A idoneidade emocional destaca a importância de criar situações educativas que promovam o senso de responsabilidade, participação ativa e autonomia entre os discentes e seus pares. Esse conceito enfatiza que, para um aprendizado eficaz, é fundamental que os alunos se envolvam em atividades que estimulem essas competências emocionais. Frade (2022) avaliou esses componentes e apontou que a elaboração de um plano de aula bem estruturado, que inclua atividades coletivas, é essencial para garantir a participação igualitária de todos os alunos, reforçando o engajamento e a coesão do grupo.

Nesse sentido, esses elementos são cruciais para o desenvolvimento de um ambiente de aprendizado mais inclusivo e equilibrado, entre outros aspectos, a importância de promover atividades que incentivem a cooperação, a empatia e a autorreflexão, elementos-chave para o fortalecimento das relações interpessoais e o sucesso coletivo no processo educacional.

Para avaliar a eficácia das práticas pedagógicas no curso de enfermagem, é importante considerar a idoneidade ecológica (Tabela 3), que examina a adequação do ambiente e das condições de ensino para a formação dos alunos, focando em como os recursos, a estrutura do curso e o ambiente de aprendizagem contribuem para a qualidade da educação. Este quadro oferece uma visão detalhada sobre como a adequação ecológica impacta o processo de ensino e aprendizagem e a formação dos futuros profissionais de saúde.

A Tabela 3, por sua vez, apresenta os dados referentes aos componentes da idoneidade ecológica.

Tabela 3 - Descrição dos componentes de Idoneidade Ecológica. Jequié-Ba, 2024.

<b>Idoneidade Ecológica</b>
<b>Componentes</b>

<b>Adaptação ao currículo</b>		
<b>15. Os conteúdos, implementação e avaliação correspondem às diretrizes curriculares</b>	<b>nº participantes</b>	<b>Percentual %</b>
Alto	32	100,0
<b>Abertura para inovação didática</b>		
<b>16. Inovação baseada na investigação e prática reflexiva e integração de novas tecnologias no projeto educativo</b>	<b>nº participantes</b>	<b>Percentual %</b>
Médio	10	31,2
Alto	22	68,7
<b>Adaptação socioprofissional e cultural</b>		
<b>17. Os conteúdos contribuem na formação socioprofissional dos estudantes</b>	<b>nº participantes</b>	<b>Percentual %</b>
Alto	32	100,0
<b>Educação em valores</b>		
<b>18. Contempla-se a formação em valores democráticos e o pensamento crítico</b>	<b>nº participantes</b>	<b>Percentual %</b>
Alto	32	100,0
<b>Conexões intra e interdisciplinares</b>		
<b>19. Os conteúdos se relacionam com outros conteúdos intra e interdisciplinares</b>	<b>nº participantes</b>	<b>Percentual %</b>
Médio	4	12,5
Alto	28	87,5

Fonte: Dados da pesquisa.

A tabela 3 do presente estudo apresenta uma análise abrangente dos componentes da idoneidade ecológica, destacando a percepção dos docentes em relação à adaptação curricular, abertura para a inovação didática e valorização das metodologias ativas. De acordo com os dados, todos os componentes da idoneidade ecológica foram avaliados em nível alto pelos docentes, evidenciando um compromisso significativo com a qualidade educacional. No quesito adaptação ao currículo, 100% dos docentes afirmaram que os conteúdos abordados, a implementação e a avaliação estão em completa correspondência com as diretrizes curriculares estabelecidas, indicando uma sólida integração entre as práticas pedagógicas e os objetivos curriculares.

Além disso, a tabela revela que 68,7% dos docentes reconhecem a existência de práticas reflexivas em suas abordagens, demonstrando uma disposição para integrar novas tecnologias e inovar no processo de ensino e aprendizagem. No entanto, um destaque particular é dado ao fato de que 87,5% dos docentes propõem situações que valorizam altamente a utilização de metodologias ativas, reforçando a importância de estratégias pedagógicas que promovam o envolvimento ativo dos estudantes e o desenvolvimento de competências essenciais para a prática profissional. Essa ênfase na metodologia ativa reflete a busca por um ensino mais dinâmico e centrado no aluno, alinhado às demandas contemporâneas da educação superior.

Observa-se alto grau de adequação da idoneidade ecológica alcançado em todos os componentes, através do compromisso e preocupação dos docentes em centralizar os objetivos pretendidos com as diretrizes curriculares. Para Sojos e Breda (2021), uma boa adequação do critério ecológico promove a efetividade da avaliação formativa, contribuindo na formação profissional, social e cultural dos discentes.

Sobre a adaptação socioprofissional e cultural, 100% dos docentes asseguram que os conteúdos lecionados contribuem altamente para a formação dos discentes; mesmo resultado em relação ao componente educação em valores, onde se verifica a formação em valores democráticos e consideração pelo pensamento crítico; os conteúdos administrados relacionam-se a outros conteúdos intra e interdisciplinares (87,5%) (Tabela 3).

Percebe-se que é uma competência essencial para o desenvolvimento profissional e contribuição para melhores formas de ensino, a reflexão do docente acerca de sua própria prática. Fundamentada nesta ideia, a abordagem ontosemiótica originada para instrução matemática, é enfatizada como uma das abordagens que contribuem para o bom desenvolvimento da competência reflexiva do docente (Fonte et al., 2018).

A seguir, apresentamos um quadro que descreve os principais componentes da idoneidade epistêmica (Tabela 4), incluindo a relevância e a atualização do conteúdo, a articulação entre teoria e prática, e a capacidade de promover o desenvolvimento do conhecimento crítico.

Na Tabela 4, seguinte, é possível observar as informações relativas à idoneidade epistêmica.

Tabela 4 - Descrição dos componentes de idoneidade epistêmica. Jequié-Ba, 2024.

<b>Idoneidade Epistêmica</b>		
<b>Componentes</b>		
<b>Situações-problema</b>		
<b>20. Apresenta uma mostra representativa e articulada de situações de contextualização, exercícios e aplicações</b>	<b>nº participantes</b>	<b>Percentual %</b>
Médio	4	12,5
Alto	28	87,5
<b>21. Propõe situações de generalização de problemas</b>	<b>nº participantes</b>	<b>Percentual %</b>
Médio	4	12,5
Alto	28	87,5
<b>Linguagem</b>		
<b>22. Uso de diferentes modos de expressão</b>	<b>nº participantes</b>	<b>Percentual %</b>
Médio	15	46,8
Alto	17	53,1
<b>23. Nível da linguagem adequada aos discentes</b>	<b>nº participantes</b>	<b>Percentual %</b>
Médio	9	28,1
Alto	23	71,8
<b>Regras</b>		
<b>24. As definições e procedimentos são claros, corretos e adaptados ao nível educativo</b>	<b>nº participantes</b>	<b>Percentual %</b>
Médio	6	18,7
Alto	26	81,2
<b>25. Propõe situações onde discentes precisam generalizar ou negociar definições e proposições</b>	<b>nº participantes</b>	<b>Percentual %</b>
Alto	32	100,0
<b>Argumentos</b>		
<b>26. As explicações são adequadas ao nível educativo a que se dirige</b>	<b>nº participantes</b>	<b>Percentual %</b>

Médio	6	18,7
Alto	26	81,2
<b>27. Promove situações onde o aluno tem que argumentar</b>	<b>nº participantes</b>	<b>Percentual %</b>
Alto	32	100,0
<b>Relações</b>		
<b>28. Os problemas, definições e proposições se relacionam e conectam</b>	<b>nº participantes</b>	<b>Percentual %</b>
Alto	32	100,0
<b>29. Identificam e articulam diversos significados dos objetos que intervêm nas práticas</b>	<b>nº participantes</b>	<b>Percentual %</b>
Alto	32	100,0
<b>30. Observa progresso sistemático-cognitivo dos discentes</b>	<b>nº participantes</b>	<b>Percentual %</b>
Médio	23	71,8
Alto	9	28,1

Fonte: Dados da pesquisa.

Relativo ao componente argumentos, todas as respostas foram classificadas em nível alto: os docentes descrevem ser as explicações adequadas de acordo com o nível educativo dos discentes (81,2%); e incentivam situações em que o discente precisa argumentar (100%);

Godino, Rivas e Arteaga (2013) propõem que para este componente os indicadores se desenvolvam de maneira explícita, ou seja, deve haver o estímulo para que os discentes formulem conjecturas sobre as relações entre o conteúdo abordado na disciplina e a realidade vivida.

Acerca das relações, os problemas, definições e proposições apresentadas se relacionam e se conectam altamente (100%); e identificam e articulam diversos significados dos objetos oriundos das práticas na disciplina (100%); no quesito observação do progresso sistemático-cognitivo, a classificação em nível médio foi mais frequente em 71,8%.

Compreende-se, conforme Nogueira e Neto (2017), que o docente deve recorrer às tarefas de cunho exploratório, promovendo nos discentes a capacidade para analisar situações, elaborar pressupostos, e justificar as suas respostas.

Na Tabela 5 foram descritos os componentes pertinentes à idoneidade cognitiva. Assim, para os conhecimentos prévios, predominou maior frequência das respostas para o nível médio (59,3%) se os discentes possuem os conhecimentos prévios necessários para o estudo do tema; entretanto, quando questionados se os conteúdos pretendidos poderiam alcançar seus objetivos, 100% desses responderam para o nível alto.

Braga e Santos-Wagner (2021) salientam que ao emergir dos discentes conhecimentos anteriores apreendidos, aumenta-se a adequação cognitiva, pois fundamentados nesses conhecimentos prévios é possível desenvolver e compreender novos conceitos. Esta se apresenta como um dos critérios de adequação mais próximos da avaliação formativa, caracteristicamente mais centrada nos elementos cognitivos do discente, através dos mecanismos de *feedback* e retroalimentação.

Tabela 5 - Descrição dos componentes de idoneidade cognitiva. Jequié-Ba, 2024.

<b>Idoneidade Cognitiva</b>		
<b>Componentes</b>		
<b>Conhecimentos prévios</b>		
<b>31. Os alunos têm os conhecimentos prévios necessários para o estudo do tema</b>	<b>nº participantes</b>	<b>Percentual %</b>
Baixo	8	25,0
Médio	19	59,3
Alto	5	15,6
<b>32. Os conteúdos pretendidos podem alcançar seus objetivos</b>		
Alto	32	100,0
<b>Adaptações curriculares e diferenças individuais</b>		
<b>33. Incluem-se atividades de ampliação e de reforço</b>	<b>nº participantes</b>	<b>Percentual %</b>
Médio	10	31,2
Alto	22	68,7

<b>34. Promove o acesso e alcance de todos os estudantes</b>	<b>nº participantes</b>	<b>Percentual %</b>
Médio	10	31,2
Alto	22	68,7
<b>Aprendizagem</b>		
<b>35. Os alunos realizam a apropriação dos conhecimentos, compreensões e competências pretendidas</b>	<b>nº participantes</b>	<b>Percentual %</b>
Médio	10	31,2
Alto	22	68,7
<b>36. Compreensão conceitual e proposicional, competência argumentativa, fluência, compreensão situacional, competência metacognitiva</b>	<b>nº participantes</b>	<b>Percentual %</b>
Médio	10	31,2
Alto	22	68,7
<b>37. A avaliação leva em consideração distintos níveis de compreensão e competência</b>	<b>nº participantes</b>	<b>Percentual %</b>
Médio	10	31,2
Alto	22	68,7
<b>38. Os resultados e as avaliações se difundem para tomar decisões</b>	<b>nº participantes</b>	<b>Percentual %</b>
Baixo	6	18,7
Médio	9	28,1
Alto	17	53,1

Fonte: Dados da pesquisa.

Para o componente adaptações curriculares e diferenças individuais, 68,7% dos docentes respondem em nível alto que são incluídas atividades de ampliação e reforço e promove-se o acesso e o alcance de todos os discentes, respectivamente.

Os autores Sojos e Breda (2021), ao avaliar esse componente, descrevem que ocorre a adaptação curricular no processo, de modo a conhecer as dificuldades de aprendizagem e estimular o reforço de atividades aos alunos que apresentam dificuldades em alcançar significados no campo da matemática.

Todas as respostas do componente aprendizagem foram para o nível alto. A primeira (68,7%) questionou se os discentes se apropriam dos conhecimentos, compreensões e competências pretendidos e se estes compreendem o conteúdo de forma conceitual e proposicional, competência argumentativa, fluência, compreensão situacional, competência metacognitiva (68,7%); mesmo resultado foi em relação à avaliação realizada, se essa leva em consideração distintos níveis de compreensão e competência; e, por fim, se os resultados e avaliações se difundem para a tomada de decisões (53,1%).

Depreende-se, assim, que estes são o centro do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, o discente foi estimulado para desenvolver uma autorregulação do seu aprendizado, comprometendo-se a reduzir a distância entre o que ele aprendeu e o que é capaz de fazer.

Para garantir a eficácia das práticas pedagógicas no curso de enfermagem, é essencial considerar a idoneidade mediacional (Tabela 6), que examina a qualidade da interação entre docente e discente e a eficácia da mediação no processo de ensino e aprendizagem. O quadro que detalha os principais componentes da idoneidade mediacional, focando na capacidade do docente de promover um ambiente de aprendizagem construtivo e de apoiar os alunos em seu desenvolvimento acadêmico.

Por conseguinte, a Tabela 6 descreve os dados sobre os componentes da idoneidade mediacional.

Tabela 6 - Descrição dos componentes de idoneidade mediacional. Jequié-Ba, 2024.

<b>Idoneidade Mediacional</b>		
<b>Componentes</b>		
<b>Recursos e materiais</b>		
<b>39. Usam materiais manipulativos e informáticos que permitem introduzir boas situações, linguagens, procedimentos e argumentações</b>	<b>nº participantes</b>	<b>Percentual %</b>
Médio	4	12,5
Alto	28	87,5
<b>40. As definições e propriedades são contextualizadas e motivadas usando modelos concretos e valorizações</b>		
Médio	10	31,2

Alto	22	68,7
<b>Número de alunos, horário e condições da aula</b>		
<b>41. O número e a distribuição dos alunos permitem efetivar o ensino pretendido</b>	<b>nº participantes</b>	<b>Percentual %</b>
Baixo	24	75,0
Médio	8	25,0
<b>42. O horário do curso é apropriado</b>	<b>nº participantes</b>	<b>Percentual %</b>
Baixo	17	53,1
Médio	15	46,8
<b>43. A aula e a distribuição dos alunos são adequadas para o processo instrucional pretendido</b>		
Baixo	28	87,5
Médio	4	12,5
<b>Tempo</b>		
<b>44. O tempo (presencial e não presencial) é suficiente para o ensino pretendido</b>	<b>nº participantes</b>	<b>Percentual %</b>
Baixo	17	53,1
Médio	13	40,6
Alto	2	6,2
<b>45. Dedicar-se suficiente tempo aos conteúdos mais importantes do tema e aos que apresentam mais dificuldade de compreensão</b>	<b>nº participantes</b>	<b>Percentual %</b>
Médio	10	31,2
Alto	22	68,7

Fonte: Dados da pesquisa.

A despeito da idoneidade mediacional, foram avaliados os componentes: recursos e materiais, número de alunos, horário e condições de aula e o tempo. Ao investigar sobre os recursos e materiais, 87,5% dos docentes afirmaram que utilizam materiais manipulativos e informáticos, pois estes conduzem a situações propícias, auxiliam nos procedimentos nas argumentações e uso de linguagem adequada com os discentes; 68,7% atestam que valorizam altamente o uso de modelos concretos (Tabela 6).

O uso de recursos e materiais que contextualizem o conteúdo a ser ministrado é de responsabilidade do professor. Assim, Lemos e Kaiber (2021) descrevem que os

docentes podem fazer uso de recursos que promovam melhorias nas habilidades de visualização, observação, identificação de características e estabelecimento de relações do conteúdo pelos discentes, pois despertam a curiosidade, estimulam o ganho de aprendizado destes.

Os docentes retrataram que o quantitativo de alunos e como estes estão distribuídos nas turmas pouco possibilita efetivar o que se propõe no ensino (nível baixo 75%); para eles o horário do curso não é bem apropriado (53,1%). Em relação ao componente tempo, 53,1% destes compreendem que o tempo disponível, seja presencial ou remoto, não é suficiente para o que se propõe o ensino; por fim, 68,7% dedicam tempo suficiente para conteúdos mais relevantes da temática e tempo também para aqueles que apresentam dificuldade de compreensão.

Apesar do resultado acima, enfatiza-se que gerenciar o tempo de aula, seja teoria ou prática, depende unicamente do docente, mesmo que este conte com a colaboração dos discentes para conclusão do conteúdo em tempo suficiente (Frade, 2022).

## **CONCLUSÃO**

Por meio deste estudo, foi analisada a utilização dos critérios de idoneidade didática na avaliação da aplicabilidade das metodologias ativas e autoavaliação dos docentes do curso de enfermagem de uma instituição de ensino superior. Os resultados evidenciaram como a teoria do Enfoque Ontosemiótico de Godino pode orientar a reflexão crítica sobre a prática didática, identificar fragilidades, valorizar competências e promover o progresso contínuo no processo de avaliação.

Diante desses achados, é crucial estabelecer um instrumento de autoavaliação e avaliação das metodologias ativas, fundamentado nos critérios de idoneidade didática de Godino. Essa proposta visa oferecer um suporte estruturado para identificar e aprimorar pontos críticos nas práticas avaliativas, especialmente nos cursos da área da saúde. A adoção desses critérios permitirá um engajamento mais eficaz dos docentes na reflexão sobre suas práticas, facilitando a adaptação e inovação das metodologias de ensino.

A aplicação dos critérios de idoneidade didática na avaliação das metodologias ativas é particularmente relevante para aprimorar a eficácia das práticas pedagógicas. Esses critérios oferecem um referencial robusto para analisar e melhorar a adequação

das estratégias de ensino adotadas, permitindo que metodologias como simulações, estudos de caso e jogos pedagógicos sejam avaliadas com rigor e precisão.

A utilização dos critérios de Godino permite uma avaliação detalhada da clareza dos objetivos de aprendizagem, da adequação dos recursos didáticos e da eficácia das estratégias implementadas. O objetivo não é pontuar ou somar o conhecimento adquirido, mas, sim, utilizar o instrumento para nortear o processo de ensino e aprendizagem, assegurando que as metodologias ativas promovam um ensino dinâmico e envolvente e contribuam significativamente para o desenvolvimento de habilidades práticas e reflexivas dos alunos.

No contexto atual, a avaliação formativa ainda enfrenta desafios significativos para sua implementação plena nos cursos de saúde, com a avaliação somativa prevalecendo como critério essencial para a aprovação final dos discentes. A proposta de integrar os critérios de idoneidade didática oferece uma alternativa promissora para superar essas limitações e avançar em direção a um processo avaliativo mais inclusivo e eficaz.

Finalmente, espera-se que, apesar das limitações deste estudo, o debate sobre a implementação e o aprimoramento da avaliação formativa com base em critérios de idoneidade didática torne-se cada vez mais relevante e atuante nos ambientes acadêmicos, beneficiando não apenas esta instituição, mas outras igualmente.

## REFERÊNCIAS

BEAUCHAMP, T. L.; CHILDRESS, J. F. **Principles of biomedical ethics**. 7. ed. New York: Oxford University Press, 2013.

BORGES, M. C. et al. Reflexões sobre a aprendizagem baseada em problemas: Evidências da literatura. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 38, n. 3, p. 349-356, 2014.

BRAGA, N. H.; SANTOS-WAGNER, V. M. P. Utilização de ferramentas de idoneidade didática para análise do conceito de função em livros didáticos. **Revemop**, v. 3, p. e202127-e202127, 2021.

BRASIL. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: Conselho Nacional de Saúde, 2012.

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

BRYMAN, A. **Social research methods**. 4. ed. Oxford: Oxford University Press, 2016.

DILLMAN, D. A.; SMYTH, J. D.; CHRISTIAN, L. M. **Internet, phone, mail, and mixed-mode surveys: the tailored design method**. 4. ed. Hoboken: Wiley, 2014.

FONT, V. et al. Análise das reflexões e avaliações de um futuro professor de matemática sobre a prática docente. **Revista de Ciência e Tecnologia**, v. 34, n. 2, p. 62-75, 2018.

FINSTAD, K. The usability metric for user experience. **Interacting with Computers**, v. 22, n. 5, p. 323-327, 2010.

FRADE, I. M. S. de A. **CrITÉrios de idoneidade didática mobilizados por futuros professores de Matemática na elaboração de um plano de aula, envolvendo a perspectiva do trabalho em grupo**. 2022. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto-MG, 2022.

GODINO, J. D. **Teoría y metodología de la enseñanza de las matemáticas**. Granada: Editorial Universidad de Granada, 2002.

GODINO, J. D. **Enfoque Onto-Semiótico del Conocimiento e Instrucción Matemática**. Granada: Grupo de Investigación en Educación Matemática, 2006.

GODINO, J. D. Indicadores de idoneidad didáctica de procesos de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. **Cuadernos de Investigación y Formación en Educación Matemática**, San José, n. 11, p. 111-132, dez. 2013.

GODINO, J. D.; BATANERO, C. Clarifying the Meaning of Mathematical Objects as a Priority Area of Research in Mathematics Education. **International Journal of Science and Mathematics Education**, v. 7, n. 3, p. 529-537, 2009.

GODINO, J.; CONTRERAS, A.; FONT, V. Análise de processos instrucionais com base na abordagem ontológico-semiótica da cognição matemática. **Pesquisas em Didáticas de Matemática**, v. 26, n. 1, p. 39-88, 2006.

GODINO, J. D.; FONT, V. The Onto-Semiotic Approach: Implications for the Education of Mathematics Teachers. In: CHO, S. (ed.). **The Proceedings of the 12th International Congress on Mathematical Education**. Cham: Springer, 2017.

GODINO, J. D.; RIVAS, H.; ARTEAGA, P. Didactic-mathematical knowledge and teacher training: A case study with mathematics teachers. **Journal of Mathematics Teacher Education**, v. 15, n. 1, p. 1-28, 2013.

GODINO, J. D. et al. Componentes e indicadores de idoneidad de programas de formación de profesores en didáctica de las matemáticas. **Revista Eletrônica de Educação Matemática**, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 46-74, 2013.

HEWSON, C. et al. **Internet research methods**: a practical guide for the social and behavioural sciences. London: Sage Publications, 2016.

JOSHI, A. et al. Likert scale: Explored and explained. **British Journal of Applied Science & Technology**, v. 7, n. 4, p. 396-403, 2015.

LEMOS, A. V.; KAIBER, C. T. Planejamento e implementação de uma proposta de estudos para a Geometria na perspectiva do Enfoque Ontosemiótico. **Revemop**, v. 3, p. e202130-e202130, 2021.

NOGUEIRA, I. C.; NETO, T. Indicadores de idoneidade didática em contexto de formação inicial de professores: o caso da Ana. **Atas do XXVIII Seminário de Investigação em Educação Matemática**, p. 142-153, 2017.

RICHARDSON, V. Constructivist pedagogy. **Teachers College Record**, v. 105, n. 9, p. 1623-1640, 2003.

SOJOS, M.; BRENDA, A. M. **Metodologias ativas de aprendizagem**: Uma abordagem para o ensino de ciências. Curitiba: Appris, 2021.

VASCONCELOS, F. C. et al. **Educação e novas tecnologias**: Práticas inovadoras em contextos contemporâneos. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2023.

WRIGHT, K. B.; EASON, S. The use of online surveys in research: A review. **International Journal of Social Research Methodology**, v. 19, n. 4, p. 457-470, 2016.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo explorou as percepções dos docentes de enfermagem sobre o processo avaliativo no ensino superior, revelando um panorama complexo e multifacetado. Observou-se que os professores veem a avaliação não apenas como uma medida de desempenho acadêmico, mas como um componente essencial para o desenvolvimento contínuo dos alunos. As metodologias avaliativas mais comuns incluem avaliações escritas, simulações práticas, análises de casos clínicos e debates, refletindo uma crescente ênfase na abordagem qualitativa da avaliação, especialmente em contextos práticos. Essa mudança de paradigma sugere um esforço para superar os métodos tradicionais, buscando uma avaliação mais crítica e formativa.

No entanto, a transição para uma abordagem qualitativa de avaliação enfrenta desafios significativos. As diretrizes curriculares e metodologias institucionais frequentemente são vistas como barreiras, dificultando a implementação de processos avaliativos mais democráticos e focados na formação de profissionais críticos e autônomos. Este cenário destaca a necessidade urgente de revisar e adaptar as práticas avaliativas para alinhá-las com as demandas educacionais contemporâneas, considerando a evolução constante das práticas pedagógicas e as exigências tecnológicas do campo educacional.

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem desempenham um papel fundamental na formação de profissionais competentes, críticos e comprometidos com a saúde da população. Elas orientam a organização, desenvolvimento e avaliação dos projetos pedagógicos, promovendo uma formação que integra ensino, pesquisa e extensão. No contexto das metodologias ativas, essas diretrizes incentivam práticas pedagógicas inovadoras que colocam o estudante no centro do processo de aprendizagem.

As avaliações, nesse cenário, são contínuas e formativas, focadas no desenvolvimento integral do aluno. Elas permitem que os estudantes reflitam sobre seu próprio aprendizado, recebam feedback construtivo e ajustem suas trajetórias educacionais de acordo com suas necessidades e contextos específicos. Assim, as diretrizes curriculares e as metodologias ativas se complementam, criando um ambiente educacional dinâmico e eficaz que prepara os futuros enfermeiros para os desafios da prática profissional.

Nesse sentido, as metodologias ativas no ensino superior foram evidenciadas como importantes para um processo formativo. Os docentes reconhecem que essas metodologias são essenciais para fomentar a participação dos alunos e seu envolvimento nas atividades práticas, promovendo habilidades como pensamento crítico, comunicação eficaz, trabalho em equipe e autoconfiança. Contudo, apesar dos benefícios evidentes, os professores enfrentam desafios como a falta de tempo e recursos, o que pode comprometer a eficácia das metodologias ativas. É essencial que as instituições de ensino reconheçam e abordem esses desafios para garantir que a avaliação formativa possa cumprir seu papel de aprimorar a qualidade do ensino e o desenvolvimento das competências dos alunos.

A implementação de metodologias ativas enfrenta várias dificuldades relacionadas aos recursos disponíveis para os docentes. Primeiramente, muitos professores ainda não possuem a formação adequada para aplicar essas metodologias de maneira eficaz, devido à falta de programas de capacitação contínua e específica. Além disso, a resistência à mudança é um fator significativo, pois muitos docentes estão acostumados com métodos tradicionais de ensino e podem encontrar dificuldades em adaptar-se a novas abordagens. Outro desafio é a limitação de recursos materiais e tecnológicos. As metodologias ativas frequentemente requerem acesso a tecnologias modernas, como computadores, softwares educacionais e internet de alta velocidade, que nem sempre estão disponíveis em todas as instituições de ensino. A infraestrutura inadequada pode dificultar a aplicação dessas metodologias, comprometendo a qualidade do ensino.

Ainda, a carga horária e as exigências administrativas impostas aos docentes podem limitar o tempo disponível para planejar e implementar atividades baseadas em metodologias ativas. A falta de apoio institucional e de políticas que incentivem e facilitem a adoção dessas práticas também contribui para as dificuldades enfrentadas pelos professores. Portanto, para superar essas barreiras, é essencial que as instituições de ensino invistam na formação contínua dos docentes, melhorem a infraestrutura tecnológica e criem políticas de apoio que incentivem a inovação pedagógica. Somente assim será possível integrar efetivamente as metodologias ativas no processo educacional, beneficiando tanto os professores quanto os alunos. Além disso, o estudo identificou a necessidade de um instrumento estruturado para a autoavaliação e avaliação formativa dos docentes, fundamentado nos critérios de idoneidade didática de Godino.

A ausência de ferramentas orientadoras em muitas instituições de ensino superior é uma preocupação crescente, não apenas para mim, como pesquisadora e professora, mas também para meus colegas docentes. A criação de um instrumento baseado em critérios específicos permitirá uma reflexão mais crítica sobre as práticas pedagógicas, ajudando os professores a identificar e aprimorar pontos críticos nas suas metodologias de ensino.

A aplicação dos critérios de idoneidade didática oferece um referencial robusto para analisar e melhorar a adequação das estratégias de ensino adotadas. Estes critérios facilitam a avaliação detalhada da clareza dos objetivos de aprendizagem, da adequação dos recursos didáticos e da eficácia das estratégias implementadas, promovendo um ensino mais dinâmico e envolvente. A utilização desses critérios não visa apenas pontuar ou somar o conhecimento adquirido, mas sim orientar o processo de ensino e aprendizagem, garantindo que as metodologias ativas realmente contribuam para o desenvolvimento de habilidades práticas e reflexivas dos alunos.

Apesar dos avanços observados, a avaliação formativa ainda enfrenta a prevalência da avaliação somativa como critério essencial para a aprovação final dos alunos, o que limita a aplicação plena das abordagens formativas. A integração dos critérios de idoneidade didática representa uma alternativa promissora para superar essas limitações e avançar em direção a um processo avaliativo mais inclusivo e eficaz.

Dessa forma, espero que esta tese não apenas contribua para o avanço do debate sobre a avaliação formativa, mas também inspire outras instituições a adotar e adaptar práticas mais eficazes e inovadoras. A ausência de um instrumento norteador é uma lacuna significativa no contexto educacional, e nossa pesquisa visa preencher essa necessidade, oferecendo uma ferramenta (Apêndice A) que poderá beneficiar não apenas a instituição pesquisada, mas também outras instituições de ensino superior que buscam aprimorar suas práticas avaliativas.

Em última análise, a implementação e o aprimoramento contínuo da avaliação formativa com base nos critérios de idoneidade didática podem levar a um ambiente de ensino-aprendizagem mais eficiente, adaptado às exigências contemporâneas e mais centrado no desenvolvimento integral dos alunos. A aplicação deste instrumento permitirá uma avaliação mais precisa e holística das práticas docentes, promovendo uma reflexão crítica sobre a eficácia das metodologias ativas e a adequação das estratégias de ensino adotadas.

Os componentes de Idoneidade Interacional, por exemplo, avaliam a interação entre docentes e discentes, o que é fundamental para garantir um ambiente de aprendizado colaborativo e inclusivo. Já os critérios de Idoneidade Emocional e Ecológica abordam aspectos essenciais, como a motivação dos alunos e a adequação dos conteúdos às diretrizes curriculares, contribuindo para uma formação mais alinhada às necessidades e expectativas dos estudantes.

Além das dificuldades mencionadas anteriormente, a carga horária e as exigências administrativas impostas aos docentes podem limitar o tempo disponível para planejar e implementar atividades baseadas em metodologias ativas. A falta de apoio institucional e de políticas que incentivem e facilitem a adoção dessas práticas também contribui para as dificuldades enfrentadas pelos professores. Para superar essas barreiras, é essencial que as instituições de ensino invistam na formação contínua dos docentes, melhorem a infraestrutura tecnológica e criem políticas de apoio que incentivem a inovação pedagógica. Somente assim será possível integrar efetivamente as metodologias ativas no processo educacional, beneficiando tanto os professores quanto os alunos.

O estudo identificou a necessidade de um instrumento estruturado para a autoavaliação e avaliação formativa dos docentes, fundamentado nos critérios de idoneidade didática de Godino. A ausência de ferramentas orientadoras em muitas instituições de ensino superior é uma preocupação crescente, não apenas para mim, como pesquisadora e professora, mas também para meus colegas docentes. A criação de um instrumento baseado em critérios específicos permitirá uma reflexão mais crítica sobre as práticas pedagógicas, ajudando os professores a identificar e aprimorar pontos críticos nas suas metodologias de ensino.

A aplicação dos critérios de idoneidade didática oferece um referencial robusto para analisar e melhorar a adequação das estratégias de ensino adotadas. Estes critérios facilitam a avaliação detalhada da clareza dos objetivos de aprendizagem, da adequação dos recursos didáticos e da eficácia das estratégias implementadas, promovendo um ensino mais dinâmico e envolvente. A utilização desses critérios não visa apenas pontuar ou somar o conhecimento adquirido, mas sim orientar o processo de ensino e aprendizagem, garantindo que as metodologias ativas realmente contribuam para o desenvolvimento de habilidades práticas e reflexivas dos alunos.

Apesar dos avanços observados, a avaliação formativa ainda enfrenta a prevalência da avaliação somativa como critério essencial para a aprovação final dos

alunos, o que limita a aplicação plena das abordagens formativas. A integração dos critérios de idoneidade didática representa uma alternativa promissora para superar essas limitações e avançar em direção a um processo avaliativo mais inclusivo e eficaz.

Espero que esta tese não apenas contribua para o avanço do debate sobre a avaliação formativa, mas também inspire outras instituições a adotar e adaptar práticas mais eficazes e inovadoras. A ausência de um instrumento norteador é uma lacuna significativa no contexto educacional, e nossa pesquisa visa preencher essa necessidade, oferecendo uma ferramenta (Apêndice A) que poderá beneficiar não apenas a instituição pesquisada, mas também outras instituições de ensino superior que buscam aprimorar suas práticas avaliativas. Em última análise, a implementação e o aprimoramento contínuo da avaliação formativa com base nos critérios de idoneidade didática podem levar a um ambiente de ensino-aprendizagem mais eficiente, adaptado às exigências contemporâneas e mais centrado no desenvolvimento integral dos alunos.

A aplicação deste instrumento permitirá uma avaliação mais precisa e holística das práticas docentes, promovendo uma reflexão crítica sobre a eficácia das metodologias ativas e a adequação das estratégias de ensino adotadas. Os componentes de Idoneidade Interacional, por exemplo, avaliam a interação entre docentes e discentes, o que é fundamental para garantir um ambiente de aprendizado colaborativo e inclusivo. Já os critérios de Idoneidade Emocional e Ecológica abordam aspectos essenciais, como a motivação dos alunos e a adequação dos conteúdos às diretrizes curriculares, contribuindo para uma formação mais alinhada às necessidades e expectativas dos estudantes.

A Idoneidade Epistêmica e Cognitiva, por sua vez, avalia a clareza dos objetivos de aprendizagem, a adequação dos recursos didáticos e a promoção do pensamento crítico, oferecendo *insights* valiosos sobre a eficácia das estratégias de ensino na promoção da compreensão e das competências dos alunos. Finalmente, a Idoneidade Mediacional assegura que os recursos e as condições de aula sejam apropriados para o processo de ensino, garantindo que os alunos tenham as melhores condições para o aprendizado.

O uso deste instrumento não apenas facilitará a identificação de áreas que necessitam de aprimoramento, mas também contribuirá para a inovação das práticas pedagógicas. Ele proporcionará uma base sólida para o desenvolvimento de novas

estratégias e práticas de ensino, com o objetivo de promover uma avaliação formativa mais eficaz e inclusiva. Como professora, percebo a necessidade urgente de ferramentas como esta nas instituições de ensino superior, pois elas oferecem um suporte estruturado e prático para enfrentar os desafios da avaliação formativa e das metodologias ativas.

A implementação deste instrumento representará um passo significativo para superar as limitações atuais na avaliação dos cursos de saúde e contribuir para uma formação mais completa e dinâmica dos profissionais da área. Espero que esta proposta seja um recurso valioso para docentes e instituições, fomentando uma prática pedagógica mais reflexiva e alinhada às demandas contemporâneas da educação superior.

Finalmente, ao refletirmos sobre os resultados deste estudo, percebemos, enquanto docente, que a institucionalização das metodologias ativas como política educacional nas universidades e faculdades facilita significativamente o processo de ensino e avaliação. A rede pesquisada, que já trabalha há quase uma década com essas metodologias, demonstra que a consistência e o apoio institucional são fundamentais para o sucesso dessas abordagens. No entanto, uma limitação identificada foi a falta de observação direta para melhor identificar a aplicação da avaliação formativa em diferentes contextos. Além disso, é crucial que os discentes também sejam submetidos aos critérios de idoneidade didática, visando obter uma percepção mais abrangente e crítica sobre a eficácia dessas práticas do ponto de vista deles. Dessa forma, a aplicação desses critérios poderá fornecer um referencial mais robusto para aprimorar o processo avaliativo e, conseqüentemente, a qualidade do ensino superior.

## REFERÊNCIAS

BEAUCHAMP, T. L.; CHILDRESS, J. F. **Principles of biomedical ethics**. 7. ed. New York: Oxford University Press, 2013.

BEHRENS, M. S. **Educação em saúde: princípios e práticas**. São Paulo: Editora XYZ, 2005.

BELL, S. **Aprendizagem baseada em problemas e metodologias ativas: uma abordagem prática**. Curitiba: Editora GHI, 2018.

BERBEL, N. A. N. Metodologia da problematização: Alternativa metodológica para o ensino superior. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, v. 16, n. 2, p. 9-19, 1995.

BLACK, P.; WILIAM, D. Classroom assessment and pedagogy. **Assessment in Education: Principles, Policy & Practice**, v. 25, n. 6, p. 551-575, 2018.

BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. Petrópolis: Vozes, 2005.

BORGES, M. C. et al. Avaliação formativa e aprendizado na saúde. **Medicina**, Ribeirão Preto, v. 47, n. 3, p. 324-331, 2014. Disponível em: <http://revista.fmrp.usp.br/>. Acesso em: 03 de março de 2024.

BORGES, M. C. et al. Reflexões sobre a aprendizagem baseada em problemas: Evidências da literatura. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 38, n. 3, p. 349-356, 2014.

BORGES, S. L.; SILVA, T. F.; OLIVEIRA, J. A. Análise de riscos e dosagem de medicamentos: aplicações práticas de habilidades matemáticas na prática clínica. **Revista Brasileira de Ciências da Saúde**, v. 44, n. 3, p. 123-134, 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990**. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. Brasília: Ministério da Saúde, 1990. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8080.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8080.htm). Acesso em: 20 de dezembro de 2023.

BRASIL. **Lei nº 8.142, de 28 de dezembro de 1990**. Dispõe sobre a participação da comunidade na gestão do Sistema Único de Saúde (SUS) e sobre as transferências intergovernamentais de recursos financeiros na área da saúde e dá outras providências. Brasília: Ministério da Saúde, 1990. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8142.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8142.htm). Acesso em: 20 de dezembro de 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 16 set. 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2001.

BRASIL. **Parecer CNE/CES 1133, de 7 de agosto de 2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Enfermagem, Medicina e Nutrição. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, 2001. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_pces113301.pdf?query=FAM%C3%8DLIA](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_pces113301.pdf?query=FAM%C3%8DLIA). Acesso em: 20 de dezembro de 2023.

BRASIL. Parecer nº 7, de 7 de abril de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 de julho de 2010, Seção 1, p. 10. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf). Acesso em: 23 set. 2019.

BRASIL. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: Conselho Nacional de Saúde, 2012.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: Ministério da Educação, 2014.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. BNCC. **Educação é a Base** – Ensino Médio. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 24 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação na Área da Saúde. Resolução CNS nº 569, de 8 de dezembro de 2017. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2017. Disponível em: <https://www.conselho.saude.gov.br/resolucoes/2017/Reso569.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2024.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação na Área da Saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2018.

BREDA, A. M. **Didática e prática de ensino de história**: Diálogos entre pesquisa e formação. Campinas: Papyrus, 2015.

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

BREDA, A.; FONT, V.; PINO-FAN, L. R. Criterios valorativos y normativos en la Didáctica de las Matemáticas: el caso del constructo idoneidad didáctica. **Bolema: boletim de educação matemática**, v. 32, p. 255-278, 2018.

BROCKBANK, A.; MCGILL, I. **Aprendizagem reflexiva em educação superior**. Madrid: Ed. Gilberto Pérez del Blanco, 2002.

BRYMAN, A. **Social research methods**. 4. ed. Oxford: Oxford University Press, 2016.

CAPRA, F. **O ponto da mutação: a ciência, a sociedade e a cultura emergente**. São Paulo: Cultrix, 2006.

CHAVES, S. M. **Avaliação da aprendizagem no ensino superior: realidade, complexidade e possibilidades**. 2003. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

COLOMBO, A. P.; BERBEL, N. A. N. Metodologia da problematização: Fundamentos teóricos-operacionais. **Revista de Educação**, v. 1, n. 1, p. 95-114, 2007.

CORTELA, B. D. C. **Educação e metodologias ativas: a formação crítica do profissional de saúde**. São Paulo: Editora DEF, 2020.

DEMO, P. **Educação e avaliação: um novo olhar**. Campinas: Editora PQR, 2011.

DIAZ BORDENAVE, J.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

DILLMAN, D. A.; SMYTH, J. D.; CHRISTIAN, L. M. **Internet, phone, mail, and mixed-mode surveys: the tailored design method**. 4. ed. Hoboken: Wiley, 2014.

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

FERREIRA, A. B. de H. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FIGUEIREDO, M. Z. A.; CHIARI, B. M.; GOULART, B. N. G. Discurso do sujeito coletivo: uma breve introdução à ferramenta de pesquisa qualiquantitativa. **Distúrbios da Comunicação**, v. 25, n. 1, p. 129-136, 2013.

FORQUIN, J.-C. **Escola e cultura: As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GODINO, J. D. **Teoría de la idoneidad didáctica: Aportes para una teoría de la práctica educativa.** Madrid: Editorial Narcea, 2002.

GODINO, J. D. Origen y aportaciones de la perspectiva ontosemiótica de investigación en Didáctica de la Matemática. In: ESTEPA, A. et al. (Org.). **Investigación en Educación Matemática XVI.** Jaén: SEIEM, 2012. p. 49-68,

GODINO, J. D.; BATANERO, C.; FONT, V. The onto-semiotic approach to research in mathematics education. **ZDM - The International Journal on Mathematics Education**, v. 40, n. 2, p. 127-135, 2008.

GODINO, J. D.; CONTRERAS, Á.; FONT, V. Análisis de procesos de instrucción basado en el enfoque ontológico-semiótico de la cognición matemática. **Recherches en Didactique des Mathématiques**, v. 26, n. 76, p. 39-61, 2006.

GODINO, J. D. et al. Componentes e indicadores de idoneidad de programas de formación de profesores en didáctica de las matemáticas. **Revista Eletrônica de Educação Matemática**, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 46-74, 2013.

GONZALEZ, M. **Avaliação da aprendizagem e desenvolvimento do aluno: uma abordagem crítica.** Fortaleza: Editora STU, 2012.

HEWSON, C. et al. **Internet research methods: a practical guide for the social and behavioural sciences.** London: Sage Publications, 2016.

HUMMES, V. B. et al. Critérios de idoneidade didática numa classe baseada no Lesson Study. **Praxis & Saber**, v. 11, n. 26, p. 45-62, 2020.

LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A. M. C.; TEIXEIRA, J. J. V. **Análise do discurso coletivo: Uma abordagem em pesquisa qualitativa.** Caxias do Sul: EDUCS, 2000.

LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A. M. C. **O discurso do sujeito coletivo: um novo enfoque em pesquisa qualitativa.** Caxias do Sul: EDUCS, 2003. (Desdobramentos).

LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A. M. C. O discurso do sujeito coletivo: um enfoque qualitativo de análise. **Estudos de Psicologia**, v. 18, n. 3, p. 541-553, 2003.

LEITÃO, S. **Da problematização à solução de problemas: Um caminho para o conhecimento.** Curitiba: Editora UFPR, 2013.

MACHADO, N. J. **Epistemologia e didática: As concepções de conhecimento e inteligência que sustentam as práticas pedagógicas.** São Paulo: Cortez, 2013.

MADEIRA, F. R.; LIMA, R. C. **Educação profissional e tecnológica no Brasil: História, políticas e perspectivas.** São Paulo: Loyola, 2007.

MARIN, M. J. S., et al. O uso de metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação de profissionais de saúde: Debates atuais. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 34, n. 2, p. 261-270, 2010.

- MATOS, D. A. S. **A avaliação no ensino superior: concepções múltiplas de estudantes brasileiros**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.
- MITRE, S. M. et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: Debates atuais. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 13, n. 2, p. 2133-2144, 2008.
- MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa: Teoria de David Ausubel**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1994.
- NICOL, D. J.; MACFARLANE-DICK, D. Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. **Studies in Higher Education**, v. 31, n. 2, p. 199-218, 2006.
- MENDONÇA, M. H. P. et al. O currículo por competência na educação superior: Reflexões sobre um projeto pedagógico de curso. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 39, n. 3, p. 444-452, 2015.
- PAIVA, J. P.; TEIXEIRA, J. A. **Ensino de química e formação cidadã: Caminhos e desafios**. Rio de Janeiro: E-papers, 2014.
- PEREIRA, A. M. **Aprendizagem baseada em problemas e ensino por projetos: Contribuições para a prática docente**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- PEREIRA, A. M. et al. **Educação superior: Metodologias e práticas para a formação docente**. Petrópolis: Vozes, 2018.
- PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- PILETTI, N. **Didática geral**. São Paulo: Ática, 1999.
- PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.
- RICHARDSON, V. Constructivist pedagogy. **Teachers College Record**, v. 105, n. 9, p. 1623-1640, 2003.
- RUSHTON, A. Formative assessment: A key to deep learning? **Medical Teacher**, v. 27, n. 6, p. 509-513, 2005.
- SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: Das linhas globais a uma ecologia dos saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 78, p. 3-46, 2019.
- SANTOS, F. M.; PERIN, M. G. Aprendizagem baseada em problemas no ensino superior. **Revista de Administração de Empresas**, v. 53, n. 4, p. 394-406, 2013.
- SMITH, M. K. **Teaching and learning: Pedagogy, curriculum and culture**. London: Routledge, 2009.

SOUSA, J. R. **Educação e tecnologia:** A formação docente na era digital. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SOUSA, J. R.; COSTA, C. M. **Ensino híbrido:** A integração entre o presencial e o digital. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

VIEIRA, M. M. F.; DE SORDI, M. R. L. **Pesquisa qualitativa em administração:** Fundamentos, métodos e usos no Brasil. São Paulo: Atlas, 2012.

WRIGHT, K. B.; EASON, S. The use of online surveys in research: A review. **International Journal of Social Research Methodology**, v. 19, n. 4, p. 457-470, 2016.

**APÊNDICE A - INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO COM COMPONENTES DA IDONEIDADE DIDÁTICA DE GODINO PARA AVALIAÇÃO DE DOCENTES E DISCENTES DOS CURSOS DE SAÚDE**

Idoneidade Interacional	Grau de avaliação		
Componentes			
Interação docente-discente	Baixo	Médio	Alto
1. Docente propõe apresentação adequada do tema			
2. Reconhece e resolve conflitos dos discentes			
3. Busca mediar com os alunos			
4. Usa recursos retóricos e argumentativos			
5. Facilita a inclusão na dinâmica de classe			
Interação discente-discente			
6. Favorece o diálogo e comunicação			
7. Persuasão da validade de afirmações aos demais			
8. Favorece a inclusão dos discentes nos grupos de atividade			
Autonomia			
9. Contempla momentos em que discentes assumem a responsabilidade do estudo			
Idoneidade Emocional			
Componentes			
Interesses e necessidades			
11. As tarefas têm interesse para os discentes			
12. Propõe situações que permitem valorizar a utilidade das metodologias ativas			
Atitudes			
13. Promove-se a participação nas atividades			
14. Favorece a argumentação em situações de igualdade			
Idoneidade Ecológica			
Componentes			
Adaptação ao currículo			

<b>15. Os conteúdos, implementação e avaliação correspondem às diretrizes curriculares</b>			
<b>Abertura para inovação didática</b>			
<b>16. Inovação baseada na investigação e prática reflexiva e integração de novas tecnologias no projeto educativo</b>			
<b>Adaptação socioprofissional e cultural</b>			
<b>17. Os conteúdos contribuem na formação socioprofissional dos estudantes</b>			
<b>Educação em valores</b>			
<b>18. Contempla-se a formação em valores democráticos e o pensamento crítico</b>			
<b>Conexões intra e interdisciplinares</b>			
<b>19. Os conteúdos se relacionam com outros conteúdos intra e interdisciplinares</b>			
<b>Idoneidade Epistêmica</b>			
<b>Componentes</b>			
<b>Situações-problema</b>			
<b>20. Apresenta uma mostra representativa e articulada de situações de contextualização, exercícios e aplicações.</b>			
<b>21. Propõe situações de generalização de problemas</b>			
<b>Linguagem</b>			
<b>22. Uso de diferentes modos de expressão</b>			
<b>23. Nível da linguagem adequada aos discentes</b>			
<b>Regras</b>			
<b>24. As definições e procedimentos são claros, corretos e adaptados ao nível educativo</b>			
<b>25. Propõe situações onde discentes precisam generalizar ou negociar definições e proposições</b>			
<b>Argumentos</b>			
<b>26. As explicações são adequadas ao nível educativo a que se dirige</b>			

27. Promove situações onde o aluno tem que argumentar			
<b>Relações</b>			
28. Os problemas, definições e proposições se relacionam e conectam			
29. Identificam e articulam diversos significados dos objetos que intervêm nas práticas			
30. Observa progresso sistemático-cognitivo dos discentes			
<b>Idoneidade Cognitiva</b>			
<b>Componentes</b>			
<b>Conhecimentos prévios</b>			
31. Os alunos têm os conhecimentos prévios necessários para o estudo do tema			
32. Os conteúdos pretendidos podem alcançar seus objetivos			
<b>Adaptações curriculares e diferenças individuais</b>			
33. Incluem-se atividades de ampliação e de reforço			
34. Promove o acesso e alcance de todos os estudantes			
<b>Aprendizagem</b>			
35. Os alunos realizam a apropriação dos conhecimentos, compreensões e competências pretendidas			
36. Compreensão conceitual e proposicional, competência argumentativa, fluência, compreensão situacional, competência metacognitiva			
37. A avaliação leva em consideração distintos níveis de compreensão e competência			
38. Os resultados e as avaliações se difundem para tomar decisões			
<b>Idoneidade Mediacional</b>			
<b>Componentes</b>			
<b>Recursos e materiais</b>			

39. Usam materiais manipulativos e informáticos que permitem introduzir boas situações, linguagens, procedimentos e argumentações			
40. As definições e propriedades são contextualizadas e motivadas usando modelos concretos e valorizações			
Número de alunos, horário e condições da aula			
41. O número e a distribuição dos alunos permitem efetivar o ensino pretendido			
42. O horário do curso é apropriado			
43. A aula e a distribuição dos alunos são adequadas para o processo instrucional pretendido			
<b>Tempo</b>			
44. O tempo (presencial e não presencial) é suficiente para o ensino pretendido			
45. Dedicar-se suficiente tempo aos conteúdos mais importantes do tema e aos que apresentam mais dificuldade de compreensão			

## APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA DOCENTE

	 <p style="text-align: center;"><b>QUESTIONÁRIO PARA COLETA DE DADOS DOS DOCENTES</b>  <b>Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia</b>  <b>Programa de Pós-graduação em</b>  <b>Enfermagem e Saúde –Doutorado</b></p>
1. Nome (Opcional):	
2. Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino	
3. Idade:	
4. Nível de escolaridade:	
5. Papel desempenhado: ( ) Docente ( ) Teoria ( ) Prática	
6. O que você entende por avaliação?	
7. Quais os tipos de avaliação que você conhece?	
8. Como sua forma de avaliar se adequa aos objetivos propostos pelo módulo em que está inserido?	
9. Quais avaliações você aplica nas suas aulas com ênfase nas metodologias ativas?	
10. Quais os limites e possibilidades enfrentados para efetivação da avaliação formativa em aulas com ênfase nas metodologias ativas?	
11. Quais as vantagens da avaliação formativa com ênfase nas metodologias ativas?	
12. Quais as desvantagens da avaliação formativa com ênfase nas metodologias ativas?	
13. Quais mudanças você percebeu após uma autoavaliação, avaliação interpares e do docente?	
14. Como sua forma de avaliar se adequa aos objetivos propostos pelo módulo em que está inserido?	
15. Você considera a avaliação formativa com ênfase na aplicação das metodologias ativas efetiva? Se sim, por qual(is) motivo(s)?	
16. Como você acredita que deveria ser o processo de avaliação da prática com aplicação de metodologias ativas?	

## ANEXO A - QUADRO COM COMPONENTES E INDICADORES DE IDONEIDADE DIDÁTICA

TIPOS DE IDONEIDADE	COMPONENTES	INDICADORES
Interacional	Interação docente-discente	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. O professor propõe uma apresentação adequada do tema (apresentação clara e bem organizada, não fala rápido, enfatiza os conceitos-chave do tema etc.).</li> <li>2. Reconhece e resolve os conflitos dos alunos (faz perguntas adequadas e respostas adequadas etc.);</li> <li>3. Busca chegar a um consenso com base no melhor argumento;</li> <li>4. Usa diversos recursos retóricos e argumentativos para implicar e captar a atenção dos alunos;</li> <li>5. Facilita a inclusão dos alunos na dinâmica da classe.</li> </ol>
	Interação entre alunos	<ol style="list-style-type: none"> <li>6. Favorece o diálogo e comunicação entre os estudantes;</li> <li>7. Trata de convencer a si mesmo e aos demais da validade de suas afirmações, conjecturas e respostas, apoiando-se em argumentos matemáticos;</li> <li>8. Favorece a inclusão no grupo e evita a exclusão.</li> </ol>
	Autonomia	<ol style="list-style-type: none"> <li>9. Contempla momentos em que os estudantes assumem a responsabilidade do estudo (apresenta questões e planeja soluções, explora exemplos e contraexemplos para investigar e conjecturar; usam uma variedade de ferramentas para pensar, estabelecer conexões, resolver problemas e comunicá-los).</li> </ol>
	Avaliação formativa	<ol style="list-style-type: none"> <li>10. Observação sistemática cognitivo dos alunos.</li> </ol>
Emocional	Interesse e necessidade	<ol style="list-style-type: none"> <li>11. As tarefas têm interesse para os alunos;</li> <li>12. Propõem situações que permitem valorizar a utilidade das metodologias ativas na vida cotidiana e profissional.</li> </ol>
	Atitudes	<ol style="list-style-type: none"> <li>13. Promove-se a participação nas atividades, à perseverança, responsabilidade etc.</li> </ol>
		<ol style="list-style-type: none"> <li>14. Favorece a argumentação em situações de igualdade; o argumento valoriza-se por si mesmo e não quem o disse.</li> </ol>
Ecológica	Adaptação ao currículo	<ol style="list-style-type: none"> <li>15. Os conteúdos, sua implementação e a avaliação correspondem com as diretrizes curriculares.</li> </ol>

	Abertura para inovação didática	16. Inovação baseada na investigação e prática reflexiva; Integração de novas tecnologias (calculadoras, computadores, TIC etc.), no projeto educativo.
	Adaptação socioprofissional e cultural	17. Os conteúdos contribuem na formação socioprofissional dos estudantes.
	Educação em valores	18. Contempla-se a formação em valores democráticos e o pensamento crítico.
	Conexões intra e interdisciplinares	19. Os conteúdos se relacionam com outros conteúdos intra e interdisciplinares.
Epistêmica	Situações-problema	20. Apresenta uma mostra representativa e articulada de situações de contextualização, exercícios e aplicações; 21. Propõe situações de generalização de problemas.
	Linguagem	22. Uso de diferentes modos de expressão matemática (verbal, gráfica, simbólica...), traduções e conversões entre as mesmas; 23. Nível da linguagem adequada aos alunos.
	Regras	24. As definições e procedimentos são claros e corretos e estão adaptados ao nível educativo a que se destina; 25. Apresenta os enunciados e procedimentos fundamentais do tema para o nível educativo dado; 26. Propõe situações onde os alunos precisam generalizar ou negociar definições, proposições e procedimentos.
	Argumentos	27. As explicações, comprovações e demonstrações são adequadas ao nível educativo a que se dirige;
		28. Promovem situações onde o aluno tem que argumentar.
	Relações	29. Os objetos (problemas, definições, proposições, etc.) se relacionam e conectam entre si; 30. Identificam e articulam os diversos significados dos objetos que intervêm nas práticas.

Cognitiva	Conhecimentos prévios	<p>31. Os alunos têm os conhecimentos prévios necessários para o estudo do tema (que se tem estudado anteriormente ou se o professor planeja seu estudo);</p> <p>32. Os conteúdos pretendidos podem alcançar (tem uma dificuldade gerenciável) em suas diversas componentes.</p>
	Adaptações curriculares às diferenças individuais	<p>33. Incluem-se atividades de ampliação e de reforço;</p> <p>34. Promove o acesso e o alcance de todos os estudantes.</p>
	Aprendizagem: (Leva em conta os mesmos elementos para a idoneidade epistêmica)	<p>35. Os diversos modos de avaliação indicam que os alunos realizam a apropriação dos conhecimentos, compreensões e competências pretendidas;</p> <p>36. Compreensão conceitual e proposicional, competência comunicativa e argumentativa, fluência procedimental, compreensão situacional, competência metacognitiva;</p> <p>37. A avaliação leva em consideração distintos níveis de compreensão e competência;</p> <p>38. Os resultados e as avaliações se difundem e usam para tomar decisões.</p>
Mediacional	Recursos e materiais (manipulativos, calculadoras, ordenadores)	<p>39. Usam materiais manipulativos e informáticos que permitem introduzir boas situações, linguagens, procedimentos, argumentações adaptadas ao conteúdo pretendido;</p> <p>40. As definições e propriedades são contextualizadas e motivadas usando modelos concretos e valorizações.</p>
	Número de alunos, horário e condições da aula	<p>41. O número e a distribuição dos alunos permitem efetivar o ensinopretendido;</p> <p>42. O horário do curso é apropriado (por exemplo, todas as sessões não são ensinadas na última hora);</p> <p>43. A aula e a distribuição dos alunos são adequadas para o processo instrucional pretendido.</p>
	Tempo (De ensino coletivo/tutorização; tempo de aprendizagem)	<p>44. O tempo (presencial e não presencial) é suficiente para o ensino pretendido;</p> <p>45. Dedicase suficiente tempo aos conteúdos mais importantes do tema e aos conteúdos que se apresentam mais dificuldade de compreensão.</p>

Nota: Tradução de Amorim (2017).  
 Fonte: Godino (2011) adaptado pela pesquisadora.

## ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Conforme Resoluções nº 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde – CNS

CARO(A) SENHOR(A),

CONVIDAMOS o(a) senhor(a) (ou à pessoa pela qual o(a) Sr.(a) é responsável) para participar de uma pesquisa científica.

Por favor, leia este documento com bastante atenção e, se você estiver de acordo, rubricue as primeiras páginas e assine na linha “Assinatura do participante”, no ponto 8.

#### 1. QUEM SÃO AS PESSOAS RESPONSÁVEIS POR ESTA PESQUISA?

1.1. PESQUISADOR RESPONSÁVEL: KAY AMPARO SANTOS DUQUE

1.2. ORIENTADOR/ORIENTANDO: ANA CRISTINA SANTOS DUARTE

#### 2. QUAL O NOME DESTA PESQUISA, POR QUE E PARA QUE ELA ESTÁ SENDO FEITA?

##### 2.1. TÍTULO DA PESQUISA

INDICADORES DE IDONEIDADE DIDÁTICA EM CONTEXTO DA AVALIAÇÃO FORMATIVA: COM ÊNFASE NAS METODOLOGIAS ATIVAS.

##### 2.2. POR QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Justificativa):

Neste estudo pretendemos compreender os limites e possibilidades da avaliação formativa em aulas que utilizam no seu plano de ensino metodologias ativas no curso de enfermagem. O motivo que nos leva a estudar esse assunto é identificar as dificuldades, potencialidades e possibilidades da avaliação formativa, servindo de base para pensar no processo de ensino de enfermagem, em que discentes assumem papel de protagonistas. Ademais, pretende-se preencher lacunas do conhecimento acerca desse tipo de avaliação, compreendendo se sua efetivação está atrelada a resignificação e estímulo de docentes aos desafios impostos para a avaliação formativa.

##### 2.3. PARA QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Objetivos):

Analisar as percepções dos docentes dos cursos de saúde sobre a implementação das metodologias ativas como estratégia de ensino-aprendizagem. Identificar as facilidades e as dificuldades enfrentadas pelos docentes na utilização das metodologias ativas nos cursos de saúde.

#### 3. O QUE VOCÊ (OU O INDIVÍDUO SOB SUA RESPONSABILIDADE) TERÁ QUE FAZER? ONDE E QUANDO ISSO ACONTECERÁ? QUANTO TEMPO LEVARÁ? (Procedimentos Metodológicos)

##### 3.1 O QUE SERÁ FEITO:

Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): Para coleta de dados lançaremos mão da observação participante, entrevistas sobre a avaliação formativa e questionário da plataforma digital – google forms. As gravações serão usadas, apenas, para fins de transcrição dos dados. Como técnica de análise de dados serão utilizados o discurso do sujeito coletivo e os Critérios de Idoneidade Didática, proposto pelo Enfoque Ontosemiótico do Conhecimento e

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - UESB/Jequié  
(73) 3528-9727 | cepiq@uesb.edu.br

Rubricas:

Instrução Matemática, levando em consideração as suas seis dimensões. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em todas as formas que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. Você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento.

3.2 ONDE E QUANDO FAREMOS ISSO:

*Na UNIFTC campus de Jequié-Bahia*

3.3 QUANTO TEMPO DURARÁ CADA SESSÃO:

*60 minutos*

#### 4. HÁ ALGUM RISCO EM PARTICIPAR DESSA PESQUISA?

Segundo as normas que tratam da ética em pesquisa com seres humanos no Brasil, sempre há riscos em participar de pesquisas científicas. No caso desta pesquisa, classificamos o risco como sendo

MÍNIMO       MODERADO       ALTO

4.1 NA VERDADE, O QUE PODE ACONTECER É: (detalhamento dos riscos)

Este estudo apresenta risco mínimo. Os riscos consistem em desconforto e/ou constrangimento, bem como a quebra da confidencialidade.

4.2 MAS PARA EVITAR QUE ISSO ACONTEÇA, FAREMOS O SEGUINTE: (meios de evitar/minimizar os riscos):

Este estudo apresenta risco mínimo. Os riscos consistem em desconforto e/ou constrangimento, bem como a quebra da confidencialidade. Para minimizar tal risco, será assegurado ao participante autonomia plena, respeitando sua vontade de contribuir e permanecer na pesquisa. Ademais será garantida a confidencialidade dos dados coletados e imagem. Além disso, você tem assegurado o direito a compensação ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

#### 5. O QUE É QUE ESTA PESQUISA TRARÁ DE BOM? (Benefícios da pesquisa)

5.1 BENEFÍCIOS DIRETOS (aos participantes da pesquisa):

Os benefícios deste estudo são prover conhecimento para propor abordagens adequadas no processo formativo dos profissionais de enfermagem e atuação dos docentes.

5.2 BENEFÍCIOS INDIRETOS (à comunidade, sociedade, academia, ciência...):

Assim, contribuir para uma formação de enfermeiros que estimule o desenvolvimento de competências para atuação no cenário atual, refletindo benefícios diretos e indiretos à toda população. Os resultados estarão à sua disposição quando finalizados. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

#### 6. MAIS ALGUMAS COISAS QUE O(A) SENHOR(A) PODE QUERER SABER (Direitos dos participantes):

6.1. Recebe-se dinheiro ou é necessário pagar para participar da pesquisa?

R: *Nenhum dos dois.* A participação na pesquisa é voluntária.

- 6.2. Mas e se você acabar gastando dinheiro só para participar da pesquisa?**  
*R: O pesquisador responsável precisará lhe ressarcir estes custos.*
- 6.3. E se ocorrer algum problema durante ou depois da participação?**  
*R: Você pode solicitar assistência imediata e integral e ainda indenização ao pesquisador e à universidade.*
- 6.4. É obrigatório fazer tudo o que o pesquisador mandar? (Responder questionário, participar de entrevista, dinâmica, exame...)**  
*R: Não. Você só precisa participar daquilo em que se sentir confortável a fazer.*
- 6.5. Dá pra desistir de participar no meio da pesquisa?**  
*R: Sim. Em qualquer momento. É só avisar ao pesquisador.*
- 6.6. Há algum problema ou prejuízo em desistir?**  
*R: Nenhum.*
- 6.7. O que acontecerá com os dados que você fornecer nessa pesquisa?**  
*R: Eles serão reunidos com os dados fornecidos por outras pessoas e analisados para gerar o resultado do estudo. Depois disso, poderão ser apresentados em eventos científicos ou constar em publicações, como Trabalhos de Conclusão de Curso, Dissertações, Teses, artigos em revistas, livros, reportagens, etc.*
- 6.8. Os participantes não ficam expostos publicamente?**  
*R: Em geral, não. O(A) pesquisador(a) tem a obrigação de garantir a sua privacidade e o sigilo dos seus dados. Porém, a depender do tipo de pesquisa, ele(a) pode pedir para te identificar e ligar os dados fornecidos por você ao seu nome, foto, ou até produzir um áudio ou vídeo com você. Nesse caso, a decisão é sua em aceitar ou não. Ele precisará te oferecer um documento chamado "Termo de Autorização para Uso de Imagens e Depoimentos". Se você não aceitar a exposição ou a divulgação das suas informações, não o assine.*
- 6.9. Depois de apresentados ou publicados, o que acontecerá com os dados e com os materiais coletados?**  
*R: Serão arquivadas por 5 anos com o pesquisador e depois destruídos.*
- 6.10. Qual a "lei" que fala sobre os direitos do participante de uma pesquisa?**  
*R.: São, principalmente, duas normas do Conselho Nacional de Saúde: a Resolução CNS 466/2012 e a 510/2016. Há, também uma cartilha específica para tratar sobre os direitos dos participantes. Todos esses documento podem ser encontrados no nosso site ([www2.uesb.br/comitedeetica](http://www2.uesb.br/comitedeetica)).*
- 6.11. E se eu precisar tirar dúvidas ou falar com alguém sobre algo acerca da pesquisa?**  
*R: Entre em contato com o(a) pesquisador(a) responsável ou com o Comitê de ética. Os meios de contato estão listados no ponto 7 deste documento.*

## 7. CONTATOS IMPORTANTES:

**Pesquisador(a) Responsável: KAY AMPARO SANTOS DUQUE**

Endereço: **Av. José Moreira Sobrinho, S/N - Bairro: Jequezinho, CEP: 45.206-510, Jequié – Bahia**  
 Fone: (73) 3528 9727 / E-mail: [kayamparo@hotmail.com](mailto:kayamparo@hotmail.com)

### Comitê de Ética em Pesquisa da UESB (CEP/UESB)

Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, 1º andar do Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP). Jequezinho. Jequié-BA. CEP 45208-091.

Fone: (73) 3528-9727 / E-mail: [cepjq@uesb.edu.br](mailto:cepjq@uesb.edu.br)

Horário de funcionamento: Segunda à sexta-feira, das 08:00 às 18:00

## 8. CLÁUSULA DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Concordância do participante ou do seu responsável)

Declaro, para os devidos fins, que estou ciente e concordo

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - UESB/Jequié  
 (73) 3528-9727 | [cepjq@uesb.edu.br](mailto:cepjq@uesb.edu.br)

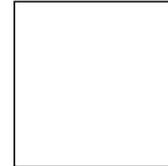
Rubricas:

- em participar do presente estudo;
- com a participação da pessoa pela qual sou responsável.

Ademais, confirmo ter recebido uma via deste termo de consentimento e asseguro que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

*Jequié-Ba*, 26 DE JUNHO DE 2023

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) participante (ou da pessoa por ele responsável)



Impressão Digital  
(Se for o caso)

#### 9. CLÁUSULA DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Declaro estar ciente de todos os deveres que me competem e de todos os direitos assegurados aos participantes e seus responsáveis, previstos nas Resoluções 466/2012 e 510/2016, bem como na Norma Operacional 001/2013 do Conselho Nacional de Saúde. Asseguro ter feito todos os esclarecimentos pertinentes aos voluntários de forma prévia à sua participação e ratifico que o início da coleta de dados dar-se-á apenas após prestadas as assinaturas no presente documento e aprovado o projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa, competente.

*Jequié-Ba*, 26 DE JUNHO DE 2023

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** KAY AMPARO SANTOS DUQUE  
Data: 01/08/2024 18:24:28-0300  
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) pesquisador

## ANEXO C - DOCUMENTO DE SUBMISSÃO DO MANUSCRITO 1

22/08/2024, 15:27

Email – KAY AMPARO – Outlook

### [AVAL] Agradecimento pela Submissão

Silmara Pereira <noreply.ojs2@scielo.org>

Qui, 22/08/2024 15:22

Para: KAY AMPARO SANTOS DUQUE <kayamparo@hotmail.com>

KAY AMPARO SANTOS DUQUE

A Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, agradece a submissão do manuscrito "A percepção de docentes de enfermagem acerca do processo avaliativo uma análise por meio do Discurso do Sujeito Coletivo" e por considerar a revista como meio de transmitir ao público seus estudos e pesquisas, sobre Avaliação Institucional da Educação Superior e temas relacionados com as Tendências e Políticas da Educação Superior, Ciência e Tecnologia.

Em virtude da alta demanda de artigos em fila, o processo para encaminhamento dos artigos que atendem aos requisitos da revista Avaliação para pareceristas e retorno sobre o parecer final, está com prazo maior do que o esperado.

**IMPORTANTE:** Sendo o manuscrito aprovado para publicação, será solicitado ao(s) autor(es) revisão gramatical e tradução para inglês ou espanhol e se artigo internacional tradução para o português.

**Obs.:** A responsabilidade com os custos referente revisão gramatical e tradução do manuscrito é do autor.

Acompanhe o processo editorial, através do link:

URL do Manuscrito: <https://submission.scielo.br/index.php/aval/authorDashboard/submission/289650>

Login: kayamparo14

Em caso de dúvidas, entre em contato.

•

Em caso de dúvidas, nos colocamos à sua disposição.

Cordialmente,

Equipe Editorial

Avaliação: revista da Avaliação da Educação Superior

E-mail: revistaavaliacao@uniso.br | Fone: (15) 2101 7018

Site: <https://submission.scielo.br/index.php/aval/about/submissions>

Esta mensagem pode conter informação confidencial, sendo seu sigilo protegido por lei. Se você não for o destinatário ou a pessoa autorizada a receber esta mensagem, não pode usar, copiar ou divulgar as informações nela contidas ou tomar qualquer ação baseada nessas informações. Se você recebeu esta mensagem por engano, por favor, avise imediatamente ao remetente, respondendo o e-mail e em seguida apague-a. Agradecemos sua cooperação.

This message may contain confidential information and its confidentiality is protected by law. If

<https://outlook.office.com/mail/inbox/id/AQQkADAwATZZmYAZC04ZM2LWYxYTtIMDAcLTAwCgAQAOTgyk7tzE1Ho8K0h1Qxm4%3D?nativeVe...> 1/2

22/08/2024, 15:27

Email – KAY AMPARO – Outlook

you are not the addressed or authorized person to receive this message, you must not use, copy, disclose or take any action based on it or any information herein. If you have received this message by mistake, please advise the sender immediately by replying the e-mail and then deleting it. Thank you for your cooperation.