

Avaliação em metodologias de aprendizagem ativa: percepção docente

Monike Alves Lemes¹, Maria José Sanches Marin¹, Carlos Alberto Lazarini¹, Cássia Regina Fernandes Biffe Peres¹ e Elza De Fátima Ribeiro Higa¹

¹ Faculdade de Medicina de Marília (SP), Brasil. monikealvesx3@gmail.com; marnadia@terra.com.br; carlos.lazarini@gmail.com; c.r.biffe@gmail.com; hirifael@gmail.com

Resumo. Objetivo: Compreender a percepção de docentes que utilizam metodologias de aprendizagem ativa acerca do processo de avaliação. **Método:** pesquisa exploratória qualitativa fundamentada nos pressupostos da Hermenêutica Dialética, realizada na Faculdade de Medicina de Marília com dez docentes da segunda série dos cursos de Enfermagem e Medicina. A coleta de dados ocorreu por meio de entrevista gravada com uma questão norteadora que enfatizou a avaliação em metodologia de aprendizagem ativa. **Resultados:** segundo a percepção dos entrevistados, o processo de avaliação em metodologia de aprendizagem ativa deve ser formativo, contemplar todas as dimensões da aprendizagem, conter diferentes avaliadores e instrumentos e, além disso, permitir o hibridismo entre avaliação formativa e somativa. **Conclusões:** nota-se que a percepção docente sobre a avaliação dos estudantes se aproxima das orientações presentes nos pressupostos dos métodos ativos descritos na literatura.

Palavras-chave: Aprendizagem; Educação em Enfermagem; Educação Médica; Avaliação Educacional; Aprendizagem Ativa.

Evaluation of active learning methodologies: teachers' perception

Abstract. Objective: Understand the perception of teachers who use active learning methodologies about the evaluation process. **Method:** qualitative exploratory research based on assumptions of Hermeneutical Dialectic, held at the Faculty of Medicine of Marília with ten teachers of the second series of courses in nursing and medicine. Data collection occurred through recorded interview with a guiding question that emphasized the evaluation of active learning methodology. **Results:** according to the perceptions of interviewees, the evaluation process in active learning methodology should be formation, should cover all the dimensions of learning, contain different evaluators and instruments and, in addition, allow the hybridism between formative assessment and summative. **Conclusions:** Note that the perception on the evaluation of students teaching approaches or the guidelines approaches of the guidelines present in the assumptions of the active methods escribed in the literature.

Keywords: Learning; Education, Nursing; Education, Medical; Educational Measurement; Active Learning.

1 Introdução

Avaliar é uma atitude inerente ao homem e, ao longo dos anos, essa prática tem sido aperfeiçoada a fim de contribuir para o aprimoramento de programas, políticas e decisões. Essa prática recebe destaque no processo de ensino aprendizagem, pois permite reflexão e questionamentos das pedagogias utilizadas, identificação de avanços, dificuldades, além da possibilidade de subsidiar as tomadas de decisões futuras (Bloom, Hastings, & Madaus, 1983; Dias Sobrinho, 2000).

Em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) dos Cursos de Graduação em Enfermagem e Medicina vigentes (Resolução Nº 3, 2001; Resolução Nº 3, 2014), que propõem a utilização das metodologias de aprendizagem ativa, surgiram novos modelos de avaliação da aprendizagem, com o intuito de preparar os futuros profissionais para realizar o cuidado integral e para a resolução de problemas ao aproximá-los da realidade. Entre as habilidades a serem desenvolvidas e avaliadas com esse novo modelo metodológico, centrado na aprendizagem do estudante, pode-se destacar: autonomia, proatividade, trabalho em equipe, capacidade de refletir e

problematizar a realidade, de resolver problemas, entre outras, que consistem em habilidades éticas, técnicas e políticas (Brasil, 2009; Ghezzi, Higa, Fayer, Biffe, Lemes, & Marin, 2018; Higa, Moreira, Pinheiro, Tonhom, Carvalho, & Braccialli, 2018).

Assim, a avaliação deve receber um papel de destaque no processo educacional. É necessário que seja planejada em consonância com o currículo, de modo que cada objetivo educacional seja contemplado por ela, pois, caso não esteja, os objetivos da avaliação receberão maior ênfase que os educacionais, especialmente pelos estudantes. Nesse sentido, nota-se que a avaliação deve validar a proposta curricular e conter de modo específico os desempenhos esperados, bem como o modo que serão analisados (Dias Sobrinho, 2000; Santos, 2011).

Os autores Bloom, Hastings e Madaus tipificam a avaliação em: diagnóstica, somativa e formativa. A avaliação diagnóstica visa identificar se os estudantes possuem habilidades ou pré-requisitos necessários para a aprendizagem, com o intuito de mensurar o nível de apreensão dos conhecimentos e suas dificuldades (Bloom, Hastings, & Madaus, 1983; Dias Sobrinho, 2000).

A avaliação somativa, também chamada avaliação das aprendizagens, busca conceder certificados e notas aos alunos no final de uma etapa educacional ou de um curso e julgar se as instruções foram ou não absorvidas. Por seu caráter pontual, resume-se a realizar um balanço somatório dos resultados da aprendizagem e pode classificar o estudante, informando sobre o que foi assimilado ao fim de dado momento de ensino. Tal tipo avaliativo é usual nas instituições de ensino brasileiras (Bloom, Hastings, & Madaus, 1983; Dias Sobrinho, 2000).

Quanto a avaliação formativa, seu uso tem recebido destaque por romper com o paradigma do ensino tradicional. Longe do caráter punitivo, esta proposta tem como objetivo a participação efetiva do estudante e seu acompanhamento ao longo do processo de aprendizagem. Ao realizar concomitantemente as tarefas planejadas e a avaliação, tem-se a possibilidade de reverter erros, maximizar potências e atingir um desfecho mais favorável (Bloom, Hastings, & Madaus, 1983; Dias Sobrinho, 2000).

Considerando que as DCN dos cursos de Enfermagem e Medicina sugerem o uso de metodologias ativas de aprendizagem e reconhecendo que a avaliação se trata de um aspecto de extrema importância no processo de ensino aprendizagem, torna-se pertinente realizar uma investigação sobre a percepção docente acerca dessa temática, contribuindo para uma reflexão crítica que pode suscitar em transformação das práticas institucionais.

2 Objetivo

Compreender a percepção de docentes que utilizam metodologias de aprendizagem ativa acerca do processo de avaliação.

3 Metodologia

Trata-se de um estudo exploratório qualitativo com o intuito de identificar o “universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”, por meio da Hermenêutica Dialética (Minayo, Deslandes, & Gomes, 2009, p.21).

O método hermenêutico-dialético tem como objetivo contextualizar a fala de seus atores sociais, trazendo maior compreensão e autenticidade. Traz consigo as questões socioeconômicas, históricas e políticas do grupo estudado; a interpretação dos dados obtidos no trabalho de campo; sua classificação em categorias específicas; e a análise final, com o intuito de articular os dados com os referenciais (Minayo, Deslandes, & Gomes, 2009; Stein, 1987).

A princípio, a Hermenêutica e a Dialética eram dois métodos distintos para a compreensão da realidade, porém recentemente pensou-se na união de ambas a fim de potencializar esse conhecimento a respeito das vivências de modo a promover empatia entre pesquisadores e participantes por meio da explicitação da realidade dos atores envolvidos na pesquisa (Minayo, Deslandes, & Gomes, 2009; Stein, 1987).

Etimologicamente, a palavra “hermenêutica” significa interpretar, expressar em voz alta, fazer compreender, traduzir; faz também referência a Hermes, o deus grego que traduzia as mensagens do Olimpo aos mortais, da mesma forma, no sentido de compreensão. Essa ciência da interpretação é, de certo modo, inerente a linguagem humana, porém sua fundamentação teórica originou-se na Grécia Antiga e ao longo dos anos permeou a filosofia e o cristianismo na busca dos reais significados da realidade e da Bíblia (Gilhus, 2016; Schmidt, 2014). Hodiernamente, sua aplicação pode ser dada em dois momentos: o gramatical e o psicológico. A interpretação gramatical propõe a análise do discurso a partir das palavras e conceitos escolhidos, enquanto que o outro momento almeja transcender a etimologia e identificar as intenções do sujeito quando escolheu os termos que utilizou. Para a Hermenêutica, o pensamento e a linguagem estão estritamente conectados, e cabe ao pesquisador desvendar o significado dessa relação, tanto das palavras quanto do discurso como um todo (Brito, 2005; Minayo, 2014). Desse modo, o pesquisador não pode aceitar apenas o que é ofertado pela autoconsciência como um dado, pois “quem pensa a ‘linguagem’ já sempre se movimenta em um para além da subjetividade”, sua busca deve ser as relações entre linguagem e cultura, síntese e totalidade (Gadamer, 2009, p.111).

Também com origem teórica na antiga Grécia, a Dialética surgiu na tentativa de conciliar os pensamentos controversos de Heráclito e Parmênides por meio de um diálogo exaustivo, com Platão e Aristóteles. Enquanto Heráclito defendia que o tudo seria comandado pelo conflito e que a mudança seria um processo constante, para Parmênides as mudanças seriam sempre superficiais e a essência, imutável. Atualmente é utilizada no sentido de entender a realidade em meio de suas constantes transformações. O termo “dialética”, etimologicamente, faz referência a arte de dialogar. Essa lógica da totalidade e contradição posteriormente esteve presente nos pensamentos de Karl Marx e Friedrich Engel, que entendiam a realidade como contraditória e instável. Segundo a dialética, essa contradição torna-se visível por meio de um estudo profundo da realidade, que nota e valoriza os antagonismos presentes, uma espécie de “síntese dos opostos”, que permite um desfecho aquém do estado inicial após a reflexão dessas contradições e formação de novas sínteses (Chauí, 2004; Konder, 2008).

Assim, a cisão entre a Hermenêutica e a Dialética propõe uma análise que considera os consensos e dissensos das falas dos sujeitos no contexto em que estão inseridos, com referência à tradição, linguagem, grupo social, momento histórico; para que a compreensão se aproxime o mais possível da realidade. Pretende-se conhecer o que está implícito pela relação entre passado e presente (Gadamer, 2009; Minayo, 2014; Stein, 1987).

A coleta de dados ocorreu por meio de uma entrevista semiestruturada com duração média de 20 minutos. Foi constituída pela caracterização dos participantes (idade, sexo, estado civil, formação, titulação, atuação profissional e tempo de atuação em metodologia de aprendizagem ativa) e pela seguinte pergunta norteadora: “Fale sobre o processo de avaliação em metodologia de aprendizagem ativa”.

Foram convidados a totalidade dos docentes da segunda série de enfermagem e medicina (vinte e cinco) da Faculdade de Medicina de Marília (Famema) para participar do estudo, caracterizando uma amostra intencional, porém apenas dez docentes aceitaram participar.

A Famema é uma instituição pública situada no centro-oeste paulista que desde 1997 adotou a utilização de metodologias de aprendizagem ativa, com destaque para a Aprendizagem Baseada em

Problemas (ABP) e a Problematização, e currículo orientado para o desenvolvimento da competência profissional na formação de enfermeiros e médicos (Famema, 2016).

Respeitando a questão ética de pesquisa que envolve seres humanos, os participantes foram assim codificados: “D”, em referência a “Docente”, seguidos de sequência numérica crescente, por exemplo, “D1”, “D2” e assim sucessivamente até “D10”.

O presente estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) sob o número de parecer 2.975.092 e CAAE 91013218.6.0000.5413 e autorizada pela Famema, considerando a coleta de dados nesse local, seguindo os preceitos da Resolução nº 466 (2013), respeitando a dignidade humana e questões de ordem ética.

Os dados obtidos foram interpretados de acordo com a hermenêutica dialética, com o intuito de sobrepujar os limites da linguagem e extrair todos os sentidos dos textos. Ao considerar os aspectos históricos, sociais, os costumes e as tradições de modo crítico, torna-se possível compreender não apenas as palavras, mas o sujeito que as expressou. Também respeitou as três fases propostas pela análise qualitativa, que não são realizadas necessariamente nesta ordem ou de modo excludente, a saber:

- Leitura compreensiva do material selecionado: busca-se nesta etapa conceber uma visão com maior profundidade do material a ser explorado, a partir da perspectiva dos atores sociais no contexto em que estão inseridos;
- Exploração do material: é o momento no qual o pesquisador faz o movimento de investigar as falas e os fatos com o fito de identificar o que está implícito neles, de revelar o subjetivo, através da trajetória: 1- identificação e problematização das ideias reveladas e veladas por meio de questionamentos; 2- investigação dos sentidos socioculturais mais amplos atribuídos as ideias; 3- promoção de diálogo entre as próprias ideias problematizadas e entre essas e estudos de referencial teórico-metodológico; e
- Elaboração de síntese interpretativa: realiza-se a articulação entre a base teórica do estudo, os objetivos e os dados empíricos, garantindo o êxito do pesquisador na elaboração de sua síntese (Minayo, Assis, & Souza, 2016; Minayo, Diniz, & Gomes, 2016).

Assim, realizou-se uma leitura em profundidade dos dados obtidos, a qual possibilitou que os pesquisadores fossem impregnados pelo conjunto e particularidades dos textos e resultou na formação de categorias analíticas. Trechos de cada entrevista foram selecionados e a comparação entre os mesmos permitiu que ideias subjacentes fossem reconhecidas e problematizadas, identificando-se pontos comuns e divergentes. Por meio de questionamentos, o material foi interpretado e relacionado ao objetivo do estudo e ao referencial teórico-metodológico.

4 Resultado e discussão

Participaram do estudo dez docentes com o seguinte perfil sociodemográfico: totalidade do sexo feminino, sendo seis casadas, três solteiras e uma divorciada, com idade entre 31 e 67 anos. Quanto à formação, oito eram enfermeiras e duas psicólogas, sendo seis mestres e quatro doutoras. O tempo de atuação em metodologia de aprendizagem ativa é de 4 a 21 anos.

Tendo em vista as fases da análise de sentido propostas no método, foram evidenciadas as quatro categorias apresentadas a seguir.

4.1 O processo de avaliação em metodologia de aprendizagem ativa deve ser formativo

“Não tem um momento específico (...). É algo que acontece concomitantemente ao processo de ensino aprendizagem.” (D2)

“Essa é uma avaliação formativa: essa do dia a dia, que a gente pede para os colegas ou eu mesma sugiro estratégias para aquele estudante que está com fragilidade... se eu percebo alguma fragilidade do estudante eu peço para o grupo fazer uma avaliação e sugerir alguma estratégia para ele superar aquela fragilidade.” (D4)

“Se é processo, ele tem condições de rever. É uma forma de alertar o aluno que aquele caminho, aquele modo que ele está fazendo talvez não seja o melhor... É diferente de uma avaliação onde você dá nota. Você faz uma coisa e recebe nota baixa, recebeu.” (D5)

“Seria uma forma de você contribuir com a aprendizagem no cotidiano... Eu acho que o grande ganho da avaliação nesse sentido é a questão de você auxiliar na aprendizagem significativa do estudante... Se o aluno tem alguma fragilidade vou mostrando para ele, vou cobrando dele que essa fragilidade vá se transformando numa potencialidade... Ter uma avaliação só no final do ano não teria significado nenhum para esse tipo de aprendizagem... A gente está fazendo da avaliação um momento importante para o crescimento do estudante em relação a questão de sua aprendizagem.” (D6)

“A avaliação é constante. Ela é do momento em que o aluno se apresenta até o momento que o aluno finaliza a atividade.” (D7)

“Sempre apontando no portfólio, apontando no dia a dia.” (D8)

“Essa proposição dá possibilidade de a gente acompanhar o estudante muito mais de perto, porque a organização é em pequenos grupos... Acho que uma grande potência é essa possibilidade de avaliação durante o desenvolver as atividades.” (D9)

“É um processo realmente ativo não apenas a metodologia, mas também avaliação... Requer uma atenção diferente desse professor em construir essa avaliação junto com estudante, deixar claro o que ele está vendo, o que ele está avaliando.” (10)

A avaliação formativa almeja a correção de fragilidades durante o processo de ensino aprendizagem, fornecendo alternativas de aprimoramento das mesmas. Diante disso, nota-se que não basta que a avaliação seja realizada em diversos momentos, visto que o que distingue essa modalidade avaliativa é seu caráter conscientizador, que permite a autorreflexão do estudante no decurso de seu processo educacional bem como a formulação de novas estratégias para atingir os objetivos almejados (Oliveira-Barreto et al., 2017).

Consoante com Afonso (2000), é necessário que o professor assuma um papel acolhedor, que, ao invés de apenas apontar as fragilidades e prescrever alternativas de melhoria, disponha-se a compreendê-las e enfrentá-las junto com seu aluno. Por esse viés, pode-se compreender ainda que a avaliação formativa pode proporcionar um “acesso ao sucesso”, pois presume a autocorreção, a autoavaliação bem como a orientação pedagógica. Em outras palavras, a avaliação formativa consiste numa “bússola orientadora”, capaz de ajustar o processo de ensino e aprendizagem e, portanto, não deve ser expressa por notas, mas por comentários que permitam esse redirecionamento (Cortesão, 1993).

A Hermenêutica-dialética permite compreender as relações humanas e profissionais por meio da extração de significados implícitos nas linguagens, nas práticas e nas próprias relações (Minayo, 2014; Stein, 1987). Nesse sentido, é possível notar que a compreensão que emergiu das falas das docentes entrevistadas no que tange à avaliação formativa é coerente àquela descrita na literatura, já que se mostram envolvidas no processo de ensino aprendido de tal modo que se preocupam em propor ajustes de melhoria ao longo desse processo.

4.2 O processo de avaliação em metodologia de aprendizagem ativa deve contemplar todas as dimensões da aprendizagem

“Serve para verificar as habilidades, atitudes, não só as questões técnicas.” (D1)

“A avaliação em metodologia ativa necessariamente precisa contemplar outras dimensões que não apenas o cognitivo, então nós precisamos levar em conta a dimensão afetiva e as atitudes... Você observa no estudante o seu jeito, a sua postura, a forma de se apresentar, de falar, a forma como ele se relaciona com o outro, então as atitudes dele com relação ao grupo, aos pacientes, em relação a ele mesmo, com os professores, a questão da responsabilidade, da pontualidade, da assiduidade, são aspectos que eu procuro considerar na hora de compor a minha avaliação.” (D2)

“O recurso cognitivo é o que tem sido mais complexo no momento avaliativo, porque muitas vezes acaba sendo mais subjetivo que objetivo... O processo de avaliação ele é, ou deveria ser pautado nos desempenhos das tarefas, para que os alunos mobilizem recursos cognitivos, afetivos e psicomotores.” (D5)

“A gente vai considerar: como o aluno tem se desempenhado em relação às tarefas que ele realiza, a questão de suas relações, dos seus estudos, se ele tem um bom embasamento teórico.” (D6)

“De acordo com os três pilares: do ser, do saber e do saber fazer. No saber eu vou ver a participação dele nas discussões, nas aberturas de ciclos, na devolutiva, na nova síntese, então eu vou ver a participação dele ali, na questão cognitiva. (...) Dá para avaliar o saber na discussão, o saber fazer na questão se ele integra a parte técnica com o saber e se ele consegue fazer isso e o ser eu consigo avaliar na parte afetiva de respeito, de compromisso com os colegas, com a tarefa, com a unidade de saúde, com o grupo, se ele avisa os atrasos, se ele faz avaliações de forma ética e respeitosa com os colegas, se se direciona com os pacientes da mesma forma e assim como com a equipe de saúde, o grupo como um todo.” (D8)

De acordo com a Taxonomia de Bloom, há estágios avaliativos e esses devem ser conhecidos pelos docentes, de modo que estejam aptos a identificar o momento de aprendizagem de cada estudante a fim de aplicar a avaliação de modo coerente e estimular o avanço do estudante dentro desses estágios. Todavia, é indispensável que, de antemão, docentes e discentes saibam quais os objetivos cognitivos, atitudinais e de competência a serem atingidos, de modo que as atividades sejam planejadas coerentemente e oportunizem alterações no curso de aprendizagem (Bloom, Engelhart, Furst, Hill, & Krathwohl, 1956; Ferraz & Belhot, 2010).

Bloom, Engelhart, Furst, Hill e Krathwohl (1956) dividiram os objetivos do processo educacional em três domínios, a saber, desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor. Cada domínio é composto por categorias dispostas de modo hierárquico e interdependente, ou seja, o estudante só avançará mediante ao desempenho satisfatório na categoria anterior. Os principais atributos desses domínios são:

- Cognitivo: adquirir novos conhecimentos (intelectuais, atitudinais ou motores) e dominá-los, capacidade de reconhecer fatos, padrões e conceitos e a disposição ao desenvolvimento constante. Os objetivos desse domínio formam seis categorias: “Conhecimento; Compreensão; Aplicação; Análise; Síntese; e Avaliação”;
- Afetivo: desenvolver a área emocional e afetiva, formada por atitudes, condutas, respeito, sentimentos, valores. Cinco categorias foram formadas nesse domínio: “Receptividade; Resposta; Valorização; Organização; e Caracterização”;
- Psicomotor: Bloom e seus colaboradores apenas atribuíram a esse domínio sua relação com habilidades físicas, porém outros estudiosos ampliaram suas características incluindo a questão do reflexo, da percepção, a capacidade de desenvolver movimentos aperfeiçoados e a comunicação não verbal. Nesse domínio, as categorias são: “Imitação; Manipulação; Articulação; e Naturalização” (Bloom, Engelhart, Furst, Hill, & Krathwohl, 1956; Ferraz & Belhot, 2010).

Ainda que os domínios cognitivo, afetivo e psicomotor, ao longo dos anos, tenham sido vastamente discutidos e que a relevância de cada um no processo de formação educacional tenha sido exposta, o domínio cognitivo continua recebendo maior destaque nas Instituições de Ensino Superior. No que tange ao processo de avaliação, esse aspecto é também mais valorizado e manifesta-se por meio da aplicação de provas com questões escritas ou de múltipla escolha, com cobranças de conhecimentos teóricos (Bloom, Hastings, & Madaus, 1983; Dias Sobrinho, 2000; Ferraz & Belhot, 2010).

Na formação do perfil profissional, Manfredi (1998) refere-se à três saberes: saber ser, saber fazer e saber agir. De acordo com essa autora, o saber ser busca a qualidade nas relações humanas e o aprimoramento de atitudes de autodesenvolvimento, como a habilidade de comunicação, a proatividade, a facilidade de se adaptar a mudanças. O saber fazer, por sua vez, está relacionado a apropriação científica, aptidões motoras e sua relação com o conhecimento necessário para efetuá-las bem como para realizar o trabalho no geral. Por fim, o saber agir refere-se à habilidade de mobilizar e integrar o ser e o fazer, ou seja, conhecimentos, habilidades e atitudes como trabalho em equipe, capacidade de resolver problemas e criatividade.

Em virtude do que foi exposto pelas participantes da pesquisa, à luz da Hermenêutica-Dialética, percebe-se que as docentes da Famema têm apropriação da necessidade de realizar uma avaliação ampla, para além das questões cognitivas, sendo que algumas manifestaram impasses nesse processo e outras demonstraram facilidade em realizar a avaliação nos três domínios, talvez pela clara definição que demonstram em sua fala. Tal contradição pode sugerir que o conhecimento sobre essa questão não é unânime entre as docentes dessa instituição.

4.3 O processo de avaliação em metodologia de aprendizagem ativa deve conter diferentes avaliadores e instrumentos

“Então, um mesmo estudante sendo visto por um professor vai achar que ele é satisfatório, outro vai achar que ele é insatisfatório... Outra coisa que eu costumo fazer também, que eu acho que ajuda muito nesse processo avaliativo, é solicitar que o grupo avalie. Se a gente consegue construir uma relação grupal honesta, o colega consegue sinalizar nesse momento para o outro estudante quando tem algum aspecto que não está bom.” (D2)

“É bastante relevante que o docente não tenha só um tipo de estratégia para avaliar, mas sim várias, para pegar várias fases e momentos do estudante para ter uma avaliação mais ampla da aprendizagem e do desempenho dele... A gente utiliza o Exercício de Avaliação da Prática Profissional, a avaliação do desempenho do processo tutorial e no processo da UPP, que considera não só o aspecto cognitivo, mas a articulação do cognitivo com o psicomotor e afetivo.” (D3)

“Eu converso com o professor da UPP, aí eu vou ver o prontuário do estudante onde tem os EACs, tem as avaliações da UPP e das tutorias anteriores (...), eu vejo também as questões do EAC, que tipo de questão ele foi “insatisfatório”.” (D4)

“Além dos formatos existe o EAC, que é esse exame mais completo, onde os estudantes têm que atender as questões da tutoria... Existem os instrumentos que nos guiam nesse processo de avaliação... Há uma junção desses professores facilitadores e aí quando a gente percebe que o estudante não está se desenvolvendo, a gente pode até conversar com o professor tutor. Há essa reunião antes da gente intervir antes desse aluno ser um “insatisfatório”. (D7)

“O portfólio também dá para avaliar no saber fazer e vejo se ele está articulando a teoria, o que ele aprendeu.” (D8)

Tendo em mente a vasta gama de habilidades e competências pressupostas no currículo desenvolvido por metodologias de aprendizagem ativa, fica evidente que um instrumento isolado de avaliação não contempla o que é requerido, principalmente os tradicionais. Assim, a elaboração de um processo avaliativo consiste numa tarefa complexa, a qual necessita incluir um conjunto de abordagens avaliativas para ser satisfatória (Sette-de-Souza & Silva, 2016).

A avaliação em metodologia de aprendizagem ativa deve incorporar múltiplos instrumentos de avaliação, cenários e avaliadores, com o fito de oferecer ao estudante um *feedback* efetivo, que contemple cada um dos critérios previamente definidos, para que esse possa refletir e aprimorar seu desenvolvimento. Ademais, os princípios descritos na pirâmide de Miller- saber, saber como faz, demonstrar e fazer- devem ser contemplados pelos instrumentos escolhidos (Dias Sobrinho, 2000; Logar et al., 2018; Miller, 1990; Santos, 2011).

As diferentes formas de expressão dos participantes convergiram para o mesmo núcleo de sentido: a avaliação em metodologia ativa não pode ser concebida por apenas um instrumento ou por um avaliador, já que é preciso analisar todas as dimensões supracitadas. São necessários diferentes momentos avaliativos e diferentes olhares para conhecer em qual momento da aprendizagem o estudante encontra-se e qual a melhor maneira de ajudá-lo no processo de ensino aprendido.

4.4 O processo de avaliação em metodologia de aprendizagem ativa permite o hibridismo entre avaliação formativa e somativa

“A avaliação acontece em todo o momento, mas há um momento que a gente tem que formalizar isso, que é o formato de avaliação... O nosso Exercício de Avaliação Cognitiva, apesar de ter momentos formativos, de dar outras oportunidades para o estudante, a marca dele ainda é a prova, tem uma marca muito forte da prova tradicional.” (D2)

“A avaliação somativa a gente considera aqui como o F3, que para mim nada mais é do que uma síntese do desempenho do estudante no dia a dia.” (D4)

“[Os formatos] são para formalizar o processo, mas o estudante tem que ser avaliado no seu contexto diário.” (D7)

“Você acompanhou três meses e no final a gente vai oficialmente colocar: ele alcançou, não alcançou... aí a gente conceitua “satisfatório” ou “insatisfatório” diante dos desempenhos que estão definidos.” (D9)

“Importante que na metodologia ativa a avaliação ela não pode ser uma surpresa, ela tem que ser algo construído... A avaliação somativa é mais um momento de isso.” (10)

Devido as avaliações formativas e somativas serem consideradas normativas, ou seja, possuírem critérios, muitos aproximam essas modalidades e, inclusive, consideram que a avaliação somativa pode ser obtida por meio de sucessivas avaliações formativas. Tal aproximação demanda o uso de instrumentos com certo grau de formalidade, o que não significava que a avaliação informal não seja relevante, ela é importante e necessária no processo de aprendizagem dos estudantes. Portanto, a articulação entre a avaliação formativa e somativa deve ser estabelecida por meios formais (Harlen & James, 1997; Santos, 2016).

Estudiosos da temática propõem que essa articulação não seja simultânea, visto que são diferentes modalidades, mas que ocorra de modo complementar. Assim, por meio de ambas avaliações, formativa e somativa, pode-se conhecer com maior propriedade os estudantes, suas fragilidades e potencialidade e traçar um plano de ajustes específico para ele. Nesse sentido, é fundamental que os docentes tenham conhecimento do que é a avaliação formativa e a avaliação somativa, quais são suas características e os pontos de convergência e divergência delas, a fim de que as aplique de modo adequado (Santos, 2016).

Um estudo importante comparativo entra as práticas avaliativas na Inglaterra, França, Alemanha e Estados Unidos da América, apontou que quanto mais próximo o professor é de seu estudante, quanto mais o conhece nos processos formativos, menor é o uso desse conhecimento para fins somativos (Black & Wiliam, 2005).

Sob a Hermenêutica-Dialética, o apresentado nas entrevistas evidencia a presença de duas modalidades avaliativas: a formativa e a somativa. Algumas participantes concebem que a avaliação somativa é o produto do compilado de avaliações formativas, enquanto outras têm a ideia de que

são momentos diferentes e ainda há as que associam a avaliação somativa com o ato de formalizar a avaliação formativa. De acordo com a literatura supracitada, tais ideias não são necessariamente excludentes, mas pode estar implícito a ideia de que a avaliação formativa se dê apenas por meios informais, o que não é verdade.

5 Conclusões

Considerando que o objetivo dessa pesquisa foi compreender a percepção docente acerca do processo de avaliação em metodologias de aprendizagem ativa, pode-se identificar as diferentes construções que os docentes utilizaram para expressar suas percepções a respeito dessa prática e a maneira com que realizam o processo avaliativo de seus estudantes no contexto em que estão inseridos.

De acordo com os docentes da pesquisa, o processo de avaliação em metodologia de aprendizagem ativa deve ser formativo, contemplar todas as dimensões da aprendizagem, conter diferentes avaliadores e instrumentos e, além disso, permite o hibridismo entre avaliação formativa e somativa. A partir do que foi exposto nas entrevistas e analisado por meio de sucessivas leituras e aproximações, nota-se que a percepção docente sobre a avaliação do estudante muito se aproxima com a literatura atual, pois destaca os principais aspectos abordados pelos estudiosos da área.

Tais resultados corroboram a complexidade do processo educativo e, por sua vez, da prática avaliativa no contexto contemporâneo, que visa a formação de profissionais qualificados e emancipados, críticos e aptos a resolver problemas.

Embora apenas contradições discretas tenham sido notadas nos discursos dos docentes, o uso da Hermenêutica-Dialética nessa pesquisa enriqueceu a análise dos dados e permitiu um movimento de síntese e antítese sobre a percepção docente acerca do processo avaliativo em metodologia de aprendizagem ativa.

Referências

- Bettoni, R. (2001). Dialética e Sartre: uma possibilidade de se pensar a realidade. *Metanoia*, (3), 61-70.
- Black, P., & Wiliam, D. (2005). Lessons from around the world: how policies, politics and cultures constrain and afford assessment practices. *The Curriculum Journal*, 16(2), 249-261.
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives* (Vol. 1). New York: David Mckay.
- Bloom, B. S., Hastings, J. T., & Madaus, G. F. (1983). *Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar*. São Paulo: Pioneira.
- Brasil. (2009). *Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde- Pró-Saúde: objetivos, implementação e desenvolvimento potencial*. Brasília: Ministério da Saúde.
- Brito, E. O. (2005). Consciência histórica e hermenêutica: considerações de gadamer acerca da teoria da história de Dilthey. *Trans/Form/Ação*, 28, 149-160.
- Chauí, M. (2004). *Convite à Filosofia* São Paulo: Ática.
- Cortesão, L. (1993). *A avaliação formativa: que desafios?*. Porto: ASA.
- Dias Sobrinho, J. (2000). *Avaliação da educação superior*. Petrópolis: Vozes.
- Famema. (2016). *Necessidades de Saúde 2 e Prática Profissional 2- 2ª série dos Cursos de Medicina e Enfermagem*. Marília (SP): Faculdade de Medicina de Marília.
- Ferraz, A. P. C. M., & Belhot, R. V. (2010). Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. *Gestão & Produção*, 17, 421-431.

- Gadamer, H. G. (2009). *Hermenêutica em retrospectiva*. Petrópolis: Vozes.
- Ghezzi, J. F. S. A., Higa, E. F. R., Fayer, D., Biffe, C. R. F., Lemes, M. A., & Marin, M. J. S. (2018). *Aprendizagem no cenário real na perspectiva docente*. Paper presented at the 7º Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa., Fortaleza (CE).
- Gilhus, I. S. (2016). *Hermenêutica*. *Rever*, 16(2), 144-156.
- Harlen, W., & James, M. (1997). Assessment and learning: differences and relationships between formative and summative assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 4(3), 365-379.
- Higa, E. F. R., Moreira, H. M., Pinheiro, O. L., Tonhom, S. F. R., Carvalho, M. H. R., & Bracciali, L. A. D. (2018). Caminhos da avaliação da aprendizagem ativa: visão do estudante de medicina. *Revista Lusófona de Educação*, 40(1), 171-184.
- Konder, L. (2008). *O que é Dialética*. São Paulo: Brasiliense.
- Logar, G. A., Coelho, C. O. L., Pizi, E. C. G., Galhano, G. Á. P., Neves, A. P., Oliveira, L. T., & Bertão, J. M. (2018). OSCE in Dental clinical evaluation: the report of an experience with undergraduate students. *Revista ABENO*, 18(1), 15-24.
- Manfredi, S. M. (1998). Trabalho, qualificação e competência profissional - das dimensões conceituais e políticas. *Educação & Sociedade*, 19, 13-49.
- Miller, G. E. (1990). The assessment of clinical skills/competence/performance. *Academic Medicine*, 65(9), S63-67.
- Minayo, M. C. S. (2014). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde* (13 ed.). São Paulo (SP): Hucitec.
- Minayo, M. C. S., Assis, S. G., & Souza, E. R. (2016). *Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais* (5 ed.). Rio de Janeiro: Fiocruz.
- Minayo, M. C. S., Deslandes, S. F., & Gomes, R. (2009). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. (28 ed). Petrópolis (RJ): Vozes.
- Minayo, M. C. S., Diniz, D., & Gomes, R. (2016). The qualitative research article under scrutiny. *Ciência e Saúde Coletiva*, 21(8), 2326-2326.
- Oliveira-Barreto, A. C., Guedes-Granzotti, R. B., Domenis, D. R., Pellicani, A. D., Silva, K., Dornelas, R. D., & Cesar, C. (2017). Methods of student assessment in an undergraduate course based on active methods. *Revista Ibero-Americana de Estudos Em Educação*, 12(2), 1005-1019.
- Resolução nº 3, de 7 novembro de 2001. (2001). *Institui as diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em enfermagem*. Diário Oficial da União, Brasília (DF): Conselho Nacional de Educação.
- Resolução nº 3, de 20 de junho de 2014. (2014). *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina e dá outras providências*. Diário Oficial da União, Brasília (DF): Conselho Nacional de Educação.
- Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. (2013). *Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos*. Diário Oficial da União. Brasília, DF.
- Santos, L. (2016). A articulação entre a avaliação somativa e a formativa, na prática pedagógica: uma impossibilidade ou um desafio? *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 24, 637-669.
- Santos, W. S. (2011). Organização curricular baseada em competência na educação médica. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 35, 86-92.
- Schmidt, K. L. (2014). *Hermenêutica*. Petrópolis: Vozes.
- Sette-de-Souza, P. H., & Silva, A. C. B. (2016). Multiple evaluations for continuous learning: an experience report. *Revista ABENO*, 16(4), 79-84.
- Stein, E. (1987). Dialética e Hermenêutica: uma controvérsia sobre método e filosofia In J. Habermas (Ed.), *Dialética e Hermenêutica* (pp. 98-134). São Paulo: L&PM.