

**UNIVERSIDADE DE UBERABA - UNIUBE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
RENATA FLÁVIA NOBRE CANELA DIAS**

**METODOLOGIA PBL E O PROCESSO DE AVALIAÇÃO NO CURSO  
DE MEDICINA DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA DE MINAS  
GERAIS-MG**

UBERABA-MG  
2016

**RENATA FLÁVIA NOBRE CANELA DIAS**

**METODOLOGIA PBL E O PROCESSO DE AVALIAÇÃO NO CURSO  
DE MEDICINA DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA DE MINAS  
GERAIS-MG**

Dissertação apresentada à banca examinadora do Mestrado Acadêmico em Educação, do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Universidade de Uberaba, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Valter Machado da Fonseca

UBERABA-MG  
2016

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

D543m Dias, Renata Flávia Nobre Canela.  
Metodologia PBL e o processo de avaliação no curso de medicina de uma universidade pública de Minas Gerais-MG/ Renata Flávia Nobre Canela Dias. – Uberaba, 2016.  
159 f.: il.

Dissertação (mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação, 2016.  
Orientador: Prof. Dr. Valter Machado da Fonseca.

1. Avaliação. 2. Aprendizagem baseada em problemas. 3. Ensino. 4. Aprendizagem. I. Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação. II. Título.

CDD 371.1


Renata Flávia Nobre Canela Dias

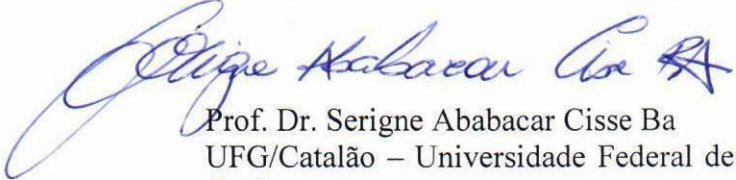
**METODOLOGIA PBL E O PROCESSO DE AVALIAÇÃO NO CURSO  
DE MEDICINA DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA DE MINAS  
GERAIS-MG**


Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Uberaba, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 01/07/2016

BANCA EXAMINADORA

  
Prof. Dr. Valter Machado da Fonseca  
(Orientador)  
UNIUBE - Universidade de Uberaba

  
Prof. Dr. Serigne Ababacar Cisse Ba  
UFG/Catalão – Universidade Federal de Goiás

  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Valeska Guimarães Rezende  
da Cunha  
UNIUBE - Universidade de Uberaba

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por todas as obras que ele realiza diariamente em minha vida.

A minha família, minha mãe Consuelo Nobre, meu marido Rafael Dias, minha irmã Juliana Nobre, meu amado afilhado João Gabriel e meu cunhado Geraldo Magela, pela compreensão e apoio na realização deste sonho profissional.

Ao meu Tio João dos Reis Canela, Reitor da Universidade Estadual de Montes Claros-Unimontes, pelo incentivo, carinho e confiança.

A CAPES pela bolsa de estudos a mim concedida, no início do meu Mestrado, sendo extremamente importante para a consecução do mesmo.

Agradeço a Unimontes pelas liberações e apoio para qualificação profissional de seu corpo docente.

Ao Professor Valter Machado Fonseca, meu orientador, por todo acompanhamento, paciência, compreensão, apoio, carinho e participação neste momento especial em minha vida, a ele minha total admiração.

A Professora Maria de Fátima Turano, Diretora Executiva das Faculdades Integradas Pitágoras de Montes Claros-MG, pelo exemplo de profissional da Educação, em nossa região e no país.

As minhas colegas de serviço da Unimontes (Terezinha, Raquel, Aretuza, Daniela Flecha, Kátia Cilene, Ana Maria, Zaida e Jacqueline) e ao meu chefe imediato Professor Geraldo Antônio dos Reis pela compreensão e incentivo.

Ao Professor Orlando Fernandez Aquino pelo carinho, apoio, preocupação, incentivo e confiança de sempre.

A Coordenação do Mestrado, na pessoa da Professora Vânia Maria de Oliveira Vieira pelo comprometimento e dedicação para com todos os estudantes.

Aos colegas de Mestrado pelos caminhos comuns, pela amizade, convivência e aprendizado.

A Uniube por oportunizar um Mestrado de qualidade, composto por um corpo docente altamente gabaritado e comprometido, oportunizando a todos o crescimento intelectual.

Faltam-me palavras para expressar a todos, os meus sinceros sentimentos de gratidão pela oportunidade única a mim concedida, que abracei com todo amor e dedicação. Estou aqui realizando um sonho!

*"Ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para a sua produção e construção."*

*(Paulo Freire, 2003, p. 47)*

## RESUMO

O presente estudo tem como propósito, apresentar como é desenvolvida pelos docentes a avaliação da aprendizagem no Curso de Medicina da Universidade Estadual de Montes Claros-Unimontes, que por sua vez adota a metodologia PBL - Aprendizagem Baseada em Problemas. Tendo em vista que as práticas pedagógicas estão diretamente relacionadas á avaliação, o estudo vem elencar as implicações para efetivação do processo de ensino, sistematizando as principais concepções existentes na literatura atual; diagnosticando as concepções de avaliação dominante, estabelecendo diretrizes que oportunizem e possibilitem a construção de novas propostas que levem em conta a formação integral dos educandos, na perspectiva de responder qual papel as atividades de avaliação tem desempenhado nas práticas pedagógicas desenvolvidas no curso em análise com a inserção do PBL, demonstrando as dificuldades apresentadas pelos docentes para realização de uma avaliação formativa e processual da aprendizagem. Para a consecução do referido trabalho, adotou-se os procedimentos técnicos das pesquisas documental e bibliográfica, com leituras e com enfoque qualitativo, realizada por meio dos seguintes instrumentos de pesquisa: entrevistas semiestruturadas com o coordenador do curso de Medicina e com os docentes do 2º ao 12º períodos, grupos focais com estudantes e registros em diário de campo. A pesquisa contou com 40 (quarenta) entrevistados, distribuídos nas categorias supramencionadas. Importante frisar que esta pesquisa é exploratória, por proporcionar maior familiaridade com o problema pesquisado. O problema desta investigação é compreender qual o modelo de avaliação vem sendo aplicado no curso de Medicina da Unimontes, que adota a metodologia PBL. Para a interpretação dos dados coletados, optou-se pela análise do discurso, tendo como referencial Orlandi (1987), Pêcheux (2002) e Minayo (2010). A partir da análise dos dados, a pesquisa revelou, a potencialidade da avaliação como mecanismo de proporcionar a formação humanista, de identificar lacunas, no compromisso com o aprendizado coletivo, com a postura ética do estudante, tornando-se autônomo, crítico, participativo, superando suas limitações e sendo mais solidário. Registrou ainda as fragilidades na efetivação do processo de avaliação no cenário PBL/Unimontes, onde ainda persistem docentes resistentes às mudanças junto ao referido curso, demonstrando também outras fragilidades decorrentes de fatores institucionais, como a inadequação de alguns critérios avaliativos. Os resultados apontam para a necessidade de programas permanentes de capacitação docente, assim como maior compromisso de todos envolvidos no processo de aprendizagem, para o desenvolvimento de uma avaliação coerente com os pressupostos pedagógicos previstos no currículo.

**Palavras-chave:** Avaliação. PBL- Aprendizagem baseada em problemas. Curso de Medicina. Ensino-aprendizagem.

## **ABSTRACT**

This study aims to present how the learning evaluation is developed by teachers in medical school at the State University of Claros-Unimontes Montes, which in uses the methodology PBL - Problem Based Learning. Given that the pedagogical practices are directly related to the assessment, the study has implications for listing the effectiveness of the teaching process, systematizing the main existing concepts in the literature; Diagnosing the concepts of dominant evaluation, establishing guidelines that create and allow the construction of new proposals that take into account the integral formation of students with a view to answer what role the evaluation activities have played in the pedagogical practices developed in the ongoing analysis with insertion of PBL, demonstrating the difficulties presented by teachers to conduct a formative and process evaluation of learning. For the achievement of that work, we used the technical procedures of documentary and bibliographic research, with readings and qualitative approach, carried out through the following research tools: semi-structured interviews with the medical course coordinator and the teachers from the 2nd to the 12th periods, focus groups with students and records in field diary. The research had forty (40) interviewed, distributed in the above categories. It's important to emphasize that this research is exploratory, by providing greater familiarity with the researched problem. The question of this research is to understand what the valuation model has been applied in the Medicine course at Unimontes, adopting the PBL methodology. For the interpretation of the collected data, we chose to discourse analysis, as reference Orlandi (1987), Pêcheux (2002) and Minayo (2010). From the data analysis, the study showed, evaluation of potential as a mechanism to provide humanistic education, to identify gaps in the commitment to the collective learning, with ethical student to become autonomous, critical, participatory, overcoming their limitations and being more supportive. Recorded still weaknesses in the effectiveness of the evaluation process in the PBL / Unimontes scenario, where there is still resistant to change by the teachers that course, also demonstrated other weaknesses arising from institutional factors such as the inadequacy of some evaluative criteria. The results point to the need for permanent programs of teacher training, as well as greater commitment of all involved in the learning process, to develop a coherent assessment with the pedagogical assumptions set out in the curriculum.

**Keywords:** *Learning. PBL - problem based learning. Medicine course. Teaching Learning.*



## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CAETAN - Centro Ambulatorial de Especialidades Tancredo Neves

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CCBS- Centro de Ciências Biológicas e da Saúde

CEPEX - Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

CEPT- Centro de Educação Profissional e Tecnológica

CINAEM- Comissão Interinstitucional Nacional de Avaliação do Ensino Médico

CEE- Conselho Estadual de Educação

CEM- Comissão de Educação Médica

CONSU- Conselho Universitário

EAC- Exame de Avaliação Cognitiva

ETS- Escola Técnica de Saúde

FEPEG- Fórum de Ensino, Pesquisa, Extensão e Gestão

FUNORTE- Faculdades do Norte de Minas

IAPSC- Interação Aprendizagem Pesquisa, Serviço e Comunidade

HUCF- Hospital Universitário Clemente de Farias

MHA- Módulo de Habilidades e Atitudes

MEC- Ministério da Educação

OSCE- *Objective Structured Clinical Exam* - Exame Clínico Objetivo Estruturado

PBL- Aprendizagem baseada em Problemas

PPP- Projeto Político Pedagógico

PUC- Pontifícia Universidade Católica

TCLE - Termo de Consentimento Livre Esclarecido

UFMG- Universidade Federal de Minas Gerais

UNIMONTES - Universidade Estadual de Montes Claros

UNIUBE - Universidade de Uberaba

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>13</b>
<b>2</b>	<b>AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO: UM BREVE ESTADO DO CONHECIMENTO</b>	<b>18</b>
2.1	Avaliação da aprendizagem e sua trajetória histórico conceitual .....	18
2.2	Avaliação: realizando uma imersão na análise.....	28
2.3	Avaliação: Diferentes concepções.....	35
2.4	Avaliação no cenário atual .....	46
<b>3</b>	<b>APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS</b>	<b>51</b>
3.1	Considerações históricas do PBL .....	51
3.2	Avaliação da aprendizagem na metodologia PBL.....	59
3.3	O papel do docente/tutor e do discente no processo ensino-aprendizagem...	64
3.4	Desafios e possibilidades .....	68
<b>4</b>	<b>CAMINHOS METODOLÓGICOS</b>	<b>72</b>
4.1	Universo de estudo .....	72
4.2	Classificação, problema e objetivos de pesquisa .....	73
4.2.1	Classificação da Pesquisa.....	73
4.2.2	Problema de pesquisa .....	73
4.2.3	Objetivos da pesquisa .....	74
4.3	Abordagens Teóricas e Percurso Metodológico .....	74
4.3.1	Abordagens de pesquisa .....	74
4.3.2	Percurso teórico-metodológico .....	76
4.3.3	Procedimentos técnicos: pesquisa documental e bibliográfica.....	77
4.3.4	Instrumentos e técnicas de pesquisa .....	78
4.4	A Coleta de Dados.....	81

4.5	Interpretação dos Dados.....	83
4.6	Os aspectos éticos .....	85
<b>5</b>	<b>RESULTADOS E DISCUSSÕES</b>	<b>86</b>
5.1	Percepções dos entrevistados sobre a temática em estudo.....	86
5.2	Análise das entrevistas.....	109
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>113</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>117</b>
	<b>APÊNDICES E ANEXOS</b>	<b>126</b>
	APÊNDICE A - Roteiros de entrevistas semiestruturada com corpo docente.....	126
	APÊNDICE B - Roteiros de entrevistas semiestruturada com Coordenador do Curso de Medicina.....	127
	APÊNDICE C- Roteiro dos grupos focais.....	128
	APÊNDICE D - Termo de Consentimento Livre Esclarecido.....	129
	APÊNDICE E - Quadro demonstrativo de Coordenador, docentes e discentes do curso médico.....	133
	<b>ANEXOS</b>	
	Anexo A - Parecer de aprovação da CEP .....	135
	Anexo B-Matriz Curricular do Curso Médico.....	138
	Anexo C - Fichas.....	139
	Anexo C 1-Avaliação do Módulo de Conteúdo Específico.....	139
	Anexo C 2- Avaliação do MHA (sem paciente).....	140
	Anexo C 3- Avaliação do MHA (com paciente).....	141
	Anexo C 4- Avaliação do Módulo IAPSC.....	142
	Anexo C 5- Avaliação dos Ambulatórios (7º e 8º períodos).....	143
	Anexo C 6- Avaliação Geral do Internato.....	144

Anexo C7-Avaliação Específica do Internato de Pediatria CCBS/Unimontes.....	<b>145</b>
Anexo C 8- Avaliação Específica do Internato de Ginecologia e Obstetrícia - CCBS/Unimontes .....	<b>146</b>
Anexo C 9- Avaliação Específica do Internato de Clínica Médica- CCBS/Unimontes.....	<b>148</b>
Anexo C 10- Avaliação Específica do Internato de Clínica Cirúrgica - CCBS/Unimontes.....	<b>150</b>
Anexo C 11- Avaliação Específica do Internato de Saúde da Família - CCBS/Unimontes.....	<b>151</b>
Anexo C 12- Avaliação Específica do Internato de Saúde Mental - CCBS/Unimontes.....	<b>153</b>
Anexo C 13- Avaliação de Desempenho do Instrutor do MHA.....	<b>154</b>
Anexo C 14- Avaliação de Desempenho do Instrutor de IAPCS.....	<b>155</b>
Anexo C 15- Avaliação de Desempenho do Tutor.....	<b>156</b>
Anexo C 16- Avaliação de Desempenho do Preceptor de Internato.....	<b>157</b>
Anexo C 17- Avaliação das Atividades de Ensino-Aprendizagem.....	<b>158</b>
Anexo C 18- Avaliação das Atividades de Internato/ Estágio.....	<b>159</b>

## **BREVE APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA**

Formada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Montes Claros-Unimontes no ano de 2003, e em Direito pelas Faculdades Integradas Pitágoras de Montes Claros, no ano de 2010. Especialista em Docência no Ensino Superior, pelas Faculdades Unidas do Norte de Minas-Funorte; em Educação a Distância pela Unimontes; em Gestão Pedagógica nas Escolas Técnicas do Sistema Único de Saúde pela Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG e em Direito Penal e Processo Penal pela Rede Educacional Damásio de Jesus. Aluna da Especialização em Educação Empreendedora pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC/RJ e cursando créditos para Doutorado Ciências da Saúde junto a Unimontes.

Professora universitária, pedagoga, assessora da Direção do Centro de Educação Profissional e Tecnológica da Unimontes, representante docente eleita junto ao Conselho Universitário-CONSU, órgão de deliberação máxima da referida Universidade, representante da Unimontes junto ao Grupo de Trabalho Executivo Intersetorial de Qualificação Profissional na Secretaria de Estado de Trabalho e Desenvolvimento Social. Representante docente eleita junto à Comissão de Legislação e Normas da Unimontes.

Coordenadora do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - (Pronatec/Unimontes) em doze cidades das regiões Norte, Nordeste, Vale do Jequitinhonha e Mucuri e em sete cidades da Região Metropolitana de Belo Horizonte-MG. Advogada criminalista militante e amante da Educação, como prática de libertação para a construção do conhecimento.

Resguardo este breve parágrafo para tecer algumas considerações sobre minha vida e personalidade, que me definem como uma pessoa forte e marcante. Determinada, sonhadora, amiga e amável. Amante da Educação, vivo e respiro a vida acadêmica. Tenho certeza de que estou no caminho certo, faço o que faço por amor a profissão, por acreditar que posso transformar vidas e oportunizar condições melhores às pessoas. Por fim, venho salientar que o tema em estudo é de grande interesse pessoal, tendo em vista a minha formação profissional, a vivência na área a ser investigada, e por principalmente compreender a avaliação como uma forma de conduzir o processo de ensino, direcionando e redirecionando o trabalho docente no dia a dia, apesar de encontrar uma certa dificuldade em entrevistar alguns docentes, haja vista o meu parentesco com o Reitor da Universidade. Afinal, "não há como separar avaliação de ensino, não há como pensar avaliação sem que se tenha claro o papel da educação na vida das pessoas." (GATTI, 2003, p.110)

## 1 INTRODUÇÃO

O tema desta dissertação se justifica pela experiência e vivência desta pesquisadora no universo a ser observado, qual seja no Curso de Medicina da Universidade Estadual de Montes Claros-Unimontes.

Como dito acima, o universo da pesquisa é o cenário em que esta pesquisadora desenvolvia suas horas laborais como estagiária do Curso de Pedagogia da Unimontes, junto à Coordenação do Curso de Medicina, o que possibilitou o acompanhamento de perto, de toda mudança na metodologia do curso e o "caminhar administrativo" para inserção e aprovação do projeto do referido curso no ano de 2002, vivenciando as dificuldades, entraves e as vantagens até então questionadas, pela mudança metodológica.

O referido curso é ofertado pela Unimontes, que é uma Instituição Pública de Ensino Superior do Estado de Minas Gerais, criada por meio da Lei Estadual 2.615 datada de 24 de maio de 1962, de autoria do ex Deputado Cícero Dumont, com campus localizado na cidade de Montes Claros-MG e mais doze *campis*. Contando atualmente com 33 cursos de graduação, 21 cursos de especializações, 12 mestrados e 03 doutorados.

A Universidade conta com uma estrutura ambulatorial denominada Centro Ambulatorial de Especialidades Tancredo Neves (CAETAN), que presta assistência em clínicas básicas e especializadas e o Hospital Universitário Clemente de Farias (HUCF) que é um espaço de ensino para a graduação, pós-graduação e pesquisa, ofertando vagas em residência médica em diversas áreas. O HUCF é referência regional na atenção à promoção da saúde geral e em casos de acidentes provocados por animais peçonhentos, da Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (AIDS) e tuberculose, possuindo ainda centros de referências em urgências e emergências médicas, um Centro de Atendimento Integral ao Portador de Lesões Cutâneas, Centro Regional de Atenção a Saúde do Idoso e o Programa HU em casa. (ALMEIDA, 2009)

Dando enfoque ao curso de Medicina, podemos confirmar que o mesmo foi implantado na referida Instituição no ano de 1969, por meio do decreto autorizativo nº 74.844 de 06 de novembro de 1974, reconhecido pelo Decreto Federal nº 75.599 de 11 de abril de 1975, com turno de funcionamento diurno e regime de matrícula semestral, ofertando 24 vagas semestrais, com local de funcionamento do campus sede em Montes Claros/MG, tendo período de integralização de 12 semestres (mínimo de 06 anos e máximo de 09 anos). (UNIMONTES, 2002)

Na Unimontes, o Curso de Medicina recebe influências do "Relatório Flexner" que tem como intuito fortalecer as disciplinas básicas, bem como conceder autonomia para a pesquisa e outras influências específicas do cenário brasileiro, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº. 9394/96; Exame Nacional dos Cursos; Diretrizes Curriculares para o curso médico; Avaliação das Condições de Oferta do Curso de Medicina pelo Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais (CEE/MG) e avaliações internas, realizadas pela universidade e pelo próprio curso. O curso de Medicina sempre esteve em processo de avaliação, reflexão e análise. Durante seminários realizados, formou-se uma equipe composta de professores e estudantes, a Comissão de Educação Médica (CEM) - oficializada pela Portaria nº 011 – Reitor/2001, cujo objetivo era fazer um diagnóstico da situação de resultado insatisfatório obtido pelos alunos do curso de Medicina, no antigo Provão e propor mudanças para melhoria. (UNIMONTES, 2002)

No ano de 2001, a CEM elaborou um diagnóstico a partir da análise dos resultados dos seminários, de viagens realizadas para conhecer novas práticas pedagógicas e após participação em Fóruns de Educação Médica, tecendo alguns apontamentos, tais como:

Má utilização de carga horária pelas disciplinas, desperdício em tempo com cargas horárias excessivas e outras não cumpridas; desarticulação entre o ensino básico e o clínico; falta de integração entre as disciplinas e seus conteúdos; ensino com enfoque na especialização; ênfase essencialmente biologicista nos conteúdos curriculares; ensino centrado no professor; necessidade de maior valorização do perfil epidemiológico regional nos conteúdos selecionados; avaliação da aprendizagem de natureza eliminatória e classificatória, dissociada do processo de aprendizagem, baseadas na memorização somativa e não somativa; predomínio da formação voltada para ações curativas, centradas em unidades hospitalares; carência de práticas nos cenários comunitários; baixo compromisso social. (UNIMONTES, 2002, p.11)

O diagnóstico realizado foi similar ao das demais escolas médicas do Brasil e do mundo, situação esta apresentada pela Comissão Interinstitucional Nacional de Avaliação do Ensino Médico (CINAEM, 1997) e 8ª Conferência Mundial de Educação Médica realizada em Edimburgo em 1998. (UNIMONTES, 2002)

É notório que nos últimos anos, convivemos com enormes avanços em todas as áreas do saber, ocasionando uma verdadeira revolução científica e tecnológica. "Os reflexos dessas mudanças e a velocidade com que elas ocorrem, tem sido um desafio para quem pensa em educação, sobretudo na educação médica." (ALMEIDA, 2009, p.46)

Neste cenário é perceptível que a complexidade e diversidade dos problemas para a promoção da saúde, exigem uma abordagem intra e interdisciplinar na operacionalização do

currículo, o que não tem sido alcançado com o modelo tradicional, biologista e fragmentado, podendo comprometer a qualidade do profissional formado. (UNIMONTES, 2002)

As mudanças sociais exigem um novo perfil de médico, que seja capaz de atuar e de interagir na sociedade e que seja um elemento transformador, sendo ainda dotados de "competências (conhecimentos, habilidades e atitudes) que possibilitem a sua interação e atuação multiprofissional, promovendo e executando ações integrais de saúde que beneficiem indivíduos e comunidades". (ALMEIDA, 2009)

"É inegável que no atual contexto econômico social, a busca da melhoria da qualidade de vida, o direito à cidadania, a efetivação de direitos sociais e a construção de uma sociedade mais justa devem nortear os objetivos maiores na formação médica." (BRASIL,1996). Reconhecendo a inadequação das práticas pedagógicas até então desenvolvidas, tornou-se urgente uma reformulação, para que ocorressem mudanças, que realmente atendessem aos anseios da comunidade na qual a instituição está inserida e assim se procedeu. (ALMEIDA, 2009)

Atendendo às exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/1996) - Diretrizes Curriculares para o Curso de Medicina, e cumprindo a resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPEX/UNIMONTES) que trata da reformulação de todos os Projetos Curriculares dos cursos da Unimontes, é que se propôs o Projeto Pedagógico do Curso de Medicina, com a metodologia ativa focada na Aprendizagem Baseada em Problemas/PBL, implantada no ano letivo de 2002. (UNIMONTES, 2002)

Este cenário de mudança metodológica do curso de Medicina, tendo como objeto de pesquisa o processo de avaliação da aprendizagem, foi o escolhido para realização do presente estudo, que tem como objetivo demonstrar como a avaliação se desenvolve nesta nova proposta, apontando as diferenças existentes entre a avaliação aplicada na metodologia tradicional, as dificuldades dos docentes para realizar uma avaliação processual e formativa e apresentando a previsão da mesma no projeto político pedagógico do referido curso.

Para a compreensão da temática apresentada, o trabalho foi dividido em dois capítulos sendo o primeiro: Avaliação da Aprendizagem no Sistema Educacional Brasileiro, que traz em seu corpo estruturante a conceituação e trajetória histórico conceitual do instituto em estudo, apresentando ainda o estado do conhecimento da temática, mediante posicionamento de autores como Cipriano Luckesi, Maria Tereza Esteban, Luiz Carlos Freitas, Domingos Fernandes e Phillipe Perrenoud. Neste capítulo ainda é apresentado as diferentes concepções da avaliação e o cenário da escola atual. O segundo capítulo vem contextualizar o campo temático, trazendo as considerações históricas do PBL, explicando como se desenvolve a



avaliação na metodologia PBL, tratando do papel docente e discente, bem como os desafios e possibilidades. Posteriormente é apresentado o caminho metodológico escolhido, com a caracterização da pesquisa no tocante às abordagens teóricas e o percurso metodológico com a interpretação dos dados, resultados e discussões, considerações finais com uma proposta de intervenção.

Salienta-se a importância social e pedagógica desta pesquisa, tendo em vista que desde a mudança ocorrida em 2002, não se teve nenhum trabalho científico realizado sobre o processo de avaliação da aprendizagem podendo assim, este trabalho servir de referencial para as medidas que precisarão ser tomadas, objetivando acompanhar o cumprimento do papel fundamental da avaliação, que é o de auxiliar no desenvolvimento da aprendizagem.

A metodologia para feitura deste trabalho se deu por meio da pesquisa bibliográfica e documental, utilizando o referencial teórico que abarca autores como: Silvia Mamede, Ilma Passos Alencastro Veiga, Cipriano Carlos Luckesi, Maria Tereza Esteban, Luiz Carlos Freitas, Domingos Fernandes, Philippe Perrenoud, dentre outros que tratam do tema em estudo.

Esta pesquisa apresentou abordagem qualitativa, tendo em vista que seu foco de atenção está centrado na apreciação cuidadosa e reflexiva de situações reais, presentes no cotidiano das pessoas, em seus mais variados contextos. Para Flick (2009, p. 37), este tipo de abordagem “[...] dirige-se à análise de casos concretos em suas peculiaridades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais.”

A abordagem qualitativa teve por finalidade nesta pesquisa, analisar como se desenvolve a avaliação da aprendizagem no curso de Medicina da Unimontes, e suas implicações para efetivação do processo ensino-aprendizagem na proposta de uma avaliação crítica, processual e formativa, fato que se torna mais possível de realização, quando a pesquisadora se faz presente junto à realidade investigada, dialogando com os participantes, privilegiando o discurso, fazendo assim emergir informações de forma mais livres. Logo, essa comunhão entre pesquisador e os participantes, no seu contexto, é imprescindível, porque “[...] a fonte direta de dados é o ambiente natural constituindo o investigador o instrumento principal [...]” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 47).

Para realização desta pesquisa foram feitas entrevistas semiestruturadas com os quinze docentes e coordenador do Curso de Medicina, partindo de questionamentos básicos com caráter aberto de forma a permitir que o entrevistado respondesse livremente sobre o assunto, bem como três grupos focais realizado com vinte e quatro estudantes, sendo oito em cada grupo, utilizando ainda registro em diário de campo. Conforme Minayo (2010, p.269),

“o grupo focal se constitui num tipo de entrevista ou conversa em grupos pequenos e homogêneos.” Os grupos focais foram realizados sob a coordenação de um moderador, que focalizou o tema, aprofundando as discussões e organizando a participação de todos os membros do grupo. Cumpre salientar que, para a realização dos grupos focais, as discussões se fazem “com um pequeno número de informante (seis a doze)” (MINAYO, 2010, p.270).

A escolha por diferentes formas de coleta de informação pretendeu assegurar, aos dados amalhados e às análises efetivadas, maior validade, tornando possível o confronto e entrecruzamento de informações. Em um estudo pautado na abordagem qualitativa, tal cuidado é de grande relevância, pois se configura essencial “[...] utilizar várias fontes de evidências. [...] que favorecem o desenvolvimento de ‘linhas convergentes de investigação’.” (YIN, 2005, p. 126)

Para o tratamento dos dados, optou-se pela análise de discurso, buscando problematizar as formas de reflexão estabelecidas, sendo um espaço de construção de olhares diversos sobre o real. Importante frisar, que a opção de interpretação e sistematização dos dados é de se entender as forças atuantes e compreender como as diferentes formações discursivas se conectam, produzem e reproduzem novos significados. (MINAYO, 2010)

Por fim, pretendeu-se compreender o significado real da avaliação que deve ser desenvolvida pelos profissionais de Educação, como meio humanizador, que oportunize participação, transparência, integração no processo ensino-aprendizagem, desenvolvendo assim uma escola democrática, comprometida com o aprendizado e com a emancipação do estudante/futuro médico.

## **2 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO: UM BREVE ESTADO DO CONHECIMENTO**

### **2.1 Avaliação da aprendizagem e sua trajetória histórico conceitual**

Para falar de avaliação educacional precisamos conhecer o conceito de avaliação. Avaliar vem do latim *valere*, que por sua vez significa atribuir valor e mérito ao objeto em estudo. (LUCKESI, 2011) Para este autor, avaliação se refere à análise qualitativa sobre dados advindos do processo ensino-aprendizagem, que orienta e auxilia o docente em ações decisórias no transcurso de seu trabalho educativo. Saul (1994) por sua vez, entende que avaliação consiste em um processo de análise crítica de uma dada situação, objetivando mudanças/transformações.

A avaliação de acordo com Esteban (2001) é um dos componentes fundamentais de todo o processo educativo, sendo também responsável, pelo movimento de construção do conhecimento do estudante. Libâneo (1994) por sua vez, também se posiciona afirmando ser a avaliação, um componente do processo de ensino que tem como objetivo, orientar a tomada de decisões em relações atividades didáticas.

Nas palavras de Nêrice (1992, p.311), avaliação é o processo de "ajuizamento, apreciação, julgamento ou valorização do que o educando revelou ter aprendido durante um período de estudo ou de desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem." A avaliação é a análise de uma situação, que deve objetivar novos traços, novos caminhos, novas estratégias, uma nova reflexão para construção e efetivação do conhecimento, devendo ser vista como mecanismo de reorientação para novas proposições, tendo como intuito final a melhoria no sistema de ensino.

Avaliação está estritamente ligada ao homem, que desde o seu nascimento, passa por um processo de avaliação, ele avalia e é avaliado a todo tempo. Viana (2000, p.22) destaca que "(...) desde o início do processo civilizatório houve alguma forma de avaliação. Ousaríamos a dizer que avaliação surgiu com o próprio homem (...) o homem observa, o homem julga, isto é, avalia".

Luckesi (2002, p.5) por sua vez, entende que avaliar é "o ato de diagnosticar uma experiência, tendo em vista reorientá-la para produzir o melhor resultado possível; por isso, não é classificatória nem seletiva, ao contrário, é diagnóstica e inclusiva." Podemos perceber que vários autores discutem a temática em estudo, abordando a mesma em diversas

concepções, ora apenas relacionado ao ensino, ora como técnica para planejamento. Mas, sabemos que avaliação constitui-se num processo intencional, acompanhado por diversas ciências, e que se aplica a qualquer prática.

A avaliação vai do seu sentido amplo como ato de atribuição de valor, àquele de se observar, diagnosticar e produzir resultados satisfatórios, objetivando interferir no ciclo, neste caso, de aprendizagem de forma a contribuir para a sua efetivação e conseqüente melhoria de todo um sistema.

Importante ressaltar que seguindo posicionamento de diversos autores como: Dias Sobrinho (2002), Worthen, Sander e Fitzpatrick (2004) e Depresbiteris, Tavares (2009), a presença da avaliação formal já se torna evidente em 2000 a.C., momento este que as autoridades chinesas examinavam seus servidores públicos objetivando avaliar o desempenho dos mesmos. Os gregos igualmente, em séculos antes de Cristo, utilizavam dos mecanismos de seleção para os serviços públicos.

A avaliação contínua começará a ser praticada a partir do século XVIII, especialmente na França e na antiga Prússia (Alemanha), com aplicação de exames públicos em larga escala, tornando-se mais evidente, a finalidade da mesma, como forma de seleção de funcionários públicos. (FERNANDES, 2009)

Depois do século XVIII a avaliação começa a se firmar, com as primeiras escolas modernas, com o surgimento das primeiras bibliotecas. Importante ressaltar que nesta época tinham-se os exames como forma de avaliação do ensino. No final do século XIX tem-se registros da avaliação educacional mediante realização de testes padronizados e objetivos, que tinham como intuito medir a inteligência e o desempenho dos estudantes. No entanto, com o passar dos tempos, esta percepção da avaliação foi sendo alterada, ampliada, vez que o ser humano começava a ser visto como uma totalidade. (BEHRES, 2005)

De acordo com Behres (2005), no Brasil não foi diferente, pois os primeiros vestígios de um sistema de avaliação da aprendizagem escolar data de 1549 com o ensino realizado pelos jesuítas nas terras recém-descobertas, permanecendo até 1759, ano em que houve a expulsão dos mesmos e a instituição do ensino laico e público. Neste período registramos o documento conhecido como *Ratio Studiorum*,<sup>1</sup> que apresentava alguns procedimentos

---

<sup>1</sup> Conjunto de normas criado para regulamentar o ensino nos colégios jesuítas. Sua primeira edição, de 1599, além de sustentar a educação jesuítica ganhou *status* de norma para toda a Companhia de Jesus. Tinha por finalidade ordenar as atividades, funções e os métodos de avaliação nas escolas jesuíticas. Não estava explícito no texto o desejo de que ela se tornasse um método inovador que influenciasse a educação moderna, mesmo assim, foi ponte entre o ensino medieval e o moderno (TOLEDO; RUCKSTADTER; RUCKSTADTER,s,d)

necessários para aplicação das avaliações. (DEPRESBITERIS; TAVARES, 2009). Registra-se que assim como no Brasil, na Europa serão os jesuítas, os responsáveis pela introdução do exame, nas instituições de ensino, mais precisamente no século XVII. (FERNANDES, 2009)

Após a Proclamação da República, em 1889, a avaliação da aprendizagem foi apresentada de forma mais sistemática, em que os discentes eram avaliados constantemente através de provas orais, escritas e práticas. Verificamos aqui uma avaliação confundida com valoração ou medida. Na década de 1920 e 1930 temos no Brasil o movimento da Escola Nova, que por sua vez contemplava a autoavaliação e teve como pressupostos, a busca de metas pessoais em que o estudante se responsabilizava pelo seu aprendizado, sendo sujeito ativo do processo educativo. Faz-se necessário ressaltar que o “professor se apropria de instrumentos avaliativos que facilitarão a aprendizagem, auxiliando no desenvolvimento espontâneo do aluno”. (BEHRES, 2005, p.50)

A partir do ano de 1930, as reformas educacionais mais modernas começam a surgir e com isso a didática tradicional começa a ser renovada, objetivando a reconstrução social da escola, priorizando o equilíbrio entre as influências da concepção humana tradicional e humanista moderna. A avaliação vislumbrada ao longo da história da educação moderna e da prática educativa, mediante realização de exames e provas foi criada para atender a necessidade do homem e da época em questão, sendo "necessidades do capitalismo, com suas demandas de técnicos, empregados, de homens com instrução competente, que introduzem o exame em todo mundo". (MANCEBO, 2001, p.132) Importante ressaltar que neste período, o Brasil vivia sobre influência da efetivação dos direitos de segunda geração, dando enfoque aos direitos sociais, dentre eles a Educação, exigindo do Estado a prestação de políticas públicas de qualidade.

No Brasil, após a criação do Ministério da Educação em 1930, registra-se a primeira reforma do ensino, prevista no Decreto nº 19.890 de 18/04/31, que por sua vez não empregava o termo avaliação, utilizando para tal, as expressões “provas”, “exames”, dentre outros. A avaliação de aprendizagem era concebida como um procedimento de medidas, ou seja, alcance ou não de média/notas, sendo esta a finalidade da avaliação. A regulamentação supracitada evidencia a busca de unidade no procedimento de avaliação, para todo o sistema de ensino, o que se explica pelo caráter altamente centralizador, em âmbito Federal, que permeia toda a legislação. (SOUZA, 1998)

---

Neste cenário, conforme o autor supracitado é perceptível à presença de dois princípios, que por sua vez, orientam o procedimento de avaliação e se evidenciam, no texto do decreto em análise: a inflexibilidade e a imparcialidade.

A inflexibilidade é verificada no corpo legislativo quando se indica a não consideração a qualquer variável que possa ter interferido para que o aluno apresente uma nota inferior à média necessária, sendo por sua vez referendado pelo Decreto nº 19.890 de 18 de abril de 1931, mais precisamente em seu artigo 35, parágrafo 2º que prescreve: "A falta da média mensal, por não comparecimento, qualquer que seja o pretexto, inclusive por doença, equivale à nota zero." (BRASIL, 1931)

No tocante a imparcialidade, o mesmo é ratificado quando se constata a presença do procedimento de julgamento das provas parciais e finais. As provas parciais deveriam ser julgadas pelos docentes e inspetores, omitindo-se a identificação dos autores das provas até que se efetuasse o julgamento. Já nos artigos 37 e 38 do mesmo decreto supracitado, estava previsto, que as provas finais seriam prestadas perante banca examinadora, constituída de dois professores do estabelecimento de ensino, sob a presidência do inspetor. (SOUZA, 1998)

Em consonância com o decreto de 1931, a avaliação seria procedida nos moldes citados, como procedimentos de avaliação: arguição oral, trabalhos práticos, provas parciais e finais. (SOUZA, 1998)

Faz-se necessário destacar que embora não seja prevista qualquer participação do estudante em seu processo de avaliação, é enfaticamente condenada, na Exposição de Motivos da lei em estudo, a passividade do mesmo no processo de ensino, conforme se vislumbra abaixo, na fala de NISKIER (2011, p.271):

A educação do homem não se fará jamais mediante o sistema de receptividade passiva, pelo qual se vem degradando, no ensino secundário, a inteligência da juventude. A massa de conhecimentos, posta à disposição do aluno, já preparada, cozida e digerida, não contribuirá para o desenvolvimento das qualidades nobres de julgamento e do critério, qualidades ativas e dinâmicas, que lhe servirão na vida para identificar as novas situações em que se encontrar modificá-las, utilizá-las e dar-lhes a solução apropriada.

Ainda nos anos de 1930, nos Estados Unidos da América, destaca-se o educador Ralph Tyler, que registra o momento histórico em que a avaliação se constitui enquanto área de estudos e pesquisas, sendo o termo "avaliação da aprendizagem", atribuído ao mesmo. (VIANA, 2000)

Tyler e outros autores utilizam diferentes subsídios para coletar informações sobre os desempenhos dos alunos. Nessa época, em razão destes estudos, a área da avaliação ampliou e muito a ideia de se mensurar a avaliação, utilizando testes padronizados. Para Tyler a avaliação era centrada no estudante e na valorização dos êxitos alcançados pelo mesmo. Verifica-se que o referido autor, confundia a avaliação com valoração ou medida. Para Viana (2000), a concepção adotada por Tyler é a da concretização de objetivos propostos e a medida das experiências de aprendizagens. Saul (1988, p.25) afirma que: "a avaliação da aprendizagem está na proposta de Tyler, integrada em seu modelo, para elaboração de um currículo que assume, essencialmente, um caráter de controle de planejamento, ao que ocorre no processo industrial".

Na década de 1940, no cenário brasileiro, tínhamos promulgada a Lei Orgânica do Ensino Secundário, conhecida como Reforma Capanema- Decreto Lei nº 4.244/1942. Neste documento o termo avaliação já é empregado, mas a mesma é concebida também como procedimento de mensuração, ou seja, ratificando ainda o modelo até então vigente e expresso no decreto anterior. (FREITAS, 2002)

Objetivando identificar a definição de avaliação da aprendizagem adotada na legislação supracitada, verifica-se que a mesma se encontra prescrita no capítulo-IV, artigo 30: "A avaliação dos resultados em exercícios e em exames será obtida por meio de notas, que se graduarão de zero a dez". (BRASIL, 1942)

A Reforma Capanema permaneceu em vigor até ser aprovada a Lei nº 4.024, em 20 de dezembro de 1961, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB. Com a aprovação da Lei nº 4.024/1961 tem-se a avaliação como procedimento contínuo e constante a ser observado e realizado, no tocante ao desempenho do aluno, deixando a mesma de ser considerada apenas como procedimento de mensuração, conforme registrado por Souza (1986). A importância da avaliação contínua é destacada, como se observa no artigo 39: "Na avaliação do aproveitamento do aluno preponderarão os resultados alcançados durante o ano letivo [...]". (BRASIL, 1961)

No tocante à finalidade da avaliação, ressalta-se que não houve alteração substancial até então apresentada no novo contexto, vez que a avaliação continuou a visar a aferir o grau de aproveitamento do aluno, selecionando aqueles com condições de serem promovidos à série imediatamente superior. Os princípios norteadores da avaliação da aprendizagem, identificados na legislação vigente à época, são: continuidade e compatibilidade com o trabalho realizado e necessidade de análise dos resultados de desempenho do aluno de modo compreensivo. Esta recomendação para o acompanhamento constante do desempenho do

aluno é referendada pelo Parecer do CFE nº 102/62, quando o mesmo preceitua que não se trata de "prescrição de provas e exames, mas de verificação da aprendizagem de maneira contínua e acumulada, ao longo de todo o curso de forma que se mantenha razoável e segura aferição do aproveitamento do aluno". (BRASIL, 1962)

Observa-se que no corpo do parecer em análise, registra-se a expressão verificação da aprendizagem e não avaliação da aprendizagem, sugerindo uma ideia de medida. Oportuno destacar que o texto do primeiro e do segundo parágrafos do artigo 39 da Lei nº 4.024/61 descreve o seguinte:

§1º - Na avaliação do aproveitamento do aluno preponderarão os resultados alcançados, durante o ano letivo, nas atividades escolares, asseguradas ao professor, nos exames e provas, liberdade de formulação de questões e autoridade de julgamento.

§2º - Os exames serão prestados perante comissão examinadora, formada por professores do próprio estabelecimento e, se este for particular, sob fiscalização da autoridade competente. (BRASIL, 1961)

Durante a década de 1960 como reação às concepções tecnicistas e quantitativas de avaliação, surgem inúmeras críticas sobre o modelo de práticas de avaliação realizadas nas escolas, verificando por sua vez, o aparecimento de enfoques alternativos de avaliações, àqueles anteriormente utilizadas. Neste período, a ênfase da educação recai no seu aspecto como investimento, formação de recursos humanos e mercado de trabalho. (SILVA, 1999)

Verifica-se no cenário a busca de alternativas para atender as necessidades da época, após observação de que aquele modelo de práticas de avaliação até então utilizado nas escolas, não estava respondendo os anseios daquele contexto social o qual estava inserida, verificando a possibilidade de se buscar novos caminhos e refletir sobre uma postura qualitativa no tocante a avaliação.

Por sua vez, nas palavras de Souza, na avaliação qualitativa, há uma preocupação em compreender "o significado de produtos complexos a curto e em longo prazo, explícitos e ocultos, o que requer uma mudança de orientação, uma troca de polo: da ênfase nos produtos à ênfase no processo". (2008, p. 46)

As críticas ao modelo até então aplicado, levam os estudiosos e aqueles envolvidos no processo a questionar como este ocorria na perspectiva de mudança de foco e de novos resultados, levando a compreender todo rito processual, para se chegar ao produto final.

Dentre o período de 1958 a 1972 nos EUA, foram desenvolvidos estudos que instituíram a avaliação obrigatória da educação, objetivando a realização de diagnósticos e



análises frente às hipóteses acerca das reais causas de incidência dos baixos rendimentos escolares das camadas populacionais mais pobres. (SILVA, 1999)

Lee Cronbach, Michael Scriven, Daniel Stufflebeam e Robert Stake, são quatro norte-americanos que também trazem na década de sessenta, contribuições valiosas para o desenvolvimento teórico da área da avaliação educacional, com estudos que somados aos de autores como Parlett e Hamilton e Macdonald exercerão forte influência na trajetória brasileira da avaliação. (SAUL, 2001)

Permitindo-nos delimitar o espaço conceitual e as contribuições dos autores supracitados, alusivas à avaliação temos Viana (1989, p. 41-42), pontuando que:

Para Tyler (1942) a avaliação é um processo de comparação entre os dados do desempenho e os objetivos instrucionais preestabelecidos; Cronbach (1963) a entende como entidade diversificada, que exige a tomada de diversos tipos de decisões e o uso de uma grande variedade de informações; Scriven (1967), por sua vez, a vê como levantamento sistemático de informações e sua posterior análise para fins de determinar o valor de um fenômeno educacional; para Stake (1967) é a descrição e julgamento de programas educacionais; e Stufflebeam et. al. (1971) a reconhece como um processo de identificação e coleta de informações que permitam decidir entre várias alternativas.

A experiência brasileira no cenário da avaliação, por sua vez, seguirá a trilha norte-americana, começando a repensá-la de forma sistematizada, como objeto de discussão e debates entre os educadores brasileiros, que só utilizavam a avaliação como mecanismo de medida. Saul (2001) destaca que esta influência no modelo de avaliação extrapolou os limites acadêmicos, subsidiando e tendo seus reflexos na elaboração de toda legislação alusiva à educação no Brasil.

No ano de 1971 com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases para o 1º e 2º graus nº. 5.692, há a revogação expressa da então LDB nº 4.024/1961, que apresenta o termo avaliação no item avaliação do rendimento escolar, ou seja, compreendendo o sistema de avaliação do aproveitamento e o sistema de promoção e recuperação, indicando ainda que os instrumentos de avaliação devem ser elaborados pelo professor, o qual deverá observar a norma de preponderância dos aspectos qualitativos. (BRASIL, 1971)

Esta previsão da avaliação é referendada no artigo 14 da Lei em análise que por sua vez prescreve:

§1º - Na avaliação do aproveitamento, a ser expresso em notas ou menções, preponderarão os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e os resultados obtidos durante o período letivo sobre os da prova final, caso esta seja exigida.

§2º - O aluno de aproveitamento insuficiente poderá obter aprovação mediante estudos de recuperação proporcionados obrigatoriamente pelo estabelecimento.

§3º - Ter-se-á como aprovado quanto à assiduidade:

a) o aluno de frequência igual ou superior a 75% na respectiva disciplina, área de estudo ou atividade;

b) o aluno de frequência inferior a 75% que tenha tido aproveitamento superior a 80% da escala de notas ou menções adotadas pelo estabelecimento;

c) o aluno que não se encontre na hipótese da alínea anterior, mas com frequência igual ou superior ao mínimo estabelecido em cada sistema de ensino pelo respectivo Conselho de Educação, e que demonstre melhoria de aproveitamento após estudos a título de recuperação.

§4º - Verificadas as necessárias condições, os sistemas de ensino poderão admitir a adoção de critérios que permitam avanços progressivos dos alunos pela conjugação dos elementos de idade e aproveitamento. (BRASIL, 1971)

Com a lei apresentando disposições gerais do assunto, procedeu-se, por conseguinte, consulta a pareceres emanados ao Conselho Federal de Educação-CFE, tais como o Parecer nº 360/1974, que descrevia no seu corpo estruturante que:

A aprendizagem não se restringe à aquisição de conhecimentos. Ela se constitui num processo amplo, pois envolve a formação de conceitos, a aquisição de habilidades e a formação de atitudes, levando em conta as potencialidades do aluno.

O papel de destaque da avaliação era o de “propiciar o replanejamento do trabalho educativo, em função dos objetivos educacionais visados e das potencialidades do aluno”. (BRASIL, 1974)

A lei previu o sistema de avanços progressivos, tratado no item I do Parecer nº 360/74 do Conselho Federal de Educação, do seguinte modo:

O sistema de avanços progressivos implica na adequação dos objetivos educacionais às potencialidades de cada aluno, agrupando por idade e avaliando o aproveitamento do educando em função de suas capacidades. [...] Não existe reprovação. A escolaridade do aluno é vista num sentido de crescimento horizontal; o aproveitamento, numa linha de crescimento vertical. Pelo regime de avanços progressivos, o aproveitamento escolar independe da escolaridade, ou seja, do número de anos que a criança frequenta a escola. (BRASIL, 1974)

Se adotado o sistema de avanços progressivos, possibilidade aberta pela legislação desapareceria a função classificatória da avaliação. "Para que o sistema fosse implantado com êxito, várias condições são indicadas no referido parecer, contemplando desde a infraestrutura até a formação de professores". (SOUZA, 1995, p.10)

Importante salientar que as considerações alusivas à avaliação, na Lei nº 5.692/71, evidenciam a concepção de avaliação da aprendizagem subjacente, assim sintetizada: a avaliação é, por sua vez um processo que objetiva o acompanhamento e julgamento do desempenho do aluno, verificando o alcance dos objetivos propostos, fornecendo dados para apoiar a decisão quanto à promoção ou retenção do aluno, assim como para o replanejamento do trabalho. Esta deve envolver a utilização de procedimentos diversificados e ocorrer no início, durante e ao final do processo de ensino, sob responsabilidade do professor. (BRASIL, 1974)

No final dos anos 70 e início dos anos 80, a avaliação foi objeto de estudos de muitos pesquisadores brasileiros, dentre os quais se destacam: Ana Maria Saul, Celso dos S. Vasconcelos, Cipriano Carlos Luckesi, Lea Depresbiteris, Mere Abramowicz, Menga Luke, Pedro Demo, Sandra Zákia Lian Sousa, Thereza Penna Firme, entre outros, que por sua vez, passaram a desenvolver referenciais teóricos alternativos ao modelo tecnicista de avaliação, em torno da chamada avaliação emancipatória. (BORGES, 2011)

Nos anos de 1980 os estudos de Saul (2001) apresentou um novo paradigma, como reação aos pressupostos teórico-metodológicos até então vigentes no país, de autoritarismo na aplicação de modelos clássicos de avaliação educacional, apresentados na literatura e na prática educacional do sistema brasileiro. Este novo paradigma trazia a avaliação como mecanismo emancipatório, democrático, desafiando a prática de avaliação e a reformulação de currículos.

No ano de 1986, Pedro Demo focou seus estudos, na avaliação qualitativa como uma oportunidade verdadeira de avaliar. Neste mesmo período foram criados no Brasil, alguns programas de avaliação que serão alvos de pesquisas científicas, gerando por vez, "conhecimentos específicos, a partir de processos recorrentes da implantação de políticas educacionais." (BORGES, 2011, p.38)

No ano de 1996 teremos a revogação expressa da Lei nº 5.692/71 e a publicação da nova redação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, com objetivo de atender determinação Constitucional de 1988 e responder o cenário de redemocratização do país, que trazia em sua carta constitucional, a educação como direito social e fundamental do cidadão.

A LDB de 1996, lei esta que estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional, em seu Art. 24, inciso V, ao se referir à verificação do rendimento escolar chama atenção para os seguintes critérios:

- a) avaliação contínua cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
- b) possibilidade de aceleração de estudos para com atraso escolar;
- c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
- d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
- e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos. (BRASIL, 1996)

Legalmente, percebe-se que com a referida lei, a avaliação da aprendizagem assume o que a teoria recomenda como sua função básica que é subsidiar o aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem, representando por vez, um avanço, pois inclui a avaliação como um permanente processo de crescimento integral do educando, compreendendo-a como elemento integrador entre a aprendizagem e o ensino, cujo objetivo é o ajuste e a orientação da intervenção pedagógica, para que o aluno aprenda da melhor forma e tome consciência de seus avanços, dificuldades e possibilidades.

Neste cenário foi-se verificando um novo olhar alusivo ao aluno, não como mero receptor de habilidades ou informações, mas como um ser humano dotado de múltiplas dimensões a serem exploradas. Neste mesmo período, podemos registrar adoção de características básicas de uma avaliação formativa, contínua e diagnóstica.

Embora teoricamente haja um grande avanço no sentido de desenvolver práticas avaliativas numa perspectiva formativa, como também iniciativas em termos de lei e diretrizes, realizar a avaliação nessa perspectiva requer que esta ocorra de forma sistemática, durante todo o processo de ensino e aprendizagem e não somente após o fechamento de etapas do trabalho, como acontece habitualmente em nossas escolas. (CAVALCANTE, 2014, p 17.)

A avaliação na perspectiva formativa tem a finalidade de formar cidadãos capazes de intervir criticamente, conhecendo a realidade a qual está inserido, para transformá-la, e isso só poderá acontecer se o caráter de terminalidade e de medição de conteúdos aprendidos, forem superados, a fim de que os resultados da avaliação possam ser utilizados como indicadores para a renovação da prática avaliativa. Turano (2012, p. 87) por sua vez, pontua que a avaliação na lógica formativa é compreendida como fonte de regulação dos processos de aprendizagem".

Por fim, percebe-se que a partir da década de 80 com a abertura política verificou-se no país, o maior interesse por abordagens qualitativas em educação, em avaliação, culminando em eventos importantes abordando a temática em questão, conforme citado

anteriormente. A partir deste momento estava lançado o desafio para todos aqueles envolvidos na Educação, para compreender o conceito mais amplo da avaliação educacional numa perspectiva qualitativa, pois a partir do momento que o ser humano é visto com outros olhos, o processo de avaliação também muda seu foco, além daquela perspectiva de apenas mensurar resultados, a mesma irá abranger uma dimensão de considerar e respeitar contextos e realidades sociais. Avaliar para a vida, tendo como dimensão de análise o desempenho do aluno, do professor e de toda situação de ensino que se realiza no ambiente escolar, subsidiando de forma satisfatória o próprio sistema e conseqüentemente aperfeiçoando o processo de aprendizagem. (SOUZA, 1995)

Afinal, uma avaliação de qualidade, nas palavras de Maria Tereza Esteban, "pode ser aquela que abandone as dimensões de controle e seleção sendo integrada ao dinâmico processo de construção e socialização de conhecimentos nas esferas individual e coletiva" (2004, p.70).

## **2.2 Avaliação: realizando uma imersão na análise**

Falar em avaliação de aprendizagem é nos remeter a todo processo de observação e implicações para construção e efetivação do conhecimento. O tema em estudo é de relevância e visibilidade no cenário atual, desencadeando, por conseguinte, um estudo especializado, denominado "estado do conhecimento ou estado da arte", sobre a avaliação da aprendizagem.

Neste viés serão apresentados o que renomados autores tais como Cipriano Carlos Luckesi, Maria Tereza Esteban, Luiz Carlos Freitas, Domingos Fernandes, Philippe Perrenoud dentre outros que abordam a avaliação na aprendizagem.

Para iniciarmos o trabalho, faz-se necessário frisar que os estudos denominados "estado da arte" ou "estado do conhecimento" estruturaram-se primeiramente nos Estados Unidos no final do século XIX. Por sua vez, Puentes, Aquino e Faquin (2005, p.3) definem o "estado da arte" como uma modalidade de estudo científico de:

- a) caráter bibliográfico que,
- b) constitui uma evolução quantitativa e qualitativa do conhecimento produzido em um determinado momento, se refere a um campo da ciência ou a determinada técnica;
- c) tem como ponto de partida um recorte temporal;
- d) permite sistematizar os saberes de uma determinada área do conhecimento humano;
- e) reconhecer os principais resultados da investigação;
- f) identificar temáticas e abordagens dominantes e emergentes, bem como alguns campos inexplorados, aberto a investigação futura;
- g) identificar as principais tendências, as áreas temáticas mais cobertas, os níveis de impacto, as formas de registro e difusão das

experiências; e, ao mesmo tempo, h) contribuir para a construção da teoria e a melhora da prática.<sup>2</sup>

Este tipo de pesquisa é definido como de caráter bibliográfico, ainda por abarcar em sua natureza, "o desafio de mapear e discutir certa produção acadêmica em diferentes campos de conhecimento", diagnosticando temas recorrentes e relevantes, na perspectiva de responder quais aspectos e dimensões vem sendo destacados e privilegiados do assunto em estudo, identificando ainda os aportes significativos e experiências inovadoras investigadas. (FERREIRA, 2002, p.1)

O desafio neste cenário de proposições é, conforme especifica Ferreira (2002, p.259):

(...) conhecer o já construído e produzido para depois buscar o que ainda não foi feito, de dedicar atenção a um número considerável de pesquisas realizadas de difícil acesso, também de dar conta de determinado saber que se avoluma cada vez mais rapidamente.

Segundo Soares (2000, p. 4), no estado da arte ou do conhecimento, faz-se necessário considerar, "categorias que identifiquem em cada texto, e no conjunto deles as facetas sobre as quais o fenômeno vem sendo analisado." Messina (1998, p. 1) ainda tece suas considerações sobre o estado da arte ou do conhecimento, ressaltando que:

[...] um estado da arte é um mapa que nos permite continuar caminhando; um estado da arte é também uma possibilidade de perceber discursos que em um primeiro exame se apresentam como descontínuos ou contraditórios. Em um estado da arte está presente a possibilidade de contribuir com a teoria e prática de uma área do conhecimento.

Neste cenário de abordagens alusivas ao estado do conhecimento da avaliação da aprendizagem, faz-se necessário apresentar as contribuições trazidas pelos autores em estudo.

Luckesi (2004) por sua vez, tece considerações pertinentes, alusivas à avaliação da aprendizagem, demonstrando que a mesma implica em acompanhamento e reorientação

---

<sup>2</sup> a) carácter bibliográfico que, b) constituye una evaluación cuantitativa y cualitativa del conocimiento producido en un determinado momento, ya sea referente a un campo de la ciencia o a una determinada técnica; c) tiene como punto de partida un recorte temporal; d) permite sistematizar los saberes de una determinada área del conocimiento humano; e) reconocer los principales resultados de la investigación; f) identificar temáticas y abordajes dominantes y emergentes, bien como lagunas y campos inexplorados, aún abiertos a la investigación futura; g) identificar las principales tendencias, las áreas temáticas más cubiertas, los niveles de impacto, las formas de registro y difusión de las experiencias; y, al mismo tiempo, h) contribuir a la construcción de la teoría y la mejora de la práctica.

permanente da aprendizagem, se realizando através de um ato rigoroso de diagnóstico e reorientação da aprendizagem, objetivando a obtenção dos melhores resultados possíveis, frente aos objetivos que se tenha à frente.

Afirmando ainda que ser solidário com o educando no processo de avaliação, significa acolhê-lo em sua situação específica, ou seja, como é e como está nesse momento, para, a seguir, se necessário, "confrontá-lo e reorientá-lo amorosamente, para que possa construir-se a si mesmo como sujeito que é (ser), o que significa construir-se como sujeito que aprende (aquisição de conhecimentos), como sujeito que age (o fazer) e como sujeito que vive com outros (tolerância, convivência, respeito)". Confrontar, aqui, não significa "desqualificar ou antagonizar com o educando, mas tão somente, amorosamente, auxiliá-lo a encontrar a melhor solução para a situação que está vivendo, seja ela cognitiva, afetiva ou espiritual." (LUCKESI, 2005, p.2)

Para o referido autor a avaliação propriamente dita é um ato amoroso:

Defino a avaliação da aprendizagem como um ato amoroso no sentido de que a avaliação, por si, é um ato acolhedor, integrativo, inclusivo. Para compreender isso, importa distinguir avaliação de julgamento. O julgamento é um ato que distingue o certo do errado, incluindo o primeiro e excluindo o segundo. A avaliação tem por base acolher uma situação, para, então (e só então), ajuizar a sua qualidade, tendo em vista dar-lhe suporte de mudança, se necessário. A avaliação, como ato diagnóstico, tem por objetivo a inclusão e não a exclusão; a inclusão e não a seleção - que obrigatoriamente conduz à exclusão. (2000, p.172).

A avaliação exige ainda um ritual de procedimentos, que inclui desde o estabelecimento de momentos no tempo, construção, aplicação e contestação dos resultados expressos nos instrumentos; devolução e reorientação das aprendizagens ainda não efetuadas. "Podemos nos servir de todos os instrumentos técnicos hoje disponíveis, contanto que a leitura e interpretação dos dados sejam feitas sob a ótica da avaliação, que é de diagnóstico e não de classificação." O que de fato, distingue o ato de examinar e o ato de avaliar não são os instrumentos utilizados para a coleta de dados, mas sim o olhar que se tenha sobre os dados obtidos: o exame classifica e seleciona, a avaliação diagnóstica e inclui.(LUCKESI, 2004, p.4)

Importante frisar que para o docente desenvolver uma prática de avaliação mediadora, faz-se primeiramente necessário, que o mesmo compreenda na sua integralidade o que é avaliar e, ao mesmo tempo, pratique essa compreensão no cotidiano escolar. "Repetir conceitos de avaliação é uma atitude simples e banal; o difícil é praticar a avaliação. Isso exige mudanças internas do educador e do sistema de ensino." (LUCKESI, 2004, p.5)

O autor oportunamente explicita quanto a prática da avaliação, afirmando que:

Se um educador se propuser a modificar seu modo de avaliar, obrigatoriamente terá que modificar o seu modo de compreender a ação pedagógica. A avaliação não existe em si e por si; ela subsidia decisões dentro de um determinado contexto. No nosso caso, o contexto pedagógico. Os exames são recursos adequados ao projeto pedagógico tradicional; para trabalhar com avaliação necessitamos de estar vinculados a um projeto pedagógico construtivo (o que não quer dizer construtivista ou piagetiano; segundo esse meu modo de ver, nesse caso, a pedagogia do Prof. Paulo Freire é construtiva, trabalha com o ser humano inacabado, em processo). (2004, p.5)

Afinal, o objetivo central da avaliação da aprendizagem é servir e subsidiar a construção dos melhores resultados possíveis dentro de uma situação específica, tendo em vista que o ato de avaliar está a serviço dessa constante busca, pois um processo verdadeiramente avaliativo é construtivo.

Luckesi (2004, p.6) ainda tece comentários, referendando sobre a prática da avaliação da aprendizagem vivenciada nos ambientes educativos do nosso país, ao abordar que:

O futuro da prática da avaliação da aprendizagem no país é aprendermos a praticá-la tanto do ponto de vista individual de nós educadores, assim como do ponto de vista do sistema e dos sistemas de ensino. Avaliação não virá por decreto, como tudo o mais na vida. A avaliação emergirá solidamente da prática refletida diuturna dos educadores. Uma última coisa que gostaria de dizer aos educadores: vamos substituir o nome “aluno” por estudante ou educando. O termo aluno, segundo os filólogos, vem do verbo *alere*, do latim, que significa alimentar; porém, existe uma forma de leitura desse termo mais popular e semântica do que filológica que diz que “aluno” significa “aquele que não tem luz” e que teria sua origem também no latim, da seguinte forma: prefixo “a” (=negação) e “*lumen*” (=luz). Gosto dessa segunda versão, certamente, não correta do ponto de vista filológico, mas verdadeira do ponto de vista da prática cotidiana de ensinar. Nesse contexto de entendimento, agindo com nossos educandos como seres “sem luz”, só poderemos praticar uma pedagogia depositária, bancária..., como sinalizou o prof. Paulo Freire. Nunca uma pedagogia construtiva. Daí também, dificilmente, conseguiremos praticar avaliação, pois que esta está voltada para o futuro, para a construção permanente daquilo que é inacabado.

Neste mesmo contexto, temos que considerar os apontamentos trazidos sobre a temática em questão, por Maria Tereza Esteban (1999, p.2) que ao abordar avaliação da aprendizagem, ratifica que:

A avaliação realizada na sala de aula articula sujeitos e contextos diversos, confrontando os múltiplos conhecimentos que perpassam o saber, o fazer e o pensar de alunos, alunas, professores e professoras. O movimento que caracteriza as práticas escolares cotidianas explicita a impossibilidade de se



reduzir avaliação a um conjunto de momentos estanques que costumam fragmentos do processo ensino/aprendizagem, perspectiva que limita (quando não impede) a possibilidade de os sujeitos construírem conhecimentos num movimento dialógico. Especialmente quando atuamos na escola pública frequentada prioritariamente pelas crianças das classes populares, que trazem conhecimentos, vivências, lógicas e expectativas muito diferentes daqueles que articulam a prática pedagógica hegemônica. Incorporar a heterogeneidade de saberes presente na vida escolar exige que a lógica da avaliação se aproxime a um dinâmico caleidoscópico em que o resultado se transforma segundo os movimentos que conduzem a (re) articulação dos fragmentos.

A autora ainda afirma que é papel da escola potencializar a reflexão sobre a heterogeneidade, viabilizando a incorporação da diferença como característica positiva. A avaliação deve vir para completar o processo ensino-aprendizagem, de forma construtiva e não ser somente o centro somativo deste processo.

A avaliação deve ser tratada como uma temática transdisciplinar que vem ultrapassar as fronteiras meramente disciplinares, convidando os envolvidos no processo, a um diálogo aberto que traz em si, diversas abordagens. Neste sentido, Bhabha (1998, p.24) oportunamente preceitua que:

A redefinição do conceito e da prática de avaliação pode manter a metáfora da fronteira se percebemos fronteira não como demarcação de limites rígidos e imutáveis, mas como lugar de trânsito e transitório; fronteira que se desfaz e se desloca, enquanto outras vão sendo produzidas; simultaneamente margem e centro, produtora de exclusão em que o excluído não deixa de ser parte. Metáfora e movimento possíveis tanto para a elaboração teórica quanto para a produção da prática, pois são também fronteiras enunciativas de uma gama de outras vozes e histórias dissonantes, até dissidentes. (...) A fronteira se torna o lugar a partir do qual algo começa a se fazer presente.

Esteban (2006, p.15) frisa que refletir sobre a avaliação, repensá-la em sua dinâmica, procurar os trajetos nos quais ela cotidianamente se "(re) constrói como parte de um processo coletivo, dialógico, imprevisível, complexo, cheio de lacunas, rupturas, imprecisões, conhecimentos", realizado por pessoas que tenham expectativas, reafirmando compromissos, possibilidades, é, sem dúvida, um grande desafio. Vislumbrado no cenário educativo, que com a abertura e aceitação do tratamento da avaliação como a mesma deve ser percebida, renderá bons frutos na construção do processo ensino-aprendizagem.

Na organização da obra "Escola, currículo e Avaliação", escrita por Esteban (2005, p.31), a mesma afirma ser a avaliação um dos pontos fundamentais do processo educativo, um dos eixos centrais da educação, pois através dela pode-se ir regulando esse processo, bem como as práticas do professor. Na escola dos dias atuais, a avaliação é classificatória, sendo realizada com instrumentos diversos e procedimentos diferenciados, em modalidades

diferentes, "mas que tem como eixo fundamental a produção de uma hierarquia entre os estudantes, a partir de padrões previamente estabelecidos".

Perrenoud (1999, p.09) reafirma que a lógica que permeia as práticas da avaliação da aprendizagem consolida a divisão de classes na sociedade, a avaliação legitima a hierarquia entre os alunos e na própria sociedade. Por isso, ele nos diz: "avaliar é também privilegiar um modo de estar em aula e no mundo, valorizar formas e normas de excelência, definir um aluno modelo, aplicado e dócil para uns, imaginativo e autônomo para outros".

Em função deste modelo de desenvolvimento da avaliação, vai sendo criado todo um conjunto de procedimentos pedagógicos que por sua vez, alimentarão essa forma de hierarquia supramencionada, estabelecendo pautas que são, por princípio, excludentes. A avaliação classificatória está bastante relacionada com a exclusão escolar e como parte dos processos de exclusão social. (ESTEBAN, 2005)

Para esta autora uma escola inclusiva, uma nova dimensão de avaliação faz-se necessária, a avaliação da instituição: esta avaliação permitirá que se conheça a escola, o que ela tem feito, a que ela tem se proposto, seus problemas, suas possibilidades e soluções. "A avaliação está no âmago, à parte mais íntima ou fundamental; a essência, das contradições do sistema educativo, constantemente na articulação da seleção e da formação, do reconhecimento e da negação das desigualdades", não devendo por vez, ser vista como algo isolado, mas integrada a um aspecto mais amplo que refletirá diretamente na ação educativa. (PERRENOUD, 1999, p. 10)

Neste mesmo sentido Luiz Carlos Freitas (2014) tece importantes considerações que referendam o posicionamento de Esteban e Perrenoud, ao afirmar que na avaliação da aprendizagem, o docente deve através da reinvenção das práticas avaliativas, do uso consciente de instrumentos que superem as contradições, exclusões e que incluam o aluno no processo de avaliar, buscar características de um modelo de educação emancipatória, democrática que rompa barreiras e alcance novas possibilidades.

"O professor que trabalha de forma consciente e coerente, diversificando instrumentos de avaliação para que seja possível abranger todas as facetas do estudante." (FREITAS, 2008, p.12), entenderá a avaliação escolar como uma formalidade do sistema escolar, que retratará o resultado do seu próprio trabalho, por isso precisa ter certos cuidados na sua elaboração e aplicação, tendo em vista que a avaliação da aprendizagem integra o processo didático na construção do conhecimento e para tanto, não se pode resumir a conceitos formais e estatísticos.

Não deve tão pouco adquirir caráter disciplinador, como cita Freitas (1995, p.63), "a avaliação não se restringe a instrumentos de medição, mas acaba sendo configurada como instrumento de controle disciplinar, de aferição de atitudes e valores dos alunos." Neste cenário, ratifica a necessidade de um novo olhar para com o instrumento de avaliação, que deve ir além deste aspecto somativo e de "poder" do docente.

Diante deste cenário Fernandes (2005) afirma ser imprescindível que os docentes tenham clareza do projeto político pedagógico da Escola e o modo como a avaliação se incorpora e se desenvolve no interior da mesma. A avaliação da aprendizagem deve acontecer ao longo de todo processo educativo, sendo mais contextualizada, centrada nos processos e procedimentos, transparente, inclusiva e participativa, por parte do seu corpo discente e de todos intervenientes.

A avaliação tem de contribuir para o desenvolvimento de processos complexos de pensamento, motivando os alunos para a resolução de problemas e para a valorização de aspectos de natureza sócio afetivo e mais orientada para as estratégias metacognitivas utilizadas pelos alunos. Ela tem um papel essencial, o de oferecer suporte para tomada de decisão, visando a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem, por meio da análise das ações em desenvolvimento. (FERNANDES, 2005)

Importante salientar que Philippe Perrenoud em sua obra "Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens, entre duas lógicas" (1999, p.9), ratifica que na prática da "avaliação da aprendizagem não só se classificam os alunos na sala de aula, como também, estas práticas possuem um efeito social muito mais definido: a avaliação cria as hierarquias sociais que consolidam a sociedade atual", reafirmando com o seu pensamento, a hierarquização presente nas escolas, situação esta também abordada por Esteban (2005).

Diante desses múltiplos significados, Dias Sobrinho (2002, p.15) oportunamente dirá que "a avaliação é pluri-referencial, complexa, polissêmica, com múltiplas e heterogêneas referências. É um campo disputado por diversas disciplinas e práticas sociais de distintos lugares acadêmicos, políticos e sociais".

Para que o processo ensino-aprendizagem seja efetuado em sua completude, a avaliação deve atingir seu objetivo primordial, sendo concebida como instrumento que venha contribuir para com a efetivação da construção do conhecimento. Neste viés, ela exigirá um maior comprometimento por parte dos docentes e maior envolvimento discente, assumindo assim um caráter que vai além do dever de avaliar por avaliar. Com esta nova postura o professor oportunizará a apreensão e a construção de saberes necessários para a formação

humana, priorizando o aspecto qualitativo da avaliação e ratificando o seu compromisso social previsto no PPP da Instituição de Ensino e na legislação educacional vigente.

A prática docente deve direcionar a realização de uma avaliação diagnóstica no processo educativo, que implicará por vez em medidas com resultados positivos, possibilitando intervenções necessárias para o desenvolvimento da aprendizagem discente. Logo, podemos destacar a importância de uma formação pedagógica sustentada na prática da reflexão, da necessidade de se ter um novo olhar para com a avaliação, na perspectiva de compreender e comprometer efetivamente com o processo de aprendizagem do educando, assumindo este desafio de perceber e desenvolver a avaliação em suas múltiplas dimensões.

Por fim, é sabido que a problemática da avaliação é antiga, como afirma Perrenoud (1999), a teoria avaliativa já avançou muito, mas o fazer avaliativo ainda traz resquícios de uma avaliação mensuradora e coercitiva, que precisa ser vislumbrada com novas possibilidades, efetivando assim uma avaliação que não seja instrumento de exclusão e sim de inclusão, que seja mediadora, transparente e que oportunize o desenvolvimento do cidadão no seu completo teor.

### **2.3 Avaliação: Diferentes concepções**

Constata-se ao longo da história da avaliação da aprendizagem, diferentes interpretações e performance, nas quais a definição do termo em análise é compreendida como medir, mensurar, testar, classificar, diagnosticar e formar. A avaliação como visto nas seções anteriores, não é uma ação aparentemente recente e oriunda da sociedade moderna, ela acompanha o homem desde o seu nascimento, estando atrelada a própria história da humanidade. (VIANA, 2000)

A todo instante o homem é instigado a avaliar, a emitir um juízo de valor sobre determinada situação, a tomar decisões, sendo por vez, também avaliado. Esse processo avaliativo simplificado pode ser denominado de avaliação informal. Caro (1982, p.10), preceitua que:

A avaliação, em sentido lato, é parte da vida cotidiana. Mesmo sem recorrer a procedimentos formais, todos nós fazemos continuamente julgamentos avaliativos sobre a ampla gama das atividades humanas. [...] Todavia, o reconhecimento da variabilidade e falibilidade das avaliações informais

acabou por estimular o interesse pela criação de procedimentos padronizados capazes de fornecer julgamentos avaliativos confiáveis.

A esse aspecto espontâneo da avaliação vislumbrado acima, soma-se a avaliação devidamente planejada e sistematizada que acontece no âmbito escolar. Referindo aqui à avaliação da aprendizagem do estudante que, durante muitos anos, vem pontuando a literatura de avaliação. Desta forma, a avaliação formal vai se consolidando, ao longo do século XX, como uma atividade recente, porém cada vez mais diversificada, com abordagens bastante distintas em termos metodológicos.

De acordo com os estudos de Bloom (1993) a avaliação do processo ensino-aprendizagem, apresenta três tipos de funções: diagnóstica (analítica), formativa (controladora) e somativa (classificatória). Neste viés, segundo Haydt (2000), Sant'anna (2001), Luckesi (2002) a avaliação da aprendizagem, apresenta-se em três modalidades. Dentre as referidas modalidades está à avaliação somativa ou classificatória, formativa e diagnóstica. Percebe-se que avaliação na visão dos autores vem se apresentando por meio de funções ou concepções ou modalidades e até mesmo tipos, mas todos convergem para uma mesma abordagem que será tratada nesta seção, ao classificar a avaliação em somativa, formativa e diagnóstica.

Segundo Haydt (2000), a avaliação somativa tem como função classificar os alunos ao final da unidade, semestre ou ano letivo, tendo por referência os níveis de aproveitamento apresentados ao longo do período avaliado. O autor afirma que objetivo central da avaliação somativa é unicamente classificar o aluno, com intuito de determinar se ele será aprovado ou reprovado, estando assim esta avaliação, vinculada à noção de medir.

Medir significa determinar a quantidade, a extensão ou o grau de alguma coisa, tendo por base um sistema de unidades convencionais. Na nossa vida diária estamos constantemente usando unidades de medidas, unidades de tempo. O resultado de uma medida é expresso em números. Daí a sua objetividade e exatidão. A medida se refere sempre ao aspecto quantitativo do fenômeno a ser descrito (HAYDT 2000, p. 9)

É sabido que o sistema educacional brasileiro, muitas vezes, tem feito uso da avaliação classificatória com a pretensão de verificar aprendizagem ou competências, através de medidas e de quantificações. Faz-se necessário ressaltar que esta abordagem de avaliação, pressupõe que as pessoas aprendam do mesmo modo, exatamente nos mesmos momentos e tenta por vez, evidenciar competências de forma isolada.

A palavra somativa de acordo com Luckesi (2002) implica em "somar", o que dá a ideia de partes que se somam, com intuito de formar um todo. Logo o autor afirma que desta maneira, se volta à velha ideia das médias no contexto dos exames escolares, acreditando que o termo "somativo", do modo como é compreendido, tem a ver ainda com a tradição dos exames, ou seja, implica na necessidade de uma classificação final.

Conforme Bloom; Hastings e Madaus (1983, p. 98), a avaliação somativa é realizada no final de um período de ensino, “[...] a fim de atribuir uma nota ou dar um certificado aos alunos, relativos a uma unidade, capítulo, curso ou trabalho semestral, entre outras coisas”. Os autores ainda acrescentam que “[...] é justamente a avaliação que gera tanta ansiedade e defesa entre os alunos, professores e programadores do ensino”. (BLOOM; HASTINGS; MADAUS, 1983, p. 128).

Nesta perspectiva é válido afirmar que:

A avaliação somativa, com função classificatória, realiza-se ao final de um curso, período letivo ou unidade de ensino, e consiste em classificar os alunos de acordo com níveis de aproveitamento previamente estabelecidos, geralmente tendo em vista sua promoção de uma série para outra, ou de um grau para outro. (HAYDT, 1988, p. 18)

Rabelo (1998, p. 72) tece suas considerações pontuando que uma avaliação somativa normalmente “[...] é uma avaliação pontual, já que, habitualmente, acontece no final de uma unidade de ensino, de um curso, um ciclo ou um bimestre, sempre tratando de determinar o grau de domínio de alguns objetivos estabelecidos”. Acrescentando que “[...] faz um inventário com o objetivo social de pôr à prova, de verificar. Portanto, além de informar, situa e classifica. Sua principal função é dar certificado, titular”. (RABELO, 1998, p. 72)

A lógica da avaliação somativa é explicada por Sordi (2001, p.173), que por sua vez apoia em Perrenoud (1999), afirmando:

Esta se relaciona mais ao produto demonstrado pelo aluno em situações previamente estipuladas e definidas pelo professor, e se materializa na nota, objeto de desejo e sofrimento dos alunos, de suas famílias e até do próprio professor. Predomina nessa lógica o viés burocrático que empobrece a aprendizagem, estimulando ações didáticas voltadas para o controle das atividades exercidas pelo aluno, mas não necessariamente geradoras de conhecimento.

Tendo ainda por base Souza (1997, p. 85), “[...] a atribuição de nota como único critério de avaliação é vista como meio de controle do aluno para que ele realize as tarefas propostas pelo professor e mantenha-se disciplinado em sala de aula”. E acrescenta que “[...] a

nota passa a ser um fim e não apenas a representação do rendimento do aluno”. (SOUZA, 1997, p. 86). “As notas se tornam a divindade adorada tanto pelo professor como pelos alunos. [...]. É a nota que domina tudo; é em função dela que se vive na prática escolar”. (LUCKESI, 2002, p. 24).

Haydt (1988, p. 25), reforça que a avaliação somativa supõe também uma comparação, “[...], pois o aluno é classificado segundo o nível de aproveitamento e rendimento alcançado, geralmente em comparação com os demais colegas, isto é, com o grupo classe”. E acrescenta que em um sistema escolar seriado, faz-se necessário “[...] promover os alunos de uma série para outra, e de um grau ou curso para outro. O aluno vai ser promovido de acordo com o aproveitamento e o nível de adiantamento alcançado”. (HAYDT, 1988, p. 25).

Diante destes apontamentos, o referido autor ainda preceitua que:

É com esse propósito que é utilizada a avaliação somativa, com função classificatória, pois ela consiste em classificar os resultados da aprendizagem alcançados pelos alunos ao final de um semestre, ano ou curso, de acordo com níveis de aproveitamento preestabelecidos. Portanto, consiste em atribuir ao aluno uma nota ou conceito final para fins de promoção. (HAYDT, 1998, p.25)

Os docentes objetivando a efetivação do conhecimento no processo de aprendizagem, não devem utilizar somente a avaliação como instrumento de classificação. Para Vasconcellos (2002, p. 57), a avaliação tem que servir para uma “[...] tomada de decisão quanto às providências a tomar rumo ao objetivo principal do processo ensino-aprendizagem que é o crescimento e a aprendizagem do aluno”. Luckesi (2002) ratifica pontuando que a avaliação quando exercida apenas com a função de classificar alunos, não dá ênfase ao desenvolvimento e em nada auxilia o crescimento do corpo discente. Luckesi (2002, p. 35), destaca que a função classificatória “[...] subtrai da prática da avaliação aquilo que lhe é constitutivo: a obrigatoriedade da tomada de decisão quanto à ação, quando ela está avaliando uma ação”.

Luckesi (2002, p. 66) ainda pontua que a atual prática da avaliação escolar “[...] tem estado contra a democratização do ensino, na medida em que não tem colaborado para a permanência do aluno na escola e a sua promoção qualitativa”.

Dessa forma, o autor supracitado tece os seguintes apontamentos ao afirmar que:

A avaliação da aprendizagem existe propriamente para garantir a qualidade da aprendizagem do aluno. Ela tem a função de possibilitar uma qualificação da aprendizagem do educando. Observar bem que estamos falando de

qualificação do educando e não de classificação. O modo de utilização classificatória da avaliação é um lúcido modo de fazer da avaliação do aluno um instrumento de ação contra a democratização do ensino, na medida em que ela não serve para auxiliar o avanço e crescimento do educando, mas sim para assegurar a sua estagnação, em termos de apropriação dos conhecimentos e habilidades mínimos necessários. (LUCKESI, 2002, p. 66)

Para Luckesi (2002, p. 77), “[...] a prática classificatória da avaliação é antidemocrática, uma vez que não encaminha uma tomada de decisão para o avanço, para o crescimento”. Rabelo (1998, p. 13-14), comenta que não justifica a escola fazer uso da avaliação “[...] apenas como instrumento de classificação em detrimento de outras possibilidades mais lícitas como a de diagnóstico, por exemplo.”. E acrescenta que “[...] o ser humano é uma totalidade afetiva, social, motora corporal e cognitiva. Todas essas dimensões devem ter igual importância na sua formação”. (RABELO, 1998, p. 14).

Como nos ensina Rabelo (1998, p. 80), “[...] precisamos transformar o discurso avaliativo em mensagem que faça sentido, tanto para quem a emite quanto para aquele que a recebe”. E acrescenta que, “[...] o objetivo primeiro é uma boa aprendizagem. A avaliação deve se tornar o momento e o meio de uma comunicação social clara e efetiva”, fazendo assim efetivar o motivo para o qual foi criada.

O autor supramencionado ainda afirma que se a nota do processo avaliativo for usada apenas como instrumento de terror, de ordem, de classificação e de elemento rotulador, seria melhor que não existisse. Portanto, se ela for voltada para objetivos qualitativos da avaliação, seria possível e conveniente seu uso de forma a atender o projeto pedagógico da escola e principalmente contribuir na formação do estudante. (RABELO, 1998)

Segundo indagam Fernandes e Freitas (2008, p. 19), para que os objetivos da avaliação sejam alcançados e efetivados, faz-se necessário responder o seguinte questionamento: “Até que ponto, nós, professores, refletimos sobre nossas ações cotidianas na escola, nossas práticas em sala de aula, sobre a linguagem que utilizamos, sobre aquilo que pré-julgamos ou outras situações do cotidiano?”.

O docente com intuito de contribuir e de ser o verdadeiro partícipe deste processo de emancipação discente, de concretização da aprendizagem por meio de uma avaliação condizente com a realidade e que não só some, mas que diagnostica e que forma, faz-se fundamental que o mesmo "reflita as suas práticas desenvolvidas no cotidiano da sala de aula, respeitando as experiências que os indivíduos trazem do seu convívio em sociedade". Obedecendo a lógica que "a avaliação consiste um dos aspectos do processo pedagógico, cuja prática deve colaborar no desenvolvimento da criticidade do indivíduo, interagindo os



conhecimentos escolares com os contextos em que alunos estão inseridos." (FREITAS, FERNANDES, 2008, p.19)

Posiciona-se Chueri (2008, p.52) afirmando que na condição de avaliador desse processo:

O docente tem de interpretar e atribuir sentidos e significados à avaliação escolar, produzindo conhecimentos e representações a respeito da avaliação e acerca de seu papel como avaliador, com base em suas próprias concepções, vivências e conhecimentos.

Sordi (2001, p.173) afirma que uma avaliação espelha um juízo de valor, "uma dada concepção de mundo e de educação, e por isso vem impregnada de um olhar absolutamente intencional que revela quem é o educador quando interpreta os eventos da cena pedagógica".

Nesse sentido, o corpo docente não deve utilizar o ato de avaliar apenas para medir e controlar o rendimento do discente dentro da instituição escolar, mas de saber e fazer valer que avaliação pode ir além do seu aspecto meramente somativo. (ESTEBAN, 2001). Ela deve ser tratada de forma integrada com as demais modalidades que pode assumir, tais como a diagnóstica e abordagem/concepção formativa.

Haydt (1998) e Luckesi (2000) oportunamente nos apresenta a segunda abordagem da avaliação, a diagnóstica, apontando ser esta a que acontece geralmente no começo do ano letivo, antes do planejamento, onde o professor verifica os conhecimentos prévios do corpo discente, esta por sua vez, não tem a finalidade de atribuir nota. Para Luckesi (2000, p. 09) ainda pontua que, "[...] para avaliar, o primeiro ato básico é o de diagnosticar, que implica, como seu primeiro passo, coletar dados relevantes, que configurem o estado de aprendizagem do educando ou dos educandos".

De acordo com Sant'anna (1999, p.37) "a modalidade diagnóstica consiste na soldagem, projeção e retrospectiva das situações dos desenvolvimentos do aluno, permitindo constatar as causas de repetidas dificuldades de aprendizagem." Frisa-se que quando os objetivos propostos não forem atingidos, os mesmos serão retomados, construindo-se novas estratégias e mecanismos para efetivar a produção do conhecimento. A autora ainda complementa que "esta modalidade deve ser feita no início de cada ciclo de estudos através de uma reflexão constante, crítica e participativa".

Haydt (1988, p.16-17) também considera a avaliação diagnóstica como:

Aquela realizada no início de um curso, período letivo ou unidade de ensino, com a intenção de constatar se os alunos apresentam ou não o domínio dos pré-requisitos necessários, isto é, se possuem os conhecimentos e habilidades imprescindíveis para as novas aprendizagens. É também

utilizada para caracterizar eventuais problemas de aprendizagem e identificar suas possíveis causas, numa tentativa de saná-los.

Por meio da avaliação diagnóstica, o docente verifica os conhecimentos já alcançados pelos alunos sobre determinado assunto, suas experiências pessoais, suas estratégias espontâneas e atitudes adquiridas em relação à aprendizagem. Com isso conhecerá o perfil do alunado, o que contribuirá para adequar seu conteúdo às necessidades e dificuldades destes alunos, objetivando que estes se conscientizem de seu ponto de partida. Luckesi (2002, p. 82), afirma que “se o conhecimento ou habilidade é importante e o aluno não o adquiriu, há que trabalhar para que adquira”.

Dessa forma a avaliação diagnóstica servirá ao processo de ensino-aprendizagem fornecendo aos professores, elementos que permitam identificar os conhecimentos prévios dos estudantes, bem como os pontos críticos para que se avance na construção do conhecimento, tendo em vista um projeto de escola não excludente. (CANEN, 1999).

O diálogo constante entre professor e aluno é de suma importância em uma abordagem de avaliação diagnóstica, para assim avançar na construção do conhecimento e no crescimento de todo aquele envolvido no processo ensino-aprendizagem. Para isso, o cenário pedagógico disponibiliza diversos instrumentos que podem ser utilizados para efetivação deste "tipo de avaliação, de acordo com a criatividade dos professores e os recursos disponíveis em sua realidade, tais como: provas, testes, portfólio, questionários, roteiros de observação e de entrevista com alunos e pais de alunos". (CANEN, 1999, p.15)

Alvarenga (2002, p.15) ratifica a utilização dos instrumentos, abordando:

Os instrumentos - portfólio, *check-lists*, escalas de atitudes, anedotários - são úteis quando bem elaborados e asseguram a reutilização dos dados como guia para o ensino, assim como instrumento para autoavaliação. A partir dessas informações, o processo de ensino-aprendizagem pode ser desencadeado permitindo a apropriação e elaboração, além de exigir que o sujeito pense sobre os próprios conceitos.

Luckesi (2000, p.8) preceitua que o ato de avaliar “[...] implica dois processos articulados e indissociáveis: diagnosticar e decidir. Não é possível uma decisão sem um diagnóstico, e um diagnóstico, sem uma decisão, é um processo abortado”. O autor afirma que o processo de diagnosticar é constituído de uma constatação e de uma qualificação do objeto da avaliação. Frisa-se que o ato de avaliar se inicia primeiramente pela constatação, de como o objeto é, para que em um segundo momento, atribuir ao mesmo uma qualidade, seja ela positiva ou negativa. “Não há possibilidade de avaliação sem a constatação” (LUCKESI,

2000, p.08). Depois desta constatação e atribuição de qualidade, é obrigatória uma tomada de decisão sobre o mesmo.

Este diagnóstico, de acordo com Vasconcellos (2002, p. 51), deve “servir para a reorientação do trabalho docente e discente, rumo ao objetivo principal da avaliação que é fazer com que o educando aprenda”. E acrescenta que “a função classificatória é responsabilizadora por prejuízos aos educandos e é minimizadora nas novas propostas de avaliação”.

Nesse mesmo entendimento podemos perceber que na função classificatória, a avaliação constitui-se num instrumento estático e frenador do processo de crescimento; já com a "função diagnóstica, ao contrário, constitui-se num momento dialético do processo de avançar no desenvolvimento da ação, do crescimento para a autonomia, do crescimento para a competência, etc". (LUCKESI, 2002, p. 35).

Ressalta-se que como a avaliação somativa, a avaliação diagnóstica também não deve se realizar de uma forma solta e isolada no processo educativo. Conforme Luckesi (2002, p. 82), “[...] para que a avaliação diagnóstica seja possível, é preciso compreendê-la e realizá-la comprometida com uma concepção pedagógica”.

Segundo Alvarenga (2002, p. 18), a avaliação tem início, muito antes do que se imagina. “Conhecer peculiaridades sobre os alunos, o que fazem quem são suas expectativas ou possíveis pontos de chegada, são alguns exemplos de inícios possíveis do processo de avaliação”. Neste sentido verifica-se a realização de uma avaliação que conheça o estudante, que trace um diagnóstico de como o mesmo está sendo recebido na Instituição de Ensino, ponderando e reconhecendo os conhecimentos prévios do mesmo, para análise de sua evolução no desenvolver do processo educativo.

Conhecer o seu corpo discente, realizar uma avaliação condizente com a realidade do mesmo e que atenda as competências e habilidades dispostas no projeto político pedagógico é essencial para a formação do estudante. Neste viés, trataremos da avaliação formativa, que de acordo com Hadji (2001, p. 19) "sustenta que sua função principal é a de contribuir para uma boa regulação da atividade de ensino (ou da formação, no sentido amplo)".

"Trata-se, portanto, de levantar informações úteis à regulação do processo de ensino-aprendizagem. Todavia, ele nos lembra: uma avaliação não precisa conformar-se a nenhum padrão metodológico para ser formativa", mas deve conhecer do estudante e servir de análise para reconhecer o desenvolvimento de novas habilidades, competências e atitudes. (HADJI, 2001, p. 19)

Falar em avaliação formativa é abordar um processo de regulação de aprendizagem, sendo necessários procedimentos que estimulem a participação dos atores envolvidos no processo, uma avaliação comprometida com a emancipação (FERNANDES, 2006). Importante ressaltar que ela se baseia em princípios que decorrem do cognitivismo, do interacionismo, do positivismo, das teorias socioculturais e sociocognitivas. A avaliação formativa por sua vez, trabalha sob a égide das aprendizagens significativas, de maneira a deixar claro para os alunos, mesmo antes de serem aplicadas, os instrumentos avaliativos a serem utilizados e as competências e habilidades a serem avaliadas.

Avaliação formativa é de extrema importância para efetivação de um processo de ensino-aprendizagem significativo, em que o estudante possa compreender o universo avaliativo o qual está inserido, bem como participar do mesmo. Nesta perspectiva temos a autoavaliação como instrumento necessário na avaliação formativa, que se fundamenta no paradigma construtivista, no diálogo, possibilitando aos professores o reajuste constante do processo de ensino.

Podemos ratificar que no contexto da realização da avaliação, a avaliação formativa, tem incluída "dentro de sua concepção a avaliação diagnóstica," quando se realiza "um diagnóstico aos alunos antes de se iniciar uma determinada unidade de estudo, com intuito de se obter informações, que guiará o processo ensino-aprendizagem, efetivando assim uma avaliação a serviços das aprendizagens." (SILVA, 2006)

De acordo com Fernandes (2006, p.23), a avaliação formativa trata-se de uma "avaliação interativa, centrada nos processos cognitivos dos alunos e associada aos processos de *feedback*, de regulação, de autoavaliação e de autorregulação das aprendizagens".

Fernandes (2005, p. 68-69) ainda caracteriza a avaliação formativa, a partir das características descritas abaixo:

Ativam os processos mais complexos do pensamento (Ex. analisar, sintetizar, avaliar, relacionar, integrar, selecionar);

As tarefas refletem uma estreita relação e a avaliação é deliberadamente organizada para proporcionar um *feedback* inteligente e de elevada qualidade tendo em vista melhorar as aprendizagens dos alunos;

O *feedback* é determinante para ativar os processos cognitivos e metacognitivos dos alunos, que, por sua vez, regulam e controlam os processos de aprendizagem, assim como para melhorar a sua motivação e autoestima;

A natureza da interação e da comunicação entre professores e alunos é absolutamente central porque os professores têm de estabelecer pontes entre o que se considera ser importante aprender e o complexo mundo do aluno;

Os alunos são deliberados, ativamente e sistematicamente envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, responsabilizando-se pelas suas aprendizagens e

tendo amplas oportunidades para elaborarem as suas respostas e para partilharem o que, e como, compreenderam;

As tarefas propostas aos alunos que, desejavelmente, são simultaneamente de ensino, de avaliação e de aprendizagem, são criteriosamente selecionadas e diversificadas, representam os domínios estruturantes entre as didáticas específicas das disciplinas, que se constituem como elementos de referência indispensáveis, e a avaliação, que tem um papel relevante na regulação dos processos de aprendizagem;

O ambiente de avaliação das salas de aula induz uma cultura positiva de sucesso baseada no princípio de que todos os alunos podem aprender.

É possível afirmar com o posicionamento acima que tanto o corpo docente, como o discente se tornam responsáveis pelo bom andamento da efetivação do processo de ensino-aprendizagem, devendo assumir cada um o seu papel, na integralidade das atribuições para efetivação da construção do conhecimento.

Hadji (2001, p. 19), por sua vez, sustenta que “a função principal da avaliação formativa é a de contribuir para uma boa regulação da atividade de ensino (ou da formação, no sentido amplo).” Trata-se, portanto, de levantar informações úteis e necessárias à regulação do processo de ensino aprendizagem. Ela deve permear todo processo, contribuindo de forma eficaz no processo de conhecimento, de estabelecer caminhos, de conhecer e respeitar o aluno em sua totalidade, afinal esta capacidade de avaliar é um atributo que distingue a condição humana.

Segundo Rabelo (1998, p. 73), uma avaliação formativa tem a finalidade de “[...] proporcionar informações acerca do desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem, com o fim de que o professor possa ajustá-lo às características das pessoas a que se dirige”. Entre suas principais funções estão, as de tranquilizar, apoiar, orientar, reforçar, corrigir, etc. “É uma avaliação incorporada no ato do ensino e integrada na ação de formação”. (RABELO, 1998, p. 73).

Conforme Bloom; Hastings e Madaus (1983, p. 130), na avaliação formativa é necessário “tentar investigar os tipos de evidências mais úteis ao processo, procurar o melhor método de relatar essas evidências, e encontrar formas de reduzir os efeitos negativos associados à avaliação”.

Nesta lógica formativa, é possível perceber que:

A avaliação propicia ao professor informações qualitativas sobre o processo de aprendizagem do aluno, bem como auxilia o aluno a aprender a se desenvolver. Assim, a principal função da avaliação é ajudar o aluno a aprender, e o professor a ensinar. Toda ação pedagógica apoia-se numa parcela intuitiva de avaliação formativa, no sentido de que, inevitavelmente,

há um mínimo de regulação devido às aprendizagens ou, pelo menos, aos funcionamentos observáveis dos alunos. (TURANO, 2012, p. 87)

Vê-se a importância da avaliação na condução do processo de ensino, direcionando e redirecionando as práticas pedagógicas, servindo como instrumento que oportuniza a formação integral e humanista do educando, possibilitando que o mesmo atue de forma crítica, reflexiva e autônoma junto a sociedade.

Esteban (2004, p.19) por sua vez, tece também considerações a respeito da contribuição da avaliação formativa para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, pontuando que:

Avaliar o aluno deixa de significar fazer um julgamento sobre a sua aprendizagem, para servir como momento capaz de revelar o que o aluno já sabe os caminhos que percorreu para alcançar o conhecimento demonstrado, seu processo de construção do conhecimento, o que o aluno não sabe e o caminho que deve percorrer para vir, a saber, o que é potencialmente revelado em seu processo, suas possibilidades de avanço e suas necessidades para a superação, sempre transitória, do não saber, possa ocorrer.

Percebe-se que a avaliação deve antes de tudo, desempenhar uma função estimuladora e de incentivo ao estudo e não ser vista como forma de punição, classificação e/ou exclusão. A avaliação que é utilizada unicamente com esses fins, não faz jus a Educação, ao processo de construção do sujeito, não contribuindo para a formação deste estudante. Faz-se necessário que ocorra uma conscientização de todos estes segmentos educacionais, oportunizando uma reflexão alusiva à avaliação, de sua importância como instrumento educativo e que leve o conhecimento ao aluno, que diagnostica seu perfil, suas dificuldades e facilidades, contribuindo para a sua formação integral.

O desenvolvimento do processo educativo deve ser acompanhado de uma avaliação constante, delineada por objetivos previamente estabelecidos, motivando os estudantes a superarem suas dificuldades e não a ter como instrumento de tortura e punição. Avaliar é perceber se o objetivo foi atingido em relação ao que foi proposto inicialmente, fazendo cumprir a prática pedagógica, sendo assim um momento integrador do processo ensino-aprendizagem.

Segundo Luckesi (2002, p. 44), avaliar tem basicamente três passos, sendo eles o "conhecer o nível de desempenho do aluno em forma de constatação da realidade; comparar essa informação com aquilo que é considerado importante no processo educativo e tomar as decisões que possibilitem atingir os resultados esperados." Nessa perspectiva, segundo

Méndez (2002, p. 62, grifos do autor), “avaliar é conhecer, é contrastar, é dialogar, é indagar, é argumentar, é deliberar, é raciocinar, é aprender”.

É essencial "definir critérios nos quais caberá ao docente listar os itens realmente importantes, informá-los aos alunos, pois a avaliação só tem sentido quando é contínua e provoca o desenvolvimento do educando". O educador deve utilizar o diálogo como fundamental "eixo norteador e significativo papel da ação pedagógica, sendo este, a confirmação conjunta do professor e dos alunos no ato comum de conhecer e reconhecer o objeto de estudo". (FREIRE, 1986, p.125)

Percebe-se que os autores em estudo, vêm ratificar a importância de se desenvolver a avaliação de forma a tê-la como parâmetro para avaliar a atuação docente, o currículo adotado e o próprio ambiente educacional, contribuindo ainda para o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos estudantes, favorecendo uma atitude mais responsável, preparando-o para atuar na sociedade. Afinal, não se deve fazer prevalecer a avaliação unicamente somativa no cenário educacional, ela deve ir além, diagnosticando, possibilitando espaço de participação, de formação, de reflexão, de autonomia discente, na construção ativa e articulada de seu processo de conhecimento.

Por fim, é sabido e válido ressaltar que o uso da avaliação formativa, não impede a utilização da avaliação diagnóstica ou somativa, elas não se excluem, elas se completam. Devendo ser vinculadas ou conjugadas, objetivando a eficiência e eficácia do sistema de avaliação e assim tendo como resultado final, a excelência do processo ensino-aprendizagem.

#### **2.4 A avaliação no cenário atual**

O cenário atual é marcado pelo avanço de tecnologias de informação e comunicação, pela exigência de um cidadão que saiba e compreenda bem o contexto o qual está inserido. Falar de avaliação da aprendizagem neste cenário é entender que este instrumento educativo deve ir além do eixo somativo, abarcando assim todo o seu aspecto formativo, processual e diagnóstico, no intuito de atender a demanda atual e de principalmente, formar o cidadão na sua completude.

O tema avaliação é recorrente no contexto escolar, na busca por "uma verdadeira definição para o seu significado, justamente porque esse tem sido um dos aspectos mais problemáticos na prática pedagógica." Apesar da mesma, ser uma prática social ampla, pela

própria capacidade que o ser humano tem de observar, refletir e julgar, no espaço educacional sua dimensão não tem sido muito clara. (LUCKESI, 1996)

"Como prática formalmente organizada e sistematizada, a avaliação no contexto escolar realiza-se segundo objetivos escolares implícitos ou explícitos, que, por sua vez, refletem valores e normas sociais" (CHUEIRI, 2008, p.3). Segundo Villas Boas (1998, p. 21), "as práticas avaliativas podem, pois, servir à manutenção ou à transformação social".

É perceptível que a avaliação da aprendizagem vem sendo utilizada ao longo das décadas como atribuição de notas, visando unicamente à promoção ou reprovação do aluno, não atendendo assim o seu aspecto formativo e diagnóstico, na tentativa de se olhar o aluno na sua particularidade, de acompanhar o seu desenvolvimento enquanto parte integrante de um processo que se desenvolve durante todo o trabalho pedagógico.

Hoje a avaliação, conforme define Luckesi (1996, p. 33), "é como um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão". Verifica-se que a avaliação implica um "juízo valorativo que expressa qualidade do objeto, obrigando, conseqüentemente, a um posicionamento efetivo sobre o mesmo".

A avaliação no contexto educativo corresponde a uma finalidade que, na maioria das vezes, implica tomar uma série de decisões relativas ao objeto avaliado, o definido, conhecendo o mesmo e sabendo o que, e para que avaliar. Afinal, deve-se ter bem delineado a finalidade da avaliação, que por sua vez, é um "aspecto crucial, já que determina, em grande parte, o tipo de informações consideradas pertinentes para analisar os critérios tomados como pontos de referência, os instrumentos utilizados no cotidiano da atividade avaliativa". (LUCKESI, 1996, p.33)

Faz-se necessário salientar que outra preocupação que se tem hoje no espaço educativo, além de como a avaliação vem sendo tratada, diz respeito a como o corpo docente compreende a avaliação da aprendizagem. Afinal, se este desenvolve uma avaliação unicamente somativa ao longo do semestre/ano, o grande problema não está somente no modelo de avaliação unicamente escolhido, mas também naquele que a aplica, afinal "a avaliação deve ser um elemento integrador e indispensável no processo de planejamento". (TURANO, 2012, p. 87)

É perceptível uma grande parcela de professores que tem suas ideias cristalizadas de que a avaliação da aprendizagem deve acontecer unicamente mediante a cobrança de conteúdos aprendidos de formas mecânicas, sem muito significado para o aluno. Chegando até mesmo a utilizar a ameaça e realizar a vingança contra os alunos inquietos,



desinteressados, desrespeitosos, levando estes e seus familiares ao desespero com a reprovação do mesmo.

Enfatiza Chueiri (2008) que ao desenvolver esta avaliação com função simplesmente classificatória, o docente vem reforçar o caráter excludente da escola, que deveria ser tratada como um espaço acolhedor, de construção de aceitação e inclusão. Segundo a autora, isto acontece pela falta de compreensão de alguns professores sobre o sentido da avaliação, reflexo de sua história de vida como aluno e professor. Para Esteban (2004, p. 85), "a avaliação classificatória não é somente um elemento justificador da inclusão/exclusão, ela está constituída pela lógica excludente dominante em nossa sociedade".

Moretto (1996, p. 1) vem explicar a situação supracitada, ao ratificar que a "avaliação tem sido um processo angustiante para muitos professores que utilizam esse instrumento como recurso de repressão e alunos que identificam a avaliação como o momento de acertar de contas, a hora da verdade, a hora da tortura".

Luckesi (1996, p. 43) ainda alerta que a avaliação com função classificatória, em nada auxilia o avanço e o crescimento do aluno e do professor, pois "constitui-se num instrumento estático e frenador de todo o processo educativo". Segundo o autor, a avaliação com função diagnóstica, por sua vez, constitui-se num momento dialético do processo de avançar no desenvolvimento da ação, de formação e do crescimento da autonomia do educando, pois a avaliação deve permear todo processo de construção do conhecimento.

Essa problemática persistirá até o momento em que o docente fizer uso reiterado da avaliação como instrumento de poder e de se considerar o "dono do saber", insistindo em práticas tradicionais de avaliação. O professor deve ser capaz de "ver seu aluno como um ser social, político, construtor do seu próprio conhecimento", percebendo-o como um cidadão "capaz de estabelecer uma relação cognitiva e afetiva com o seu meio, mantendo uma ação interativa capaz de uma transformação libertadora, propiciando uma vivência harmoniosa com a realidade pessoal e social que o envolve". (LUCKESI, 1996)

A avaliação deve oferecer "elementos para uma melhor compreensão do movimento vivido individual e coletivamente na realização do projeto," contribuindo para a "elaboração de efetivas propostas que possam alimentar e fortalecer o processo de construção de conhecimentos". (ESTEBAN, 2002, p.3)

O ato de avaliar deve criar e oportunizar condições de aprendizagem, não podendo ser entendido como um momento final do processo em que se verifica o que o aluno alcançou. O contexto atual precisa ser mudado, os docentes precisam compreender e refletir sobre a importância da avaliação na efetivação do conhecimento, no acompanhamento do

desenvolvimento individual do estudante, na tentativa de contribuir para com o seu processo de formação, por meio de uma avaliação transparente, formativa e que sirva para direcionar o trabalho pedagógico, "privilegiando o aluno como um todo, como um ser social com suas necessidades próprias e também possuidor de experiências que devem ser valorizadas na escola", afinal, ela não é, e não deve ser tratada como uma atividade neutra e destituída de intencionalidades. (CUNHA, 1998)

No entanto, é importante salientar que em qualquer nível de ensino em que ocorra, a avaliação não deve existir e não deve operar por si mesma; ela deve estar sempre a serviço de um projeto ou de um conceito teórico, ou seja, é determinada pelas concepções que fundamentam a proposta de ensino, como afirma Caldeira (2000, p.12):

A avaliação escolar é um meio e não um fim em si mesma; está delimitada por uma determinada teoria e por uma determinada prática pedagógica. Ela não ocorre num vazio conceitual, mas está dimensionada por um modelo teórico de sociedade, de homem, de educação e, conseqüentemente, de ensino e de aprendizagem, expresso na teoria e na prática pedagógica.

Com propósito de afirmar o verdadeiro significado da avaliação da aprendizagem no cenário da escola atual, faz-se necessário redimensionar a prática da mesma, reafirmando ao corpo docente a importância da avaliação, seus reflexos para a construção do conhecimento e efetivação da prática pedagógica, redefinindo conceitos, mudando de postura e aceitando a magnitude de uma avaliação feita de forma fidedigna, que possa contribuir para com o processo de construção do conhecimento e formação do ser/estudante de maneira integral.

Neste cenário, Fernandes (2005, p. 72) tece três pontuações importantes alusivas à avaliação, afirmando que:

1. Há três razões fundamentais que, só por si, são suficientes para mudar a avaliação nos sistemas educativos atuais: a) o que hoje sabemos sobre o currículo; b) o que hoje sabemos sobre as aprendizagens; e c) a necessidade de democratizar efetivamente o acesso à educação e à formação.
2. A avaliação não pode ser considerada como um processo desligado do desenvolvimento do currículo (do ensino) e do desenvolvimento das aprendizagens. Isto é, a avaliação só realmente fará sentido se fizer parte integrante do ensino e da aprendizagem.
3. A avaliação deve estar fundamentalmente orientada para ajudar os alunos a aprender e a melhorar o que sabem e são capazes de fazer num contexto de paradigmas emergentes quer ao nível do currículo, quer ao nível das aprendizagens; neste sentido, deve ter um papel primordial no desenvolvimento dos processos mais complexos de pensamento dos alunos.

Neste cenário a avaliação deve ser reafirmada como possibilidade de romper ideias centradas em seu aspecto unicamente punitivo, classificatório e excludente, tendo em vista o seu viés de possibilitar e ser instrumento que oportunize a efetivação da construção do processo educativo de todo ambiente educacional, sendo elemento fundamental no processo e refletindo seu caráter pedagógico, político e social. Verifica-se que o docente terá um papel primordial para a realização de uma avaliação que realmente leve em consideração os conhecimentos trazidos pelos estudantes, realizando o diagnóstico, de maneira contínua, formativa e crítica, contribuindo para a construção de políticas e práticas que considerem a diversidade, de forma comprometida com o sucesso escolar.

Afinal, o docente deve ter um claro conhecimento sobre a realidade na qual vai atuar, para que o seu trabalho seja dinâmico, criativo, inovador e avaliação tenha sentido, pois será parte integrante de todo processo educacional. Logo, este docente colaborará para um sistema de avaliação consequentemente mais justo, que não exclua o aluno do processo de ensino-aprendizagem, mas o inclua como um ser crítico, ativo e participante dos momentos de transformação da sociedade. (LUCKESI, 1996)

### **3 APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS**

Este capítulo trará breves considerações históricas do PBL. Serão abordados também: o estado do conhecimento do PBL, a avaliação da aprendizagem na metodologia PBL dando ênfase ao Curso de Medicina da Unimontes, o papel do docente/tutor e do discente no processo ensino-aprendizagem, bem como seus desafios e possibilidades, trazendo posicionamentos de autoras como Silvia Mamede, Ilma Passos, dentre outros autores que tratam do tema em estudo.

#### **3.1 Considerações históricas do PBL**

O PBL é um acrônimo de origem inglesa do termo *Problem Based Learning*, ou seja, Aprendizagem Baseada em Problemas que por sua vez, é uma concepção curricular metodológica problematizadora que tem suas bases teóricas fundamentadas no Construtivismo e sendo assim, opõe-se ao método tradicional de ensino baseado na transmissão de conhecimentos. Ele procura incentivar o discente a desenvolver de maneira autônoma, conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais de forma a se tornar um profissional apto a responder as novas demandas de um mercado emergente, que exige maior responsabilidade das universidades na formação dos seus profissionais. (FRANCO, 1998) Na concepção construtivista de aprendizagem, os progressos do conhecimento resultam de uma construção na qual o sujeito é ator de suas aprendizagens em interação com o mundo. (ALMEIDA, 2009)

Para Savery e Duffy (1995), falar em construtivismo é ter uma visão filosófica de como nós entendemos ou conhecemos algo. Essa visão filosófica se apóia em três proposições, sendo elas: o entendimento está presente na interação com o meio ambiente, ou seja, nós não podemos falar do que é aprendido, de maneira dissociada de como é aprendido. A segunda proposição se refere ao conflito cognitivo, que é por vez o estímulo à aprendizagem. Já a terceira e última é o conhecimento que envolve uma negociação, bem como avaliação da capacidade do indivíduo de entender sobre os fatos. Logo, percebe-se que os grupos colaborativos são importantes porque são espaços em que são testados os conhecimentos e o conhecimento dos demais integrantes do grupo, sendo um espaço de interação, intervenção e expansão de nosso entendimento sobre determinado assunto ou

fenômeno. Neste viés, os autores demonstram que o PBL é um modelo instrucional que apresenta fortes consistências com os princípios do construtivismo.

Dolmans et. al (2005) destacam que os princípios da aprendizagem ativa são como um processo que ocorre de forma contínua, sendo construtivo, autodirigido, bem como colaborativo, possibilitando a atuação do estudante como centro do processo educativo, permitindo ainda, que o mesmo seja partícipe ativo deste processo, percebendo sua evolução, suas fragilidades e avaliando o seu potencial. O PBL "é uma estratégia didático-pedagógica centrada no aluno, que tem o problema como elemento motivador e integrador do conhecimento." (AFFINI; AMÉRICO, 2007, p. 1)

Esta estratégia se baseia na mudança do processo de aprendizado do estudante, vez que este passa a desempenhar um papel de ser ativo, exposto à informação por meio de aulas e buscando o conhecimento para a resolução de problemas, apresentados nas sessões de tutoria. (BARROWS, 1983)

Esta problematização como forma de construção de conhecimento está presente em correntes filosóficas da fenomenologia, do existencialismo e do marxismo, vez que:

Da fenomenologia, além de muitos conceitos, podemos relacionar o método da problematização com a consideração da realidade como fenômeno a ser desvelado e com a questão da intencionalidade da consciência humana, que se revela na interação entre sujeito e objeto, entre homem e mundo. Do existencialismo dentre muitas outras ideias, podemos relacionar o método da problematização com a questão da responsabilização do sujeito pela formação de sua própria essência e perante a construção de seu próprio conhecimento, tendo a liberdade como conceito fundamental da existência humana. Do Marxismo, além da ideia central da transformação da realidade visando uma sociedade mais justa, pode-se perceber a relação da problematização e a concepção dialética da realidade, com o conceito de práxis como elemento fundamental da relação entre a teoria e a prática. A problematização é considerada como uma alternativa metodológica com reconhecida validade, pertinência e atualidade. (UNIMONTES, 2002, p.21)

É importante a escolha do método de ensino, porém pressupõe o efetivo comprometimento do corpo docente e discente, com um tipo de educação que colabore de maneira a permitir e garantir a libertação e emancipação do sujeito, por meio de sua conscientização, para a construção de uma sociedade mais digna e justa. Esta deve coincidir com a visão de educação do professor, para que ele possa agir coerentemente. Pode-se, portanto, afirmar que "toda prática pedagógica é tributária de uma teoria que, por sua vez, pressupõe uma determinada concepção filosófica, e o conhecimento destas é imprescindível para o educador que pretenda superar o senso comum." (UNIMONTES, 2002, p.21)

Mamede (2001) tece suas considerações alusivas ao método em estudo, apontando que o mesmo se configura como uma estratégia educacional e uma filosofia curricular, em que o corpo discente de forma autodirigido, participa da construção do conhecimento, de maneira ativa e colaborativa, aprendendo de forma contextualizada, e assim se apropriando de um saber com significado pessoal. Nas palavras de Veiga (2013, p. 12), um saber interdisciplinar e transdisciplinar que apresenta uma "dinâmica processual em espiral, expressando a transformação do conhecimento sobre as práticas pedagógicas em um *continuu* -integrado, interdisciplinar, dinâmico e aberto".

O PBL trouxe respostas positivas ao processo de aprendizagem, apresentando como um dos fundamentos principais, o dever de ensinar o aluno a aprender, permitindo ao mesmo, que busque o conhecimento nos inúmeros meios de difusão de conhecimento disponíveis, deixando de ser magistrocêntrico<sup>3</sup>, possibilitando que o mesmo aprenda a utilizar e a pesquisar estes meios, por meio de um currículo integrador que sofre retroalimentações constantes, objetivando atender as exigências do corpo discente, na efetivação do seu processo de construção do conhecimento. (RIBEIRO, 2008)

Como bem lembra Cyrino (2004, p.20):

O PBL é uma estratégia que pode direcionar toda a organização curricular de um curso, com necessidade de mobilização do corpo docente, acadêmico e administrativo da instituição, o que demanda alterações estruturais e trabalho integrado dos departamentos e disciplinas que compõem o currículo dos cursos, possibilitando ao estudante a participação na construção de seu processo de conhecimento.

A sua história se inicia com John Evans quando o mesmo assume nos anos de 1965 a reitoria da escola de Medicina de *McMaster*, na cidade de Hamilton, província de Ontário, no Canadá e tinha o desejo de alterar a maneira como a Medicina estava sendo ensinada, "certo de que o desafio da inovação só poderia se tornar realidade em uma escola que não estivesse impregnada de tradições" (BOROCHOVICIUS; TORTELLA, 2014, p. 267). Logo, para colocar em prática sua proposta, ele seleciona quatro jovens médicos, James Anderson, Fraser Mustard, Bill Spaulding e Bill Walsh que compactuavam de seu pensamento, para formar o Comitê de Educação da *McMaster*, ficando assim conhecidos como os *Cinco Fundadores*.

O Comitê tinha como objetivo permitir que seus estudantes de medicina tivessem habilidades para resolver problema, conhecer, avaliar, juntar, interpretar e aplicar uma grande

---

<sup>3</sup> Centrada no professor ( ARANHA, 1996).

quantidade de informações que trouxessem respostas mais concisas e rápidas aos pacientes. Para atingir tal objetivo era necessário o trabalho em equipe, o autoaprendizado, situações essas essenciais à profissão da medicina. Neste intuito, passou a visitar outras Instituições, em busca de inspirações que possibilitariam mudanças no processo ensino-aprendizagem e assim o fizeram, desencadeando por vez, a difusão do método pelo mundo. (MAMEDE, 2001)

Frisa-se que na década 70, o PBL foi introduzido na Universidade de Maastricht, na Holanda, em Newcastle na Austrália e Harvard, nos Estados Unidos. Ressalta-se que no Brasil, o mesmo foi implantado primeiramente na Escola de Saúde Pública do Ceará, em 1993; na Faculdade de Medicina de Marília (FAMEMA), em 1997; e no curso de Ciências Médicas da Universidade de Londrina (UEL), em 1998 e na Universidade Estadual de Montes Claros, no ano de 2002, posteriormente em outras Instituições de Ensino. A Unimontes está dentre outras Instituições de Ensino, que buscam atender ao desafio da formação médica, por meio da problematização, a uma produção de conhecimento criativo, crítico e transformador.

Atualmente, esta metodologia vem sendo adotada em diversas universidades do mundo, assim como no Brasil, não apenas na área da saúde, mas também em outras áreas como engenharia, enfermagem, pedagogia e também na administração, tendo como premissa básica, a utilização de problemas do cotidiano, para estimular o desenvolvimento conceitual, procedimental e atitudinal do estudante. (RIBEIRO, 2008)

A utilização do PBL como método pedagógico principal, não é consensual e desperta posições contra e a favor. Apesar disso, a sua adoção aumenta rapidamente em vários países e em várias Instituições de Ensino no Brasil, conforme citado anteriormente. (ESHACH, 2003)

O PBL firmou-se nas últimas décadas como uma das mais importantes inovações no campo da educação e da saúde, tornando-se em diversos países, um "poderoso instrumento para a reflexão e o questionamento acerca, da razão de ser, das finalidades da formação profissional e das mudanças" que a ela devem ser impressas. (MARGETSON, 1994, BOUD; FELLETI, 1991; MAUDSLEY, 1999)

De acordo com Decker; Bouhuijs (2009), os criadores do método PBL, não foram guiados por nenhum fundamento específico da psicologia, mas sim, pela esperança e certeza de que os alunos fossem estimulados por uma nova experiência, um novo modelo que mantivessem e proporcionasse um alto grau de motivação e percebessem a importância relevância do efetivo aprendizado. Apesar da inexistência de base teórica, foram feitos esforços para conectar o PBL com diversas teorias e filosofias educacionais como as de Jerome Seymour Bruner (1915-2000) e John Dewey (1859-1952).

Importante ressaltar, que para Penaforte (2001), ao se fazer uma reconstrução histórica de ideias que não seguem uma cronologia precisamente exata, é uma tentativa não imune ao risco de incorrer em incerteza e imprecisão, afirma ainda que as proposições até então existentes, direcionam ao Bruner e Dewey, como a base intelectual do método em estudo. Esta premissa, por sua vez é confirmada por Schmidt (1993 *apud* RIBEIRO, 2005) que acredita que o método PBL é baseado em Bruner, para quem a motivação impulsiona o indivíduo a conhecer melhor o mundo e também baseado na aprendizagem autônoma de Dewey, que fez uso de problemas antecedendo o conceito, referendando situações de conhecimentos efetivados, mediante a aprendizagem com eventos reais.

Frisa-se que Bruner era um psicólogo americano que estudou e propôs o modelo da Aprendizagem pela Descoberta (APD), consistindo por vez, na utilização de problemas com discussão em grupos, objetivando desenvolver no seu corpo discente, habilidades de raciocínio, motivando-os a aprender mediante análise e estudo de situações da realidade, facilitando a assimilação e a retenção da informação (PENAFORTE, 2001).

Vasconcelos, Praia e Almeida (2003) ratificam que o modelo APD de Bruner, defendia uma aprendizagem ativa, por meio da descoberta e da pesquisa pelo estudante, ajudando-o na aprendizagem baseada na compreensão e no significado e não apenas na memorização, como vinha acontecendo.

Bruner (1976) ainda afirmava que a aprendizagem se desenvolvia em três processos específicos e quase que simultaneamente, sendo eles a aquisição de nova informação, que por sua vez poderia confirmar ou contradizer a informação previamente estabelecida pelo aluno; a transformação da informação adaptando-a a novas ideias e a avaliação da adequação da informação. Este desencadear de processos era possível se realizar, a partir do momento em que o aluno se propusesse movido pela curiosidade e descoberta, a aprender. Afinal, o aluno ao ser desafiado por um problema, permitirá ao mesmo a sua descoberta pela busca de informações, confrontando-as, e buscando novas informações, consolidando assim a aprendizagem.

Penaforte (2001), neste viés afirma que as concepções trazidas por Bruner, podem ser consideradas precursoras imediatas do PBL, porém faz-se necessário voltar no tempo, objetivando analisar a teoria do conhecimento de Dewey.

Nas primeiras décadas do século XX, surge na Europa propostas pedagógicas de um movimento renovador conhecido como Escola Nova, que tinha como base a efetivação do processo educativo pautado pela satisfação do discente em aprender o conteúdo de forma ativa, desenvolvendo por vez, funções morais e intelectuais, descaracterizando assim, o



modelo vigente na época de uma educação com cunho estritamente memorístico. (SALVADOR, 1999)

O movimento da Escola Nova não se limitou às fronteiras do continente europeu, estendendo-se aos Estados Unidos e ganhando expressão com John Dewey, que de acordo com Salvador (1999 p.26), sua filosofia, “uma variante do pragmatismo, origina, no campo psicológico, uma concepção funcional de comportamento”.

Segundo Andrade e Cunha (2011), John Dewey enfatizava a importância da relação social e os vínculos sociais estabelecidos durante a vida, entendendo ainda que o conhecimento se desenvolvia em um processo de experiência, de comunicação mútua entre os seres, analisando as dificuldades e sugerindo métodos que procurassem solucioná-las.

Para Dewey o conhecimento se iniciava por um problema e se encerra com a resolução do mesmo, passando assim por um processo indagativo, reflexivo e ordenado de ideias. (TIBALLI, 2003) Neste sentido, oportuno ressaltar que a educação, para Dewey (1979, p.4) "é um processo de reorganização da experiência e de reconstrução pela reflexão", objetivando melhorar a qualidade das experiências futuras, pela inteligência.

Em consonância com o disposto por Morandi (2008), o método de Dewey possibilita a aquisição de conhecimento fazendo a utilização de um trabalho ativo, ilustrado pelo princípio do *learning by doing* [aprender fazendo], pois a atividade é uma ação orientada com fim específico na efetivação do aprendizado. O estágio inicial do ato de pensar é a experiência situacional, no sentido de tentar fazer algo. Nessa perspectiva, Dewey preceitua que:

Para que a situação suscite reflexão ou pensamento é indispensável que seja de tal natureza que provoque fazer-se qualquer coisa que não seja nem rotineira nem caprichosa; por outras palavras, alguma coisa que seja nova (e por essa razão incerta ou problemática), mas, ainda assim, suficientemente relacionada aos hábitos já existentes para que possa ser encaminhada eficazmente nos seus desenvolvimentos posteriores (DEWEY, 1959, p. 169)

O ensino no PBL é contextualizado, ou seja, em uma situação próxima daquela na qual o conhecimento será utilizado, aumentando a compreensão, o aprendizado cumulativo, baseado em dúvidas/questões dos próprios alunos, permitindo a integração de diferentes áreas do conhecimento, conhecimento este adquirido em situações reais/problemas, apresentadas pelo tutor. (ENGEL, 1992)

Dewey (1959) se posiciona ainda afirmando que o problema deve se apresentar de maneira natural em uma situação pessoal e que desperte no sujeito a observação, provocando a curiosidade e a experimentação, não sendo apenas um problema com finalidade única de

instruir sobre um determinado conceito, mas um problema que oportunize abrir o leque para múltiplas possibilidades e questionamentos, levando o sujeito inserido no processo às reflexões, ao pensamento e análise do fato.

O PBL inclui a estruturação do conhecimento dentro de um contexto específico, permite o aluno defrontar-se com problemas concretos, o que poderia potencializar o desenvolvimento do raciocínio clínico, favorece o desenvolvimento da habilidade de estudo autogerido e o aumento da motivação para o estudo. (GUERRERO, 2001, p. 76)

Afinal, todo o ato de pensar é original e conseqüentemente favorecerá a descoberta, possibilitando a criação do prazer da produtividade intelectual e não do armazenamento de informações transmitidas por terceiros. Neste sentido, fazem-se necessárias condições, que estimulem o pensamento para que o aprendizado se desenvolva. (DEWEY, 1959)

Na metodologia PBL o problema é apresentado ao aluno por meio de casos e para resolvê-los, ele deve procurar suas possíveis respostas, logo este estudante se torna o responsável pela construção do seu conhecimento. Nesta perspectiva Ferreira, Silva e Aguiar (2007, p. 54) apregoam que:

O currículo emancipa o processo de ensino-aprendizagem e é entendido como uma práxis, apoiada nos seguintes princípios: na prática sustentada pela reflexão sobre a práxis, fazendo interagirem reflexão e atuação; na prática que se relaciona as interações do mundo social e cultural; e na prática que converte estudantes em elaboradores de seu próprio saber.

O método possibilita uma formação mais humanista e social do futuro médico, que estará assim, preparado para agir em qualquer situação, estando também mais capacitado para entender a necessidade de prevenção de doenças e desenvolver o gosto pela pesquisa, pela busca constante de conhecimento. (KONDEK, 2005)

Os conteúdos específicos são organizados em módulos, que dão atenção a problemas prevalentes na comunidade, estas atividades se relacionam normalmente do 1º ao 7º período, sendo que no 8º o estudante passa por atividades ambulatoriais de especialidades e apresentações clínicas e o 9º ao 12º períodos são organizados em atividades de estágio que compreendem o internato médico. (UNIMONTES, 2002)

Almeida (2009, p.48) descreve bem a estrutura dos períodos:

Módulos de Conteúdos Específicos (MCE): esses módulos têm o papel fundamental de promover a articulação e integração dos conteúdos disciplinares, buscando uma abordagem interdisciplinar na construção dos problemas que serão utilizados nas sessões tutoriais. A resolução de

problemas nos grupos tutoriais consiste no principal recurso pedagógico na operacionalização dos MCE, que se torna motivador para o estudante e enfoca a realidade. Esses módulos temáticos também disponibilizam outras modalidades de ensino-aprendizagem: palestras, consultorias, práticas laboratoriais e segue uma programação elaborada por comissão específica. Estes módulos são desenvolvidos pontualmente do primeiro ao sétimo período, sendo três módulos por período.

Para as atividades em grupos são compostas por 8 a 10 estudantes e um tutor e/ou cotutor para grupos tutoriais de conteúdo específico e instrutor para Módulos de Habilidades e Atitudes (MHA) ou no Módulo de Interação, Aprendizagem, Pesquisa, Serviço e Comunidade (IAPSC), que facilitará o funcionamento do grupo, ajudando quando necessário o coordenador da sessão, bem como para garantir que o grupo atinja os objetivos de aprendizagem, conforme definido no currículo. Antes do início das sessões, é escolhido entre os alunos, um coordenador, para dirigir a sessão e um relator para efetuar o registro das discussões do grupo. (UNIMONTES, 2002).

Nas atividades de MHA e do IAPSC, Almeida (2009, p. 48) também tece considerações importantes:

Módulos de Habilidades e Atitudes (MHA): é uma unidade constituída por uma equipe multidisciplinar composta de médicos, psicólogo, fonoaudiólogo, cujo propósito é estimular o desenvolvimento das capacidades individuais dos estudantes no tocante à capacitação, instrumentalização e construção de conteúdos que o habilite para as atividades da prática médica. Este módulo tem um desenvolvimento longitudinal do primeiro ao sétimo período. Módulo de Interação, Aprendizagem, Pesquisa, Serviço e Comunidade (IAPSC): é desenvolvido com abordagem multiprofissional, adotando uma metodologia problematizadora e de investigação científica.

Wood (2003, p. 326) e Bligh (1995, p. 71), descrevem o papel de cada um dos componentes/atores, no grupo tutorial no Quadro 1.

**Quadro 1- O papel dos membros do grupo tutorial**

<b>Coordenador</b>	<b>Relator</b>	<b>Membros do grupo</b>	<b>Tutor</b>
Liderar o grupo em todo processo	Registrar pontos relevantes apontados pelo grupo	Acompanhar todas as etapas do processo	Estimular a participação do grupo
Encorajar a participação de todos	Ajudar o grupo a ordenar seu raciocínio	Participar das discussões	Auxiliar o coordenador na dinâmica do grupo
Manter a dinâmica do grupo	Participar das discussões	Ouvir e respeitar a opinião dos colegas	Verificar a relevância dos pontos anotados
Assegurar que o relator	Registrar as fontes de	Fazer	Prevenir o desvio do

possa anotar adequadamente os pontos de vista do grupo	pesquisas utilizadas pelo grupo	questionamentos	foco da discussão
		Procurar alcançar os objetivos de aprendizagem	Assegurar que o grupo atinja os objetivos de aprendizagem
			Verificar entendimento do grupo sobre as questões discutidas.

Fonte: Adaptado de Wood (2003); Bligh (1995). Organização: DIAS, R, F, N, C (2016)

Os grupos têm funcionamento próprio e devidamente estruturado, objetivando análise e resolução de problemas, sendo que em uma semana, durante uma sessão é apresentado o problema, discutindo-se o caso e na segunda sessão, resolve-se o mesmo. Neste intervalo, o estudante terá suas horas de estudos, pesquisas, em diversas fontes de informações sobre os objetivos de aprendizagem propostos, ou seja, passo a passo o estudante chegará ao resultado esperado. (WOOD, 2003)

Dewey (1959, p. 33) afirma que “todo o ato de pensar é original e favorece a descoberta, criando prazer da produtividade intelectual, diferentemente do armazenamento de informações transmitidas por terceiros.” Logo, é necessário que sejam proporcionadas condições favoráveis que estimulem o pensamento para que o aprendizado efetivamente ocorra.

Percebe-se que a metodologia PBL tem como propósito ratificar a importância da participação do estudante na construção do seu conhecimento, proporcionando resolutivas de problemas que priorizem momentos de reflexão, de busca por informações, de articulação e desenvolvimento de habilidades e competências, fazendo com que o docente assuma a postura de mediador e facilitador no processo educativo, atribuindo também ao estudante a responsabilidade do ser sujeito ativo neste cenário, buscando um novo perfil docente e discente na perspectiva de se romper os desafios existente no Sistema Educacional Brasileiro.

### **3.2 Avaliação na metodologia PBL**

Falar em avaliação na metodologia PBL é pensar em uma estrutura metodológica diferenciada, que ressalta e prioriza avaliações diagnósticas, formativas-processuais e somativas, que perpassam a todas as fases de desenvolvimento do método em estudo, que tem

como propósito tornar o aluno capaz de construir o aprendizado conceitual, procedimental e atitudinal por meio de problemas propostos que o expõe a situações motivadoras e o prepara para o mundo do trabalho com simulações próximas à realidade que enfrentará. A avaliação no currículo PBL é fundamental para o bom e regular andamento do ensino, tendo, portanto duas finalidades muito bem delineadas, quais sejam: a avaliação da progressão do seu corpo discente e a avaliação da qualidade dos trabalhos didático-pedagógicos. (UNIMONTES, 2002)

Luckesi (2011) compreende o ato de avaliar por meio de dois processos articulados e indissociáveis, sendo eles o ato de diagnosticar objetivando a feitura de um planejamento e a intervenção, se necessário, visando melhoria dos resultados. Ressalta-se que a avaliação da aprendizagem deve considerar o projeto pedagógico, o planejamento de ensino, o conteúdo programático a ser lecionado e a metodologia utilizada para efetivação da prática de ensino, pois a avaliação deve proporcionar a qualidade da aprendizagem do aluno.

O sistema de avaliação especificamente no PBL, segundo Tomaz, (2001, p.125), é baseado nos seguintes princípios:

1. O sistema tem de dar oportunidade para o estudante demonstrar o que ele aprendeu, ao invés de apresentar o que o professor acha que ele devia ter aprendido;
2. Tem de criar oportunidades para o estudante aplicar o seu conhecimento adquirido e não simplesmente descrevê-lo;
3. As avaliações devem ser contextuais, oferecendo situações concretas, de preferência ligadas à realidade profissional dos estudantes.

Sá (2001) aponta quatro componentes imprescindíveis no processo de avaliação na metodologia PBL, sendo os mesmos: a base de conhecimentos que por sua vez, podem ser avaliados, tanto pelo docente como através da realização de uma autoavaliação, a preparação dos alunos para as aulas, levantamento de questões relevantes nas discussões dos grupos, busca de material bibliográfico e apresentação de constructos do material estudado. O segundo faz referência ao processo de raciocínio, vez que é possível avaliar a coerência observada entre a identificação do problema, hipóteses levantadas, desenvolvimento e resultado apresentado; o terceiro componente remete às habilidades de comunicação, ou seja, saber ouvir criticamente os membros do grupo tutorial, demonstrar interesse em auxiliar os demais alunos e apresentar ideias lógicas, concisas e ordenadas são exemplos de estabelecimento de um processo de comunicação passível de avaliação; o quarto e último componente se refere às habilidades de avaliar os pares e se autoavaliar que também deve ser observada, especificamente quanto às críticas para construção do processo de conhecimento.

Tomando por base o Projeto Político Pedagógico-PPP do Curso de Medicina da Unimontes em específico, que por vez adota a metodologia PBL, verifica-se a previsão de uma Comissão Executiva de Avaliação, que tem dentre suas atribuições, acompanhar o trabalho do tutor durante as sessões tutoriais, tendo ainda a previsão de uma equipe de construção dos módulos de conteúdo específico, que define os problemas que serão apresentados aos estudantes, objetivando orientar e fazer cumprir o verdadeiro papel da avaliação, qual seja, priorizar o processo de aprendizagem. A avaliação prevista no referido projeto deve acontecer antes, durante e depois da entrada no discente na graduação, sendo a mesma processual, proporcionando assim uma formação crítica e reflexiva dos estudantes. (UNIMONTES, 2002)

Quando se faz referência do 1º ao 7º período, verificaremos a avaliação dos atores e dos cenários do processo ensino-aprendizagem, sendo eles: estudantes, docentes, atividades e serviços dos módulos (IAPSC, Habilidades e Atitudes, Conteúdo Específico). A avaliação do módulo de conteúdo específico ocorre durante as sessões de tutoria, mediante ficha avaliativa (Anexo C 1), avaliação interpares, autoavaliação, fechando com o EAC. Importante frisar que estas fichas, apresentam critérios pré-definidos, tais como: capacidade do estudante de analisar problemas (Anexo C 1), formular questões, buscar informações, desenvolver o raciocínio, articular dimensões sociais, éticas, biológicas, psicológicas, cooperar, (Anexo C 2, C 3 e C 4) tipo *check list* e são aplicadas em consonância com a dinâmica de cada módulo, se processando de forma metódica e sistematizada. Essas fichas são preenchidas pelo tutor, sendo atribuída 30 (trinta) pontos (Anexo C 1), relativos às sessões tutoriais. (UNIMONTES, 2002)

Na ficha de autoavaliação realizada pelos estudantes são estabelecidos critérios relacionados a competência, conhecimento, habilidades e atitudes, ajudando a reconhecer e assumir responsabilidades cada vez mais complexas no seu processo de formação. No que se refere à avaliação dos pares (interpares), a mesma é realizada pelos membros do grupo abordando o desempenho de cada um dos participantes, estimulando a responsabilidade do aprendiz e tendo como intuito o desenvolvimento da percepção crítica das informações, aprimorando o relacionamento interpessoal e em grupo, sendo esta feita oralmente e sem valoração por meio de notas, a partir do segundo semestre do ano de 2010. Já o EAC que é a avaliação individual, escrita e realizada ao final de cada módulo, feita pelo grupo de construção do módulo, traz em seu corpo estruturante, questões dissertativas e objetivas, permitindo verificar habilidades intelectuais dos estudantes, tais como a capacidade de refletir, sistematizar ideias, aplicar o conhecimento aos fatos de forma clara e coerente. A

mesma é constituída de 15 a 20 questões, sendo de 5 a 10 abertas e as demais fechadas, com duração de aplicação de 3 horas, sendo valorada em 70 (setenta) pontos. (UNIMONTES, 2002)

Considerando aprovado o estudante que obtiver 70% (setenta por cento) da média do somatório das atividades (EAC e Ficha Avaliativa) e 75% (setenta e cinco por cento) de frequência obrigatória. Obtendo nota igual ou superior a 50 (cinquenta) e inferior a 70 (setenta), tem o direito de fazer a prova final, cujo valor será de 100 pontos, conforme Normas de Regulamentação do Ensino nos Cursos de Graduação da Unimontes. Caso obtenha nota inferior a 50 (cinquenta) pontos, estará automaticamente reprovado, devendo cumprir novamente o módulo. (UNIMONTES, 2002)

"A necessidade da avaliação da aprendizagem do discente estar coerente com os pressupostos epistemológicos que norteiam um currículo que utiliza metodologia ativa é fator determinante para o uso de práticas avaliativas formativas durante as sessões tutoriais." (OLIVEIRA; BATISTA, 2012, p.375)

Troncon (1996, p.30) assim define a avaliação formativa:

[...] é aquela realizada, regular e periodicamente, ao longo do processo educacional, para obter dados sobre o progresso conseguido e, deste modo, efetivar a oportuna correção das distorções observadas, preencher as lacunas detectadas, bem como reforçar as conquistas realizadas. Uma importante característica deste tipo de avaliação é o *feedback* imediato que deve ser fornecido ao estudante, de modo a poder configurar o processo de obtenção de dados como genuína atividade educacional.

Para o módulo de habilidades e atitudes, que tem duração semestral abordará habilidades cirúrgicas, clínicas, de comunicação, em procedimentos e em exames complementares, também haverá a presença de ficha avaliativa (A C 2 e C 3) que é preenchida pelo tutor, tendo valor de 40 pontos. Neste módulo também se tem a autoavaliação e avaliação interpares, que não são valoradas. Já o Exame Clínico Objetivo Estruturado (OSCE) é uma avaliação teórico-prática, que ocorre no final de cada MHA, contemplando as atividades desenvolvidas, sendo também construído pelo instrutor e valorado em 60 pontos, seguindo a mesma lógica de aprovação e reprovação acima citada, alusivo ao módulo de conteúdo específico. (UNIMONTES, 2002)

Quanto ao Módulo de IAPSC que é longitudinal no semestre, acontecendo nos seis primeiros períodos, também registramos ficha avaliativa (Anexo C 4) valorada em 40 (quarenta) pontos, sendo abordados aspectos referentes ao binômio saúde-doença, na atenção primária -Estratégia Saúde da Família (ESF), incorporando abordagens clínicas vivenciadas

na mesma, a avaliação interpares e autoavaliação, sem pontuação. O módulo ainda contempla a avaliação de um produto semestral, com a mesma pontuação da ficha, que é um trabalho de iniciação científica, escrito dentro da normatização técnica vigente, alusivo à atenção primária. Tem-se ainda a presença de um diário de campo em que o estudante deve descrever suas atividades, narrando a sua dinâmica dia a dia, contemplando fatores limitadores e facilitadores no seu desempenho, valorado de 10(dez) pontos e para fechar a pontuação, um caderno de atas, também valendo 10 (dez) pontos, que contempla atividades coletivas como análise dos encontros comunitários, o comprometimento da comunidade, as dificuldades prevalentes, reuniões acontecidas, propostas de sugestões. (UNIMONTES, 2002)

O sistema de avaliação da aprendizagem seja no currículo PBL ou no currículo tradicional deve "gerar a oportunidade de avaliar e aperfeiçoar o processo ensino-aprendizagem". Para tanto, "a avaliação deverá permear todas as etapas do processo, ocorrendo antes (diagnóstica), durante (formativa) e no fim (somativa) de momentos determinados de ensino-aprendizagem." (MAMEDE, 2001)

No que se refere a avaliação nos ambulatórios de atenção primária (promoção) e secundária (prevenção) - 7º período, o processo de avaliação nos ambulatórios inclui duas modalidades:

Uma com caráter formativo/somativo e outra com caráter somativo. A primeira se constitui da Ficha Avaliativa (anexo). Com isto as dificuldades dos estudantes poderão ser trabalhadas pelos professores, contribuindo para sua formação. A segunda se constitui no OSCE, que tem a mesma forma organizacional já descrita anteriormente. (UNIMONTES, 2002, p.46)

No oitavo período o estudante é avaliado separadamente em cada ambulatório de especialidades e também nas apresentações clínicas. Neste período o estudante será avaliado por meio de ficha avaliativa sendo aplicada na 5ª e 10ª semana de cada rodada, valorada em 60(sessenta) pontos e o OSCE, 40 (quarenta) pontos. Nas apresentações clínicas, o processo avaliativo contempla de análise observacional, que é uma observação individual e coletiva por meio de reuniões e discussão de casos clínicos, valorada em 20 (vinte) pontos; tem-se ainda a ficha avaliativa das reuniões clínicas, valorada também em 20 (vinte) pontos e o EAC, valendo 60 (sessenta) pontos. Obedecendo todas as atividades os critérios de aprovação e frequência citados anteriormente. (UNIMONTES, 2002)

Tem-se ainda o internato com critérios de avaliação com caráter formativo e somativo, contemplando por vez, habilidades, atitudes e conteúdos curriculares, consistindo por fichas estruturada de avaliação geral e específicas do internato (anexo), valorada em 60 (sessenta) pontos, EAC valorado em 20 (vinte) pontos e 20 (vinte) pontos de análise



observacional de outras atividades, tais como grupos de discussão, seminários, plantões). Depois de corrigidos cada instrumento, é colocada a disposição dos estudantes, para que possam ser dirimidas dúvidas. Aqui a frequência exigida é integral em todas as atividades, não sendo permitido o abono de faltas. "A avaliação deve permitir o desenvolvimento de cada um estudante de forma integral no processo ensino-aprendizagem, envolvendo as dimensões físicas, psíquicas, sociais, éticas, culturais e humanitárias". (UNIMONTES, 2002, p. 33)

A avaliação deve levar o corpo discente a uma análise crítica das informações, de suas fontes, aprimorando também o relacionamento interpessoal e do trabalho em grupo, desenvolvendo habilidades e atitudes que possibilitem reconhecer e assumir responsabilidades cada vez mais complexas nas etapas do processo de construção de seu conhecimento.

Por fim, é possível considerar a necessidade premente de haver uma coerência entre os pressupostos epistemológicos que norteiam um currículo PBL e todo o seu processo avaliativo. Nesse momento, a avaliação tradicional baseada geralmente no valor, no "quanti", torna-se limitada e pouco responsiva, mas ainda necessária, pois, segundo Demo (1998), nunca deixaremos de classificar, mesmo dentro de uma abordagem formativa de avaliar.

### **3.3 O papel do docente/tutor e do discente no processo ensino-aprendizagem**

É sabido que a partir do momento em que a Instituição de Ensino Superior (IES) opta pela adoção da metodologia de ensino-aprendizagem baseada em problemas (PBL), a mesma incorrerá no desafio de não apenas inovar na prática de ensino, mas em mudar o papel dos docentes e a postura dos discentes, muitas vezes cristalizadas pela prática da educação tradicional (RIBEIRO, 2008). Cyrino e Toralles Pereira (2004) apontam que o PBL para fazer cumprir sua finalidade, exige muito da criatividade do docente, que deve se preocupar não apenas com o "que" o estudante aprende, mas especialmente com o "por que" e "como" ele aprende, assumindo assim uma postura de partícipe ativo para a edificação do conhecimento.

Neste cenário de metodologia PBL a função do docente será de estimular o pensamento crítico e o autoaprendizado do corpo discente, orientando-os a desenvolverem o seu próprio processo de pensar e refletir, promovendo, por conseguinte a cooperação mútua entre e durante os grupos tutoriais, mantendo as discussões e debates dos temas propostos, com intuito de atingir os objetivos propostos para cada problema apresentado e estudado. (TOMAZ, 2001).

Tutor é o docente que compõe o grupo tutorial e participa do currículo do 1º ao 7º período, como orientador e facilitador das discussões entre os estudantes, mediador das relações interpessoais e avaliador da sessão tutorial e dos estudantes. Atua interagindo com os estudantes permitindo e fazendo questionamentos, estimulando o conhecimento prévio dos estudantes, a integração do conhecimento e o raciocínio. (ALMEIDA, 2009, p.50)

Hmelo-Silver (2004, p. 246) afirma que:

O papel do facilitador é extremamente importante em modelar as habilidades do pensamento e promover suporte meta-cognitivo. Os ambientes de escolas médicas são privilegiados como sendo capazes de proporcionar um facilitador para cada pequeno grupo.

Durante os grupos tutoriais, o tutor deve intervir buscando estimular os estudantes a pensarem de forma crítica, na tentativa de visualizar possíveis erros de concepções, de informações e assim, descobrir a dificuldade destes estudantes, em encontrar o caminho correto, provendo informações, seja através de breves explicações, seja com exemplos práticos, estimulando o pensamento dos alunos para que o grupo mantenha o foco e retome a discussão.

Salienta-se que a observação e análise do andamento dos trabalhos é também função do docente, que deve contribuir com os grupos através de *feedbacks*, informando sobre a qualidade durante as discussões, objetivando melhorar a participação individual dos membros de cada grupo e assim avaliando de forma progressiva o desempenho e evolução dos mesmos durante o processo de ensino. (TOMAZ, 2001).

Em consonância com o posicionamento de Yamamoto e Romeu (1983, p. 109), “a aprendizagem através de resolução de problemas deve substituir os critérios tradicionais de recepção de conhecimento”. O referido autor demonstra o cenário de mudanças de posturas, da necessidade de se olhar a aprendizagem para além do processo de repasse de informações, mas como espaço de construção de conhecimentos através da resolutiva de questões, da indagação, da busca por informações, do momento participativo de do espaço de reflexão.

Para o desenvolvimento do PBL serão necessários o aprendizado autodirecionado e o desenvolvimento autônomo do corpo discente. Neste sentido, caberá ao professor acompanhar o grupo tutorial tecendo intervenções durante as discussões, que sirvam de ponte entre o conhecimento trazido para o grupo e o novo conhecimento adquirido durante a realização dos debates, desafiando por vez, o aluno a pensar e refletir de forma crítica sobre os assuntos trazidos para debate. Este processo de reflexão possibilitará o exercício da práxis para formar

a consciência da mesma, pois problematizar não é somente apresentar questões, mas, sobretudo, expor e discutir os conflitos inerentes e que sustentam o problema. (COLL, 2000)

Demo (2004) destaca que o simples ato de aprender deve acontecer numa proposta de processo reconstrutivo, permitindo por vez o estabelecimento de diferentes tipos de relações entre fatos e objetos, permitindo assim a ressignificações/reconstruções, contribuindo ainda para com a utilização em diferentes situações.

De acordo com Delisle (1997), os docentes que não conhecem o PBL podem se assustarem com o perfil do estudante desta metodologia, pois este não estará em sala de aula, sentado de maneira alinhada esperando receber as informações trazidas pelos professores. O perfil discente nesta metodologia requer do estudante o autoaprendizado, a organização e dedicação para com a sua construção do conhecimento, por meio de buscas de respostas por suas inquietações, incentivando a independência e autonomia na busca pela solução dos problemas trazidos nas sessões tutoriais. O professor por vez deve-se atentar a este novo perfil, pois será de extrema importância que o mesmo seja além de mediador, um facilitador na efetivação do processo ensino-aprendizagem, estimulando os estudantes a pensarem, a indagarem, mostrando possíveis caminhos para os seus questionamentos. (VEIGA, 2015)

O sucesso do PBL depende do processo de qualificação dos professores, pois para atuarem no curso, os docentes precisam envolver-se em processos de formação continuada, conforme disposto abaixo:

A formação pedagógica envolve a condução do processo metodológico, o aprendizado na mediação dos trabalhos individuais e coletivos, a condução de grupos, a elaboração de problemas, a visão interdisciplinar, a indicação de caminhos para a produção de conhecimentos; a provocação de conhecimentos prévios, enfim, tornar-se reflexivo sobre e na sua ação docente. (SEEGMULLER, GIELOW, BEHREND, JUNIOR, 2008, p. 16)

Importante salientar que o potencial do método em análise, desencadeia apontamentos que levam à aquisição de novos conhecimentos e por vez, envolve o trabalho de todos aqueles que estão diretamente envolvidos, tais como: docentes, tutores e estudantes. A formação docente deve ser continuada, vez que o ensino é dialógico por exatamente instigar os estudantes ao questionamento do conhecimento, a configuração do processo intermediado pelo docente/tutor-estudante, incluindo um paciente/comunidade. (VEIGA, 2013)

No intuito de contribuir para facilitar o trabalho do docente no PBL, Bridges (1992) recomenda que, ao conceder o *feedback* ao corpo discente, o docente estabeleça quais foram

as forças e fraquezas existentes durante o trabalho realizado, sugerindo melhorias, discutindo novas proposições e apresentando questões que sirvam de reflexão para os alunos.

A atuação do docente no PBL não se restringe a atuar dentro dos grupos tutoriais, sendo atribuídas ao mesmo outras funções mais abrangentes dentro do processo de ensino-aprendizagem, como participar da construção dos módulos, avaliar de forma contínua a si e ao estudante, participar de capacitações e reuniões pedagógicas. O docente serve de suporte para o aprendizado do aluno, tendo por vez, que se envolver de maneira autêntica e completa com seu grupo, servindo de modelo comportamental, de norteador do processo na perspectiva de demonstrar e registrar a realização da atividade. (TOMAZ, 2001)

Nesta metodologia a aula expositiva pode ser desenvolvida, em algumas situações específicas, com viés de prover aos alunos informações, inclusive com o uso de experiências pessoais, num cenário de avaliação formativa, processual e diagnóstica. O docente também tem a função de elaborar e selecionar material didático como textos, sugerir referências complementares e artigos, assim como acompanhar o planejamento do curso, participando das reuniões após as sessões tutoriais para verificarem se os objetivos dos problemas apresentados foram atingidos, bem como tecer registros e dialogar com os colegas sobre o desempenho pessoal de cada estudante, com registro em sua folha individual de aprendizagem (TOMAZ, 2001).

Para concluir é preciso ratificar que em qualquer metodologia de ensino adotada pela Instituição de Ensino, a aprendizagem será de responsabilidade do estudante, mas, no PBL, é ainda mais perceptível esta posição, uma vez que se trata de uma metodologia educacional centrada no aluno. Assim, os estudantes devem cumprir, segundo Ribeiro (2008, p. 36) as seguintes atribuições:

Exploração do problema, levantamento de hipóteses, identificação das questões de aprendizagem e elaboração das mesmas. Tentativa de solução do problema com o que sabem, observando a pertinência de seu conhecimento atual. Identificação do que não sabem e do que precisam saber para solucionar o problema. Priorização das questões de aprendizagem, estabelecimento de metas e objetivos de aprendizagem, alocação de recursos de modo a saberem o quê quando e quanto é esperado deles. Planejamento e delegação de responsabilidades para o estudo autônomo da equipe. Compartilhamento eficaz do novo conhecimento, de forma que todos os membros aprendam os conhecimentos pesquisados pela equipe. Aplicação do conhecimento na solução do problema. Avaliação do novo conhecimento, da solução do problema e da eficácia do processo utilizado e reflexão sobre o processo.

O discente tem tarefas a serem seguidas e o docente a atribuição de acompanhar, facilitar e orientar a execução destas tarefas, com intuito de atender o PPP do curso e as especificidades trazidas pela metodologia PBL. Afinal, de acordo com Coll (2000, p.42), existem duas condições para a construção da aprendizagem significativa, sendo elas a "existência de um conteúdo potencialmente significativo e a adoção de uma atitude favorável para a aprendizagem,", ou seja, conta-se com a postura do discente que permitirá estabelecer associações entre os elementos novos apresentados e aqueles já presentes na sua estrutura cognitiva.

### **3.4 Desafios e possibilidades**

A educação brasileira apresenta-se inserida em um cenário composto por novos desafios e possibilidades. O acúmulo exponencial de conhecimentos, de novas habilidades, saberes e a incorporação de tecnologias de informação e comunicação na seara educacional, tem feito com que os profissionais do ensino, repensassem a prática educativa de maneira a atender este novo contexto, objetivando a formação do profissional/estudante para responder às demandas sociais, vez que a nossa sociedade nos impõe diferentes exigências, principalmente no campo educacional, em que há constantes mudanças.

"As informações são transmitidas e conhecidas de maneira quase instantânea e passaram a fazer parte do ambiente escolar, causando preocupação no corpo docente, especialmente sobre o seu papel nesta nova realidade". Afinal, este é um momento permeado por tecnologias que afirmam a sua presença durante o processo de ensino, na didática docente e no papel do estudante em sala de aula. (HARGREAVES, 2011, p.50)

Na área da saúde, este cenário veio ganhando contornos próprios, à medida que se constatou a importância da indissociabilidade entre teoria e prática, na perspectiva da visão holística na formação do homem, bem como na "ampliação da concepção de cuidados, que se tornou essencial para o adequado desempenho laboral."(SOUZA, IGLESIAS, 2014, p. 47)

Diante deste cenário, vislumbra-se a necessidade de se atentar para com a formação destes profissionais e das novas maneiras de trabalhar o conhecimento. Neste sentido, as Instituições de Ensino Superior (IES) têm sido estimuladas a repensarem suas práticas educativas, na possibilidade de mudanças, de reconhecerem e reafirmarem o seu papel social, enfrentando o desafio proposto nos tempos atuais, rompendo as grades curriculares dos modelos de ensino tradicional, na busca do desenvolvimento de novas habilidades, métodos,

meios e atitudes, bem como reafirmar o processo de avaliação como instrumento capaz de garantir um novo perfil discente e docente, prevalecendo a qualidade e efetividade do ensino.

Segundo Candau (2000, p. 13), "a escola precisa ser espaço de formação de pessoas capazes de serem sujeitos de suas vidas, conscientes de suas opções, valores e projetos de referência e atores sociais comprometidos com um projeto de sociedade e humanidade." A autora vem afirmar a responsabilidade integrada de todos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, tendo em vista que estes autores têm um objetivo, uma missão em comum. Esta atitude e postura de mudança pleiteia uma nova formação, um olhar atento para os reflexos da importância das atribuições e competências que cada um traz neste cenário de desafios e possibilidades.

Esta crescente demanda abre caminhos a metodologias inovadoras, que possibilitam o exercício de uma prática didático-pedagógica reflexiva, participativa, crítica e transformadora, ultrapassando os limites impostos pela cristalizada estrutura tradicional de ensino, até então vivenciada. Assim vislumbramos uma avaliação participativa, crítica, que possibilita a reflexão, a autoavaliação, o desenvolvimento de habilidades anteriormente não priorizadas em cursos que seguiam metodologias tradicionais de ensino. Do repasse de informações, do distanciamento da teoria e prática, da presença de um sistema de avaliação puramente somativo, classificatório e excludente.

É sabido que currículos inovadores tendem a priorizar métodos ativos de ensino-aprendizagem, definindo por vez, uma aprendizagem baseada em resultados e competências, destacando o desenvolvimento de novas atitudes no corpo discente. "O ensino e aprendizagem dos conhecimentos elaborados e em elaboração pela ciência, pela filosofia e pelas artes, são recursos fundamentais para a ampliação da consciência" (LUCKESI, 2011, p.55).

Resta-nos esclarecer que diante deste cenário, faz-se necessário apresentar e discutir neste item, os desafios e possibilidades do PBL, enquanto metodologia ativa de ensino, tendo como objeto a avaliação da aprendizagem. Sabe-se que a metodologia ativa tem permitido de forma concisa, a articulação entre a universidade, o serviço e a comunidade justamente por possibilitar uma leitura e intervenção consistente sobre a realidade, valorizando assim todos os atores envolvidos no processo de construção coletiva, bem como os seus diferentes conhecimentos, promovendo por vez, a liberdade no processo de pensar e no trabalho em equipe. Nesta linha de abordagem, frisa-se a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP). (FEUERWERKER, 2004)

O PBL deve ser implementado na perspectiva de contribuir para aquisição de conhecimentos de forma mais significativa e duradoura, facilitando o desenvolvimento de

habilidades e atitudes necessárias ao futuro profissional (RIBEIRO, 2005). Esta concepção metodológica apresenta a avaliação da aprendizagem realizada durante todas as atividades didáticas, colocando o aluno como participante ativo de todo o processo e o docente como mediador para efetivação do ensino.

Esta proposta é considerada um desafio para o professor que deve adotar e manter esta nova postura, não somente como mediador, mas também como facilitador, contribuindo assim, para que este estudante desenvolva competências genéricas, seja reflexivo em suas práticas, sendo ainda integrador e motivador no seu processo de construção do conhecimento, que deve ultrapassar as vivências do sujeito. (VEIGA, 2015)

Registra-se que há uma parcela de docentes nas IES, que encontram dificuldades em adotar e abraçar esta metodologia de ensino, saindo da antiga zona de conforto da metodologia tradicional e adentrando num cenário que exige além de um novo perfil de estudante, um novo perfil de professor que contribua de maneira eficaz para com a formação do cidadão crítico, reflexivo e que participe do processo de construção do seu conhecimento. O corpo docente precisa se inteirar do processo, da metodologia e do desenvolvimento didático-pedagógico do curso, através dos objetivos a serem alcançados e da participação na elaboração do módulo/ problemas.

Hábitos antigos devem ser corrigidos, como aplicação de uma prova de memorização no final do curso, como instrumento de avaliação e aferição de conhecimentos, não respeitando e reconhecendo as habilidades do estudante, não acompanhando a sua evolução durante o processo de ensino. O PBL faz por si uma nova proposição, tendo em vista que os docentes que assumem as tutorias, em sua maioria tiveram formação tradicional e tendem, a seguir o modelo de avaliação unicamente somativa, o que não é recepcionado pela metodologia em estudo. Ressalta-se que com o devido acompanhamento da equipe pedagógica e de coordenação, esta nova abordagem pode ser um caminho a ser seguido, haja vista que o PBL também não pode ser considerado como garantia de correção de outros erros e limitações do processo pedagógico.

Inúmeras são as possibilidades de se efetivar uma metodologia que prime pela formação completa do cidadão e que afasta de sua estruturação, o perfil do aluno receptor de informações. É um desafio? Certamente, por ser inovador, por alterar toda uma concepção de educação até então existente, mas que carece de ser vista com novos olhares e que fuja das amarras do tradicionalismo, da hierarquização e da exclusão.

A proposta de uma prática pedagógica inovadora é um ponto de partida para o desconhecido, representando muitas vezes, uma ameaça ao posto conquistado. Pode-se

afirmar que este desconhecido apesar de levantar algumas indagações ao sujeito, simplesmente por ser novo, abrirá também novos horizontes e possibilidades de transformação, principalmente quando acompanhado e realizado de forma coletiva e democrática.

Afinal, somente com uma prática educativa que oportunize o debate, que seja reflexiva, comprometida, pode promover a autonomia, a liberdade do sujeito, a equidade, proporcionando o diálogo, o enfrentamento de resistências até então existentes e conflitos que por ventura surgirem, para reconstrução de novos caminhos, valores e novas possibilidades na seara educacional.



## **4 CAMINHOS METODOLÓGICOS**

O presente trabalho foi submetido à apreciação do Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual de Montes Claros-Unimontes, para que a coleta de dados pudesse ser iniciada, obedecendo aos trâmites legais vigentes. Após submissão, o mesmo teve o parecer de aprovação sem imposição contrária à proposta de execução da pesquisa, via Parecer nº. 1.418.144. O primeiro passo dos procedimentos metodológicos da presente pesquisa foi o levantamento de autores e suas obras bibliográficas nacionais e internacionais, que abordam a avaliação e o PBL- aprendizagem baseada em problemas.

Para se analisar como se desenvolve a avaliação no Curso de Medicina da Unimontes, que adota a metodologia de ensino PBL - Aprendizagem baseada em problemas utilizou-se a pesquisa exploratória com o enfoque qualitativo, por meio de procedimentos técnicos bibliográficos e documentais, utilizando como instrumentos e técnicas de pesquisa a entrevista semiestruturada, o grupo focal e diário de campo/bordo.

### **4.1 O UNIVERSO DE ESTUDO**

Esta pesquisa analisou como se desenvolve o processo de avaliação no curso de Medicina da Unimontes, ofertado na cidade de Montes Claros/MG, na sede do CCBS/UNIMONTES, desde a implantação do PBL no ano de 2002.

Para tanto, inicialmente fez-se necessário, um levantamento de dados, documentos e informações junto à unidade administrativa da Pró-reitoria de ensino da Universidade, na direção do Centro de Ciências Biológicas e da Saúde-CCBS, na coordenação do curso, na secretaria geral e nos departamentos do curso de medicina, quais sejam Fisiopatologia, Clínica Médica, Clínica Cirúrgica, Saúde da Mulher e da Criança e Saúde Mental e Coletiva.

A partir desse levantamento, verificaram-se registros alusivos à implantação da metodologia de ensino, como ofícios, atas de reuniões, resoluções de aprovação interna das mudanças junto aos Conselhos Superiores da Universidade, planos de cursos e projeto político pedagógico, que contribuíram para a consecução dos trabalhos desta pesquisadora.

O universo da pesquisa compreende 1 (um) coordenador do curso médico, 68 (sessenta e oito) professores e 295 (duzentos e noventa e cinco alunos) alunos regularmente

matriculados. Dentre estes, para esta pesquisa fez-se necessário realizar entrevista semiestruturada com o coordenador do curso, 15 (quinze) docentes e 24 (vinte e quatro) discentes, totalizando 40 entrevistados. "O objetivo da amostra é de produzir informações aprofundadas e ilustrativas: seja ela pequena ou grande, o que importa é que ela seja capaz de produzir novas informações." (DESLAURIERS, 1991, p. 58)

## **4.2 CLASSIFICAÇÃO, PROBLEMA E OBJETIVOS DE PESQUISA**

### **4.2.1 Classificação da pesquisa**

Para Gil (2007), com base nos objetivos, é possível classificar as pesquisas em três grupos, sendo eles: pesquisa exploratória, pesquisa descritiva e/ou pesquisa explicativa. Esta pesquisa é classificada como exploratória, por ter como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito. Importante se faz ressaltar que as pesquisas exploratórias envolvem: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que estimulem a compreensão, todos os itens em conformidade com o caso em análise. (GIL, 2007)

A mesma também pode ser enquadrada como descritiva, pois há observação, registro, análise e correlação de fatos, sem manipulação, buscando descobrir sua natureza e características. (CERVO; BERVIAN, 2002)

### **4.2.2 O problema de pesquisa**

O problema de pesquisa surgiu do questionamento feito por esta pesquisadora, no tocante a mudança de metodologia no curso de Medicina da Unimontes, mais especificamente das alterações e novas propostas de avaliação, nesta abordagem de integralização da matriz curricular do referido curso, para atender um novo perfil de profissional, mais autônomo, independente e responsável pela participação, construção e efetivação do seu processo de conhecimento. O problema então formulado segue abaixo:

*Qual modelo de avaliação vem sendo aplicado no curso de Medicina da Unimontes, que adota a metodologia PBL?*

Para nos aproximarmos deste caminho, com intuito em responder e propor soluções a este problema tem-se os objetivos da pesquisa, que se atentou para o fato em estudo na intenção de alcançá-los.

#### **4.2.3 Objetivos de pesquisa**

- Compreender qual papel as atividades de avaliação tem desempenhado nas práticas pedagógicas desenvolvidas no curso de Medicina da Unimontes,
- Relatar o que mudou no processo de avaliação, com a inserção da metodologia PBL,
- Descrever a importância da avaliação como componente do processo de ensino-aprendizagem,
- Descrever o que os professores consideram como dificuldades, para a realização da avaliação formativa e processual da aprendizagem.

### **4.3 ABORDAGENS TEÓRICAS E PERCURSO METODOLÓGICO**

Definido-se o objetivo e o problema de pesquisa, faz-se necessário determinar quais as abordagens teóricas e o percurso metodológico que serão utilizados para consecução dos trabalhos na pesquisa.

#### **4.3.1 Abordagens de Pesquisa**

Importante salientar que na feitura de um trabalho de pesquisa faz-se necessário definir o tipo de abordagem que será utilizada no decorrer de seu desenvolvimento, qual seja, qualitativa e/ou quantitativa, para que possa se adequar à natureza do que se pretende investigar, bem como definir o tipo de pesquisa no tocante ao seu procedimento técnico, ou seja, bibliográfica e/ou documental, experimental, levantamento, estudo de campo, estudo de caso ou pesquisa-ação. (GIL, 2008)

Para a realização da presente pesquisa, a abordagem escolhida foi a qualitativa dado que essa pesquisa procurou compreender como se desenvolve a avaliação, no contexto em que a mesma ocorre, na perspectiva das pessoas envolvidas no processo, considerando todos os pontos de vista relevantes, permitindo que a pesquisadora faça proposição de trabalhos,

projetos de intervenção, que explorem novos enfoques, sendo ainda interativa e possibilitando aproximação entre o sujeito e objeto, enfatizando o diálogo entre os diferentes tipos de conhecimentos.

A pesquisa qualitativa de acordo com Goldenberg (1999), não se foca na representatividade numérica, mas sim no aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização etc. O desenvolvimento do estudo de uma pesquisa qualitativa supõe um corte temporal-espacial de determinado fenômeno por parte do pesquisador, situação esta ratificada neste trabalho, quando esta pesquisadora estabelece o lapso temporal de implantação da metodologia PBL no Curso de Medicina da Unimontes, objetivando analisar como se desenvolve a avaliação neste novo cenário, com os mesmos docentes que estavam no curso de medicina (sua grande maioria), quando a mesma adotava a metodologia tradicional de ensino, que por sua vez, é o campo e a dimensão em que o trabalho desenvolver-se-á, isto é, o território a ser mapeado. "O trabalho de descrição tem caráter fundamental em um estudo qualitativo, pois é por meio dele que os dados são coletados". (MANNING, 1979, p.668)

Ratifica-se ainda que este território a ser mapeado é o ambiente natural, serviu como fonte de dados e esta pesquisadora como instrumento fundamental, apresentando ainda uma pesquisa com caráter descritivo, características estas que tornam a presente pesquisa qualitativa. Oportuno ressaltar que "se pode distinguir o enfoque qualitativo do quantitativo, mas não seria correto afirmar que guardam relação de oposição" (POPE; MAYS, 1995, p.42)

Segundo Minayo (2010 p.197), a pesquisa qualitativa não segue critério numérico de amostragem, "embora quase sempre o investigador precise justificar a delimitação de pessoas entrevistadas, a dimensão e a delimitação do espaço." Uma boa amostragem é aquela que possibilita envolver a totalidade do objeto de estudo em suas múltiplas dimensões. Nesse sentido, é conveniente privilegiar atores sociais detentores de atributos que se pretendem conhecer.

Para Martinelli (1999, p.115),

A pesquisa qualitativa se insere no marco de referência da dialética, direcionando-se fundamentalmente, pelos objetivos buscados. O desenho da pesquisa qualitativa deve nos dar uma visibilidade muito clara do objeto, objetivo e metodologia, de onde partimos e onde queremos chegar.

Os métodos qualitativos e quantitativos não se excluem. Embora difiram quanto à forma e à ênfase, "os métodos qualitativos trazem como contribuição ao trabalho de pesquisa

uma mistura de procedimentos de cunho racional e intuitivo capazes de contribuir para a melhor compreensão dos fenômenos." (POPE; MAYS, 1995, p.42)

Franco tece considerações alusivas à pesquisa qualitativa, como sendo aquela:

[...] assentada num modelo dialético de análise, procura identificar as múltiplas facetas de um objeto de pesquisa (seja a avaliação de um curso, a organização de uma escola, a repetência, a evasão, a profissionalização na adolescência, etc) contrapondo os dados obtidos aos parâmetros mais amplos da sociedade abrangente e analisando-os à luz dos fatores sociais, econômicos, psicológicos, pedagógicos, etc [...] (1996, p.48).

Segundo Marcuse *apud* Abramowicz (1996, p. 51), “compreender a realidade qualitativamente significa, pois, compreender o que as coisas realmente são, e isto implica, por sua vez, na recusa à simples facticidade”.

#### 4.3.2 Percurso teórico-metodológico

A presente pesquisa buscou apreender elementos presentes nas falas dos sujeitos em suas múltiplas dimensões, tendo em vista que estes sujeitos, em sua maioria, estiveram presentes nos dois momentos vivenciados no curso de medicina da Unimontes, seja o momento que se adotava a metodologia tradicional de avaliação, bem como atualmente, em que se desenvolve avaliação na metodologia PBL. A compreensão dialética aqui escolhida tem como intuito identificar e reconhecer as possibilidades de mudança e transformação social, presentes no campo desta pesquisa. Foi esta, portanto, a motivação para se priorizar o percurso metodológico que segundo Demo (1985, p.36):

Baseia-se na observação da realidade social e na adequação a ela da visão dialética que privilegia: a) a contradição e o conflito predominando sobre a harmonia e o consenso; b) o fenômeno da transição, da mudança, do vir a ser sobre a estabilidade; c) o movimento histórico; d) a totalidade e a unidade dos contrários.

O percurso teórico-metodológico da dialética adotado veio considerar não apenas a dinâmica interna do objeto, mas suas relações, as contradições, os conflitos, seu modo de ser e de reproduzir-se, para tornar possível assim explicar seu movimento, revelando sua essência. Esse caminho situa a dimensão histórica, considerando a relevância dos determinantes sociais para a compreensão do que se quer apresentar nesta pesquisa, em específico.

### 4.3.3 Procedimento Técnico: Pesquisa Documental e Bibliográfica

Os procedimentos técnicos escolhidos foram os da pesquisa documental e bibliográfica. Neste viés, tem-se a pesquisa documental como forma que pode se revestir de caráter inovador, trazendo contribuições importantes para o estudo de alguns temas. (GODOY, 1995)

Segundo Pádua (1997, p.62):

Pesquisa documental é aquela realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos (não fraudados); tem sido largamente utilizada nas ciências sociais, na investigação histórica, a fim de descrever/comparar fatos sociais, estabelecendo suas características ou tendências [...]

Ela é constituída pelo exame de materiais, documentos que ainda não receberam um tratamento analítico ou que podem ser reexaminados com vistas a uma interpretação nova ou complementar, como no caso em tela, em que foram analisados ofícios, atas de reuniões, portarias, resoluções que permitiram a implantação do PBL, bem como planos de curso e o projeto político pedagógico (PPP) do curso de medicina da Unimontes.

O referido Projeto Político Pedagógico foi analisado, principalmente, para se identificar como se desenvolve a avaliação na aprendizagem e o perfil do profissional a ser formado. Além do documento supramencionado, analisaram-se também ofícios, resoluções, atas e portarias internas da Universidade que trataram do assunto em pesquisa.

A pesquisa bibliográfica por vez, segundo Gil (2002, p.44), “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. A principal vantagem deste tipo de procedimento técnico está no fato de possibilitar ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente, tendo por vez a finalidade de colocar o pesquisador em contato direto com o que já se produziu e se registrou a respeito do tema de pesquisa. O fato de se ter como referência materiais já elaborados, refletirá certamente no compromisso da qualidade da pesquisa, bem como na sustentação dos conceitos teóricos apresentados.

Fonseca (2002, p. 32) tece também as suas considerações alusivas à pesquisa supracitada, abordando como a mesma é realizada:

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador

conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta.

Para Gil (2007, p. 44), “os exemplos mais característicos desse tipo de pesquisa são sobre investigações sobre ideologias ou aquelas que se propõem à análise das diversas posições acerca de um problema”.

#### **4.3.4 Instrumentos e técnicas de pesquisa**

Com o intuito de atender aos objetivos propostos, realizou-se, primeiramente, uma entrevista semiestruturada com o coordenador do curso, atual Pró-reitor. Em seguida, procedeu-se entrevista semiestruturada com o corpo docente e posteriormente formaram-se os grupos focais com os estudantes maiores de 18 anos, regularmente matriculados e frequentes no curso.

Como diz Minayo (2004, p.109), a fala dos sujeitos por meio das entrevistas “[...] é reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos, e ao mesmo tempo, tem a magia de transmitir, através de um porta-voz, as representações de grupos determinados, em condições históricas, socioeconômicas e culturais específicas”.

Importante frisar que as entrevistas semiestruturadas foram realizadas com o universo de coordenador e professores. Salienta-se que, para a realização dos grupos focais com os estudantes, a seleção da amostragem seguiu o método não probabilístico, que contempla o tópico Amostra Intencional, com finalidade de assegurar os resultados eficientes.

Na amostra intencional, a seleção é feita por especialistas, segundo critérios estabelecidos que garantam a representatividade da amostra, segundo Bisquerra, Sarriera, Martinez, (2004). Neste caso, os critérios são os sujeitos que detêm maior conhecimento do tema a ser estudado e maiores de 18 anos.

Portanto, a amostra apresentada para esta pesquisa é composta por 40 informantes, justificando assim o quantitativo escolhido como critério de amostragem, sendo portanto capaz de determinar a validade dos dados. Para a realização das entrevistas semiestruturadas, foram ouvidos 1 (um) coordenador e 15 (quinze) professores. Para os grupos focais, foram ouvidos 24 (vinte e quatro) acadêmicos.

Cumprе salientar que, para a realização dos grupos focais, as discussões se fazem “com um pequeno número de informante (seis a doze)” (Minayo, 2010, p.270). Desse modo, estabeleceu-se o número de 8 (oito) participantes em cada grupo focal, justificando também o quantitativo escolhido para amostragem no universo pesquisado.

Para fixar quantos grupos focais conduzir, é comum utilizar como procedimento a realização de três ou quatro grupos e, então, verificar a quantidade e o nível de informações obtidas para a questão em estudo. (GATTI, 2005)

Minayo (2010, p.269), ratifica ainda que “o grupo focal se constitui num tipo de entrevista ou conversa em grupos pequenos e homogêneos.” Os grupos focais foram realizados sob a coordenação de um moderador, que focalizou o tema avaliação na metodologia PBL, aprofundando as discussões e organizando a participação de todos os membros do grupo.

Morgan (1997) define grupos focais como uma técnica de pesquisa que coleta de dados por meio das interações grupais, ao se discutir uma temática apresentada pelo pesquisador. A unidade de análise do grupo focal é, no entanto, o próprio grupo. Caso uma opinião esboçada no grupo, não seja compartilhada pelos demais, para efeito de análise e interpretação dos resultados, ela é referida como sendo daquele grupo.

Gatti (2005, p. 7) ainda ratifica que para o grupo focal:

Privilegia-se a seleção de participantes segundo alguns critérios - conforme o problema em estudo- desde que eles possuam algumas características em comum que os qualificam para a discussão da questão que será o foco do trabalho interativo e da coleta material discursivo/expressivo.

Afinal, segundo a mesma autora ele é um "bom instrumento de levantamento de dados para investigações em ciências sociais e humanas, mas o seu uso tem que ser criterioso e coerente com os propósitos da pesquisa." (2005, p. 8)

Segue abaixo, os critérios utilizados para realização dos grupos focais:

**Critérios de inclusão:** Para a realização de entrevistas semiestruturadas e grupos focais, foram incluídos os sujeitos que são: coordenador, docentes e discentes, maiores de 18 anos e regularmente matriculados e frequentes. Nos critérios de inclusão foram considerados os sujeitos que detêm maior conhecimento do tema, objetivando assim a melhor contribuição na temática da pesquisa, vez que conhecem de forma efetiva como se desenvolve a avaliação da aprendizagem nos diferentes módulos do curso, pelos quais já passaram.

**Critérios de exclusão:** Para a realização de entrevistas semiestruturadas e grupos focais, foram excluídos os estudantes menores de 18 anos de idade, não utilizando assim o



Termo de Assentimento Livre Esclarecido. Frisa-se que este critério foi utilizado, pois os estudantes entrevistados deveriam ter conhecimento do ritmo do processo de avaliação, estando matriculado a partir do 2º módulo do curso. Saliento que este critério teve como objetivo dar sustentabilidade nas informações que foram registradas e vivenciadas por estudantes que já conhecem do processo de avaliação, que tenha parâmetros de análise dos instrumentos de avaliação existentes nos períodos/módulos do curso.

No que se refere a entrevista semiestruturada, Minayo (2010, p. 267) afirma que "a modalidade de entrevista semiestruturada obedece a um roteiro que é apropriado fisicamente e utilizado pelo pesquisador."

A entrevista semiestruturada é aquela que parte de certos questionamentos básicos, tendo por base algumas "teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do entrevistado." (BÓGUS; MARTINS, 2004, p.50)

Para Triviños (1987, p. 146) a entrevista semiestruturada tem como uma de suas características, "a presença de questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa." Afirmando que a entrevista semiestruturada "[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]" além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

Para Manzini (1991, p. 154), "a entrevista semiestruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista." O referido autor ainda ratifica que esse tipo de entrevista, pode fazer surgir informações de forma mais livre.

Salienta-se ainda a importância do diário de campo, também conhecido como diário de bordo, para registros durante as entrevistas, pois para Pinto este diário "facilita criar o hábito de observar com atenção, descrever com precisão e refletir sobre os acontecimentos de um dia de trabalho" (citado por Falkembac, s.d., p. 1)

O diário de campo nas palavras de Triviños (1987) é um instrumento de registro, que tem como objetivo a complementação das informações coletadas, onde foram pesquisadas e onde estão envolvidos os sujeitos. Para o autor, as anotações realizadas no diário de campo, podem ser entendidas como todo o processo de coleta citado acima, bem como análise de informações, isto é, compreenderiam descrições de fenômenos sociais, que não são registradas no áudio durante as entrevistas, bem como na compreensão da totalidade da situação em estudo ou em um atendimento.

Portanto, o registro no diário também significa realizar análise que consiste no exame minucioso dos dados obtidos no momento anterior, com o objetivo de sistematizar aspectos relacionados à situação estudada visando compreender a situação da maneira mais abrangente e articulada possível. (MIOTO, 2001, p. 145)

O registro e o detalhamento no diário de campo/bordo permitiram postar reflexões e análises não captadas nas gravações e que foram de extrema importância para a compreensão de um todo.

#### **4.4 A COLETA DE DADOS**

Os sujeitos foram convidados a participarem das entrevistas e dos grupos focais, ocasião na qual foram marcados os horários e as datas. As entrevistas foram realizadas no período de 01 a 18 de Março de 2016.

Para o coordenador do curso de medicina, foi encaminhado um memorando nº 10, datado de 22 de fevereiro de 2016 convidando-o para a entrevista e encaminhando em anexo, a carta de autorização da pesquisa, emanada da Direção do Centro de Ciências Biológicas e da Saúde-CCBS/Unimontes. A pesquisadora recebeu telefonema do atual coordenador, relatando que seria oportuno convidar o antigo coordenador, tendo em vista que ele não estava no momento da transição da metodologia e não se sentia firme para participar da entrevista, vez que assumiu recentemente a coordenação de curso. Esta pesquisadora agradeceu o retorno e solicitou disponibilidade do coordenador do Curso da época da mudança metodológica, objetivando entrevistá-lo em seu ambiente de trabalho e no dia disponível do mesmo. Importante ressaltar que este professor se afastou da coordenação do curso médico, sendo convidado pelo atual Reitor para assumir uma Pró-reitoria da Universidade, situação esta que a pesquisadora considerou pertinente entrevistá-lo, tendo em vista que o mesmo acompanhou toda mudança no curso, podendo contribuir muito mais para com esta pesquisa, já que o atual coordenador, não participou de todo processo, conforme relatado pelo mesmo.

Quanto aos professores, o contato foi efetuado via telefone, por memorandos e pessoalmente, com os chefes de departamentos do curso de medicina objetivando marcar com cada professor, em seu local de trabalho, atendendo às disponibilidades. No que se refere aos discentes, esta pesquisadora ao entrar em contato com o atual coordenador, solicitou autorização para realização dos grupos focais com os alunos, após as sessões ordinárias de tutorias, que acontecem durante as semanas no prédio do CCBS/Unimontes, conversando

também com os tutores e solicitando liberação para reunir a turma para os grupos focais e assim foi autorizado e feito.

Conforme descrito acima, faz-se necessário registrar a presença de algumas dificuldades de acesso aos sujeitos da pesquisa, mas ainda assim, pode-se considerar que foi possível realizar a coleta de uma quantidade suficiente de informações, importantes para a interpretação e análise, o que permitiu a redação final do trabalho. Oportuno registrar que, como os professores são em sua maioria médicos, alguns marcaram entrevistas no consultório, outros no Hospital Universitário ou CAETAN, alguns tiveram tempo para responder com calma a entrevista, com outros, foi possível notar que mesmo agendando com uma semana de antecedência, percebeu-se que o tempo estava curto. Assim, a amostra da pesquisa foi composta por 40 informantes. Para a realização das entrevistas semiestruturadas com coordenador, a amostra compreendeu o universo de 1 (um) profissional, sendo 15 (quinze) docentes e 24 (vinte e quatro) discentes do Curso de Medicina.

Registro que todos os envolvidos, antes das entrevistas fizeram a leitura e assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), que foi impresso em duas vias, sendo uma do entrevistado. Todos aceitaram que a entrevista fosse áudio-gravada para posterior transcrição. Esta pesquisadora encaminhou *email* de agradecimentos a todos envolvidos, pela colaboração na consecução desta pesquisa.

Salienta-se que todos os entrevistados foram identificados por códigos, sendo que a entrevista ocorreu em salas com portas fechadas para garantir o sigilo das informações e a privacidade dos sujeitos. Os códigos expressos pela letra C se referem ao Coordenador de Curso, a letra D seguida por um número se refere aos docentes, a letra E seguida por um número se refere aos estudantes. O tempo de duração das entrevistas semiestruturadas e dos grupos focais foi de aproximadamente uma hora. Cumpre esclarecer que a pesquisa poderia ser suspensa ou encerrada, caso houvesse necessidade da reformulação dos objetivos, de acordo com a avaliação dos pesquisadores.

Os roteiros das entrevistas e dos grupos focais foram pré-testados, conforme previsto no cronograma de execução desta pesquisa, garantindo a fidedignidade aos objetivos propostos na mesma, se encontrando anexo para conferência. No entanto, as entrevistas foram adequadas a cada momento, pois o roteiro permitiu seguir uma ordem diferente, para alguns entrevistados, conforme as respostas dadas. Assim, da melhor forma possível, todas as perguntas foram realizadas.

Grupo Focal 1 - Compreendeu dos representantes E1 a E-8.

Grupo Focal 2- Compreendeu dos representantes E9 a E16.

Grupo Focal 3- Compreendeu dos representantes E17 a E-24, este grupo focal foi remarcado duas vezes, tendo em vista cancelamentos de atividades no CCBS/Unimontes, o que levou os estudantes a se ausentarem. Isto, porque o grupo estava marcado para acontecer após atividades acadêmicas ordinárias do curso.

#### 4.5 INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Os dados serão interpretados de modo a cumprir a sua fidedignidade e originalidade, para a consecução desta proposição as entrevistas e os grupos focais foram áudios-gravados, com o consentimento dos informantes, sendo que a interpretação e a análise das informações coletadas foram feitas a partir das falas transcritas literalmente pela pesquisadora. A partir dessas transcrições, foram construídas categorias empíricas, as quais, segundo Minayo (2010, p. 355) têm finalidade operacional e são “criadas a partir do trabalho de campo, contendo e expressando relações e representações típicas e específicas do grupo em questão”.

Os procedimentos de sistematização, interpretação e discussão dos dados, foram efetuados na “Análise de Discurso - AD”.

A AD trabalha com o sentido e não com o conteúdo do texto, um sentido que não é traduzido, mas produzido; pode-se afirmar que o corpus da AD é constituído pela seguinte formulação: ideologia + história + linguagem. A ideologia é entendida como o posicionamento do sujeito quando se filia a um discurso, sendo o processo de constituição do imaginário que está no inconsciente, ou seja, o sistema de ideias que constitui a representação; a história representa o contexto sócio histórico e a linguagem é a materialidade do texto gerando “pistas” do sentido que o sujeito pretende dar. Portanto, na AD a linguagem vai além do texto, trazendo sentidos pré-construídos que são ecos da memória do dizer. (CAREGNATO; MUTTI, 2006, p. 681)

Sobre esta técnica de estudo Orlandi (2009, p. 15) argumenta:

“A Análise de Discurso, como seu próprio nome indica, não trata da gramática embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento (...) com o estudo do discurso observa-se o homem falando.”

A análise do discurso apesar de ser um conceito relativamente novo, no campo de interseção entre as Ciências Sociais e a Linguística, vem articular três regiões do

conhecimento, sendo elas: o Materialismo Histórico, como teoria das formações sociais, de suas transformações e também das ideologias; a Linguística como teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação e a Teoria do Discurso como teoria da determinação histórica dos processos semânticos. (MINAYO, 2010)

A referida autora ainda destaca que esta técnica de análise de material qualitativo tem por objetivo básico, a realização de uma reflexão geral alusiva as condições de produção e apreensão referente à significação de textos produzidos nos diversos campos do saber, visando assim a trazer a lume a compreensão do modo de funcionamento, os seus princípios de organização, bem como as formas de produção de seus sentidos.

Ratifica ainda que, na análise do discurso:

Os pressupostos básicos da teoria da análise de discurso podem resumir-se em dois princípios: (1) o sentido de uma palavra, de uma expressão ou de uma proposição não existem em si mesmo. Ao contrário, expressa posições ideológicas em jogo no processo sócio-histórico no qual as formas de relação são produzidas; (2) toda formação discursiva dissimula, pela pretensão de transparência, sua dependência das formações ideológicas. (MINAYO, 2010, p. 319)

"As técnicas de análise do discurso pretendem inferir, a partir dos efeitos de superfície (a linguagem e sua organização), uma estrutura profunda: os processos de sua produção." (PÊCHEUX, 1988, p.115)

Orlandi (1987) ainda afirma que análise do discurso é uma proposta crítica que tem como intuito, buscar problematizar as formas de reflexão estabelecidas, oportunizando a criação de um ponto de vista próprio de olhar a linguagem como espaço social de debate e de conflito. O texto é considerado por vez, como unidade significativa, pragmática e portadora do contexto situacional dos falantes. Neste tipo de proposta, as palavras, as sentenças e os períodos são valorizados também em suas peculiaridades lexicais, morfológicas, sintáticas e semânticas, porém, o que cria a análise do discurso, "é o ponto de vista das condições de produção do texto". (Orlandi, 1987, p. 130)

É sabido que a técnica de análise optada detém variados estilos diferentes de análise, com enfoques variados, a partir de diversas tradições teóricas, porém todas reivindicando o mesmo nome. Porém, para esta pesquisa, escolheu-se a linha francesa ou anglófona, que conforme Melo (2005, p. 192), "articula o linguístico com o social e o histórico", na qual a linguagem é estudada não apenas enquanto forma linguística como também enquanto forma material da ideologia. Além de que é "no contato do histórico com o linguístico, que [se] constitui a materialidade específica do discurso". (PÊCHEUX, 2002, p. 8)

#### **4.6 OS ASPECTOS ÉTICOS**

Em consonância ao disposto em legislação vigente e em atendimento às exigências da Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), o projeto desta pesquisa foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa CEP- Unimontes em 22 de fevereiro de 2016, conforme Parecer nº 1.418.144.

O presente estudo envolveu entrevistas semiestruturadas e grupos focais organizados pela pesquisadora. Portanto, apresentou risco mínimo aos sujeitos, uma vez que não houve procedimentos tidos como invasivos e não houve, em hipótese alguma, a identificação dos indivíduos envolvidos e nem menção a características que pudessem identificá-los.

O Coordenador, os docentes e discentes entrevistados assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que foi escrito segundo as recomendações da Resolução nº 466/12, elaborado em duas vias, ficando a primeira via com o sujeito da pesquisa e a segunda arquivada pela pesquisadora.

## 5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

### 5.1 Percepções dos entrevistados sobre a temática em estudo

Falar de Avaliação em um único curso de graduação que adota a concepção metodológica do PBL é apresentar um cenário composto por diversos posicionamentos e apontamentos alusivos a implantação e reflexos da proposta. Para tanto, foram realizadas entrevistas e grupos focais com os diversos atores do ambiente investigado, sendo eles coordenador do curso, professores e estudantes. Na análise temática do grupo entrevistado, foram identificados as unidades de registro abaixo citadas, das quais emergiram as categorias descritas e suas subcategorias:

#### 1. Avaliação Formativa - 202 citações

- processual, contínua - 81 citações
- diagnóstica - 46 citações
- autoavaliação - 45 citações
- *feedback* ou retroalimentação - 30 citações

#### 2. Avaliação como instrumento de classificação - 70 citações

- avaliação como medida - 15 citações
- instrumento de poder docente - 03 citações
- dificuldade docente/falta de capacitações e orientações - 15 citações
- avaliação falha - 37 citações

#### 3. Aspectos positivos da avaliação - 218 citações

- triangulação da avaliação - 05 citações
- avaliação centrada no estudante - 12 citações
- instrumentos diversificados de avaliação - 10 citações
- estimular o diálogo - 35 citações
- avaliação dos pares/interpares - 46 citações
- estímulo ao posicionamento crítico - 28 citações
- senso de autonomia e responsabilidade - 35 citações
- avaliação reflexiva - 04 citações
- foco na formação humana/formação integral - 43 citações

A avaliação formativa na subcategoria processual, crítica e participativa foi bem referendada na entrevista, na fala de C-1, dos docentes e estudantes. Percebe-se um novo olhar para com o instrumento de avaliação. Apesar de suas fragilidades, há uma busca pela efetividade de realização e utilização dos instrumentos avaliativos para se ter uma formação diversificada da visão proposta na metodologia tradicional.

Neste sentido trazemos Libâneo, (2004), para ratificar que esta concepção de avaliação, auxilia os professores a identificarem aspectos em que os alunos apresentam dificuldades, contribuindo assim para a construção do processo ensino-aprendizagem. Hadji (2001) por vez, afirma que avaliação formativa deve-se situar no centro da ação de formação, proporcionando o levantamento de informações úteis, à regulação do processo ensino – aprendizagem, contribuindo assim, para a efetivação da atividade educativa e para a formação integral do estudante.

Esta identificação com 202 citações presentes no discurso dos entrevistados vem confirmar esta concepção da avaliação, como característica presente ao longo do processo de construção do conhecimento, permitindo-a ir além do simples ato de memorizar e transmitir conhecimentos. Salienta-se o posicionamento de Fernandes (2008), ao abordar a importância de se valorizar especialmente os processos e os contextos de aprendizagem.

Neste contexto de avaliação formativa, os entrevistados apontam quatro subcategorais. A primeira se refere a *avaliação processual e contínua* consistindo em uma importante estratégia de referências, sendo citada 81 vezes. Uma avaliação será formativa, processual e contínua se através dela, os estudantes tiverem consciência das eventuais diferenças entre o seu estado presente e o estado que se deve alcançar. (FERNANDES, 2008) Afinal, "conceber que a avaliação deve fazer parte de todo o processo educativo significa compreendê-la como elemento de fundamental importância no desenvolvimento da aprendizagem do educando." (PERRENOUD, 1999, p.23)

C-1 explica que no curso de Medicina, "a avaliação ocorre durante todo o processo educacional, trazendo previsão expressa no PPP." Afirma ainda, que "a proposta de avaliação não é só formativa, processual, contínua, mas diagnóstica, valorizando e conhecendo o estudante para acompanhamento de sua evolução". O referido posicionamento é referendado por D-1, D-2, D-3, D-4, D-6, D-8, D-9, D-11, D13, D-14 e D-15.

D-3 oportunamente ratifica que:

A avaliação tinha uma abordagem extremamente diferente, com eventos que a gente não valorizava, que a gente não tinha um olhar pra ele, era uma avaliação só somativa, só a questão teórica, a gente não tinha aquele olhar



pelo desempenho no decorrer do curso, e assim, pela índole do professor, aquele tino, um dom, as vezes tinha um professor que exigia isso do estudante, exigia até roupa, postura, fazia uma avaliação formativa do estudante. Este professor que fazia isso no tradicional ele tinha o dom, pois não era orientado pra ter este olhar, ele não era formado para ter este olhar, pois o médico não tinha uma formação pedagógica, então, a avaliação ela mudou muita coisa, essa questão de você vê o professor ser avaliado, a autoavaliação e você vê o senso crítico.

Ao ser questionado sobre o desenvolvimento do processo avaliativo, durante as atividades didáticas, parte considerável dos estudantes, sendo eles: E-1, E-2, E-3, E-8, E-9, E-10, E-14 e E-17, E-21, E-22, E-23 afirmaram que o processo de aprendizagem é condizente com o processo de avaliação, ocorrendo de forma processual e contínua. De acordo com E-2, tanto a avaliação formativa nas sessões tutoriais e nas provas teórico-práticas avaliam exatamente o papel do estudante como protagonista na construção do seu conhecimento e sua capacidade de trabalho em equipe, analisando a sua evolução durante todo o processo de ensino.

É necessário exercitar a compreensão de continuidade, de ser processual da avaliação, prevista expressamente na LDB nº 9.394/1996, mais precisamente no seu Artigo 24, quando preceitua que "avaliação deve ser contínua e cumulativa", ocorrendo em todo processo. (BRASIL, 1996) A avaliação deve ser orientadora da aprendizagem em que o ensino e a avaliação caminham juntas, buscando compreender o funcionamento cognitivo do aluno e permitindo tanto este como professores, ajustarem estratégias e dispositivos (FREITAS, 2010)

A subcategoria *diagnóstica* da avaliação formativa também foi reconhecida por todos entrevistados, sendo citada 46 vezes. O potencial diagnóstico das avaliações ao ser referido como possibilidade de acompanhar a evolução do estudante, reconhecendo deficiências e potencialidades para estabelecer soluções. Luckesi (2002) bem lembra a importância de se compreender a avaliação e realizá-la de forma comprometida com a concepção pedagógica adotada, conhecendo o estudante, realizando diagnóstico de seu crescimento e oportunizando novos saberes.

Para Libâneo (2004, p.253), "a avaliação sempre deve ter caráter diagnóstico e processual, pois ela precisa ajudar os professores a identificarem aspectos em que os alunos apresentam dificuldades". C-1 ratifica posicionamento acima ao afirmar que a avaliação no PBL deve proporcionar ao professor conhecer o estudante, acompanhar seu crescimento e caracterizar as causas determinantes das suas dificuldades. Para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, Esteban (2004, p.19) tece as seguintes considerações:

Avaliar o aluno deixa de significar fazer um julgamento sobre a sua aprendizagem, para servir como momento capaz de revelar o que o aluno já sabe os caminhos que percorreu para alcançar o conhecimento demonstrado, seu processo de construção do conhecimento, o que o aluno não sabe e o caminho que deve percorrer para vir, a saber, o que é potencialmente revelado em seu processo, suas possibilidades de avanço e suas necessidades para a superação, sempre transitória, do não saber, possa ocorrer.

D-4 aponta que o PBL traz em sua proposta o acompanhamento integral ao estudante, objetivando reconhecer as suas habilidades e desenvolver as novas, possibilitando ainda planejar melhor a sua prática. Neste sentido, Sant'anna (1998, p.33) pontua que o diagnóstico é uma "etapa do processo educacional que tem por objetivo verificar em que medidas os conhecimentos anteriores ocorreram e o que se faz necessário planejar, para selecionar as dificuldades encontradas."

O processo de avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, devendo estar articulada passo a passo ao processo de aprendizagem. Neste viés os resultados que vão sendo obtidos no decorrer das atividades em conjunto do professor e dos alunos, serão comparados "com os objetivos propostos a fim de constatar progressos, dificuldades e reorientar o trabalho para as correções necessárias." (LIBANEO, 1994, p.195).

No PPP do curso em análise é possível perceber a presença de uma avaliação diagnóstica, quando o mesmo propõe em seu projeto, a avaliação inicial do estudante, objetivando a identificação de dificuldades e a realização de estratégias de ação. Verificou-se durante a entrevista a presença de docentes que não realizam a avaliação em conformidade com a descrição do PPP, fazendo-nos registrar aqui uma fragilidade neste apontamento e desencadeando na falta de acompanhamento da Coordenação de Curso e da Comissão de Avaliação, nas atividades didáticas desenvolvidas, situação também confirmada pelos estudantes E-4, E-6 e D-5, D-6, D-11, D-14.

A *autoavaliação* é trazida como terceira subcategoria, identificada em 46 registros, consistindo no momento em que o estudante analisa a sua progressão nos estudos. Esta característica é apresentada nas falas de parcela considerável de entrevistados. C-1 aborda a mesma como instrumento formativo no processo de avaliação, apesar de não ser valorada, mas desenvolvida, prevista durante as atividades e vislumbrada ainda na Ficha Avaliativa 1 do MCE.

Perrenoud (1998) contribui afirmando que os alunos utilizando de forma adequada a autoavaliação, são capazes de regular as suas aprendizagens. Para Barrows (1986) as

habilidades de autoavaliação e aprendizagem autodirigida permitem que os estudantes se tornem sensíveis à aprendizagem pessoal, sendo as mesmas, essenciais aos futuros médicos.

Percebe-se a partir da análise das entrevistas que este instrumento por não ter valorização, deixa de ser aplicada por grande parte do corpo docente, que afirma ter um novo olhar para com a avaliação formativa, mas que não oportuniza o estudante se autoavaliar e reconhecer a sua evolução. Registra-se ainda a presença de docentes, que mesmo tendo conhecimento da não valorização do instrumento, o aplica oportunizando ao discente realizar esta reflexão. Frisa-se que os estudantes pleiteiam por este momento, vez que assumiram a postura de participante ativo do processo avaliativo, situação confirmada nas falas de E-1, E-2, E-3, E-4, E-5, E-6, E-7, E-8, E-12, E-13, E-15, E-16, E-21, E-22, E-23 e E-24.

Luckesi (2011) compreende o ato de avaliar como diagnosticar dados relevantes, essenciais e significativos, possibilitando a intervenção, quando necessário para permitir a melhoria dos resultados, buscando reorientação para cumprir a principal finalidade da avaliação que é a de promover um aprendizado satisfatório. É importante pontuar que a avaliação deve diagnosticar qualitativamente a eficiência do processo didático-pedagógico, permitindo assim, o desenvolvimento de uma sistemática que objetive a permanência do aperfeiçoamento da qualidade da educação. Perrenoud (1998) também contribui afirmando que os alunos, utilizando de forma adequada a autoavaliação, serão capazes de regular as suas aprendizagens.

Outra dimensão que se incorporou a categoria da avaliação formativa foi a **retroalimentação ou *feedback***. Fernandes (2008, p.356) pontua que o *feedback* é importante para ativar os "processos cognitivos e metacognitivos dos alunos, que por sua vez regulam e controlam os processos de aprendizagem, assim como para melhorar a sua motivação e autoestima".

Esta característica foi apontada em 30 citações, dentre elas verifica-se que C-1 ao tratar do tema, afirma que a retroalimentação deve ser atitude contínua no processo de avaliação no PBL. O professor deve assumir esta postura do retorno, da retroalimentação, pois assim contribuirá para efetivação da avaliação formativa na proposta em estudo, possibilitando ao estudante acompanhar o seu ritmo de aprendizagem. Percebe-se a necessidade e importância do *feedback* não só para que o estudante conheça e acompanhe o seu desenvolvimento, mas para que a própria Instituição reveja suas proposições, se os seus objetivos estão sendo alcançados, possibilitando ainda revalidar ou não o trabalho pedagógico, a cada momento em que se fizer necessário. (RABELO, 1998).

Veiga (2013) ratifica que a avaliação deve dar oportunidade para o estudante demonstrar o que ele aprendeu, concedendo ainda a retroalimentação/*feedback* desta avaliação, para que o mesmo acompanhe o seu processo de construção do conhecimento, através de critérios previamente estabelecidos e alinhados numa proposta pedagógica específica. Salienta-se que grande parcela dos estudantes durante os grupos focais, relataram a importância do retorno das avaliações como retroalimentação do processo de ensino.

A presença da retroalimentação foi analisada nas entrevistas como fator de destaque, haja vista que o retorno das atividades do EAC, em específico, não é dado pelo tutor que acompanha os estudantes em todas as sessões de tutoria e sim pela equipe de construção de módulo, fala de D-2. De acordo com o PPP do curso, a retroalimentação deve ser concedida ao estudante logo após a sessão de tutoria, no tocante ao seu desenvolvimento, do material que pesquisou para contribuir durante as discussões, mas há docentes que não concedem este retorno aos estudantes, sendo fator de fragilidade apontado pelo corpo discente, falas de E-20 e E-24. D-10 informa que não concede retorno logo após todas as atividades e ainda relatou que ele estabelece os critérios a serem avaliados, apesar de virem descritos no módulo.

E-16 pontuou que o retorno muitas vezes não é feito e que o diálogo com a coordenação de curso e os alunos é muito distante. Outros estudantes ratificaram também que o retorno do EAC, às vezes não é feito, bem como nos módulos de habilidades e atitudes, gerando um sentimento de injustiça e não possibilitando melhoras com base nos erros. Foram unânimes ao afirmarem que a devolutiva das atividades é importante, pois proporciona ao estudante o sentimento de como estão estudando, do seu desempenho alcançado, se estão no caminho correto, nas buscas de fontes de pesquisa ou verificação de que precisam alterar, de sua evolução no processo de aprendizagem.

Trocon (1996, p. 30) afirma, conforme citado anteriormente que "o *feedback* imediato deve ser fornecido ao estudante, de modo a poder configurar o processo de obtenção de dados como genuína atividade educacional." Percebe-se que o *feedback* é um dos pontos centrais de uma avaliação formativa, sendo uma das estratégias educacionais e avaliativas.(FERNANDES, 2005)

O *feedback* regula o processo de ensino-aprendizagem, oportunizando informações para que o estudante perceba o quão distante ou próximo, ele está dos objetivos previstos e desejados. (RUSHTON, 2005) De acordo com Gil (2009) a aceitação por parte do estudante tende a ser crítica, nos casos em que há professores que insistem na metodologia tradicional, não adotando a estratégia de ensino em um curso PBL, fato este confirmado nas entrevistas. Salienta-se ainda que todos os critérios de avaliação devem estar contemplados no projeto

pedagógico do curso e devem ser cumpridos, oportunizando assim a construção de instrumentos avaliativos coerentes e efetivos, sendo estas condições de uma prática satisfatória de avaliação.

Neste cenário percebe-se um impasse por parte dos professores sobre a dinâmica regular de estabelecimentos de critérios avaliativos e retroalimentação das avaliações aos estudantes. Registra-se a falta de acompanhamento mais próximo a este professor, evitando situações desta natureza. Os critérios de avaliação e retorno aos estudantes estão muito bem delineados no PPP do curso e após as entrevistas, pode-se constatar que esta falta de alinhamento é uma fragilidade já percebida pelos estudantes, que relataram a situação. Percebe-se ainda a falta de acompanhamento incisivo, de uma equipe de supervisão ou da própria Comissão de Avaliação.

Já nas falas de D-5, D-8, D12, D-13, D-14 e D-15 a retroalimentação deve ocorrer em dia pré-estabelecido, sendo feita pelos construtores de módulo e não pelos tutores, situação citada anteriormente, isso quando se faz referência ao EAC. Após as sessões de tutoria também se deve dar um retorno ao estudante de sua participação, envolvimento nas atividades, afinal ele também é avaliado neste momento. Ocorre que há tutores que não fazem essas avaliações após as sessões de tutoria, logo o estudante somente saberá no final do módulo se alcançou ou não os objetivos do mesmo, fugindo da lógica PBL, fala de D-6.

Outra categoria apresentada é da *avaliação como verificação*, tendo 45 registros. Esta abordagem vem referendar a avaliação somativa, como único caminho de análise de evolução do estudante, reiterando o seu caráter de seleção, de ser classificatório e excludente, fugindo assim da lógica da avaliação no seu sentido global, tendo em vista realizar a avaliação somente no final das atividades, para fins exclusivamente de atribuição de notas. Este sistema de avaliação é generalista em relação ao grau em que os objetivos mais amplos foram atingidos durante todo o curso. (BLOOM, 1983)

Fernandes (2009) acredita que sendo realizada uma avaliação formativa de forma criteriosa, é dispensável a avaliação somativa, momento em que o referido autor afirma ser esta avaliação de relevância social e talvez política, mas não pedagógica. Neste sentido faz-se necessário ressaltar o posicionamento de C-1 ao afirmar que uma das diferenças da metodologia tradicional, da proposta PBL seria o foco da avaliação que nesta é centrada da avaliação formativa e aquela na avaliação puramente somativa e classificatória.

Neste cenário tem-se a subcategoria da *avaliação como medida*, apontada em 15 citações. D-5 e D-7 abordam que há uma diferença entre as metodologias no tocante a avaliação, mas que ainda há docentes que não realizam as avaliações do jeito que deveriam

acontecer, ou seja, no final de cada sessão de tutoria, deixando para fazer somente no final do módulo, fazendo registrar aqui a presença da avaliação somativa, que por vez não oportuniza ao estudante o conhecimento de sua evolução durante as atividades. Afirmam ainda que muitos estudantes preocupam muito mais com o EAC, do que em serem avaliados nas sessões, porque a pontuação é menor e muitas vezes, o EAC não contempla as discussões feitas nas sessões, isto porque se o módulo transcorre sem reuniões, os construtores do módulo que farão o EAC, não conhecerão dos relatos diários apontados nas sessões de tutoria. Ratificaram que alguns coordenadores de módulos, deixam o módulo transcorrer sem realizar nenhuma reunião com os tutores, ficando bem "solto" todo o processo, sem sintonia.

Eu considero que a avaliação é legal, ou seja, ela cumpre o papel dela, mas nem tudo. (...) no modo geral ela dá liberdade no dia a dia para você avaliar o estudante e esta avaliação é menor e tem um peso menor, e nem todo professor está fazendo, mas eu gosto dela. Alguns professores fazem avaliação no final de cada atividade. (D-5)

Na verdade o processo de avaliação na metodologia PBL na prática tem pouca diferença da metodologia tradicional. Por exemplo, avaliação feita pelo tutor em cada sessão, nem sempre é uma coisa muito rigorosa, é muito solta e a grande preocupação dos alunos é com o EAC. Na prática, no meu entendimento, a avaliação feita a cada sessão, primeiro que existem vários grupos que tem preguiça de fazer esta avaliação no final das sessões. E muitas vezes não tem reunião nem após e nem antes, pois o módulo ocorre sem nenhuma reunião. (D-7)

Para Oliveira e Koifman (2004, p. 153):

[...] a avaliação é um componente de grande importância, sendo considerada parte integrante do processo de planejamento curricular. Deve estar presente em todos os estágios de seu desenvolvimento e não restrita apenas aos resultados finais.

Neste viés registra-se o posicionamento de D-10 que por sua vez, declara não conhecer a fundo o PBL e não encontrar grandes vantagens na avaliação da metodologia, tendo em vista que "no final do módulo tem uma prova EAC, igual na metodologia tradicional". É importante frisar que um Projeto Político Pedagógico comprometido com uma concepção emancipatória, compreende também a presença de aspectos quantitativos da avaliação, mas que estejam presentes para complementar o qualitativo, entendendo que ambos são necessários e integram o processo de escolarização e formação do aluno. (ESTEBAN, 2001)

Cunha (1998) neste sentido relata que o ato de avaliar não deve ser entendido unicamente como um momento final do processo de ensino aprendizagem, vez que os docentes precisam compreender e refletir sobre a avaliação, na perspectiva de contribuir para com a formação do sujeito. Percebe-se por vez, que ainda há docentes que trabalham com a avaliação somativa, como enfoque principal, em um curso que tem como foco o estudante, o processo de aprendizagem, a formação humanística em detrimento da formação biologicista, quantitativa e que pode sim, prejudicar o processo, haja vista que os estudantes percebem no dia a dia, estas diferenças e com isso o tutor acaba perdendo espaço, pois nas palavras dos estudantes, "há o registro de professores que não se envolveram com a dinâmica do processo e são rotulados como ruins".

A proposta PBL apresenta uma avaliação que vai além do aspecto somativo presente na metodologia tradicional, pois ela é também diagnóstica e formativa. Contudo, se os atores deste processo não estiverem alinhados num mesmo objetivo, a missão da metodologia não será alcançada, pois você terá dentro da metodologia ativa, práticas arraigadas e cristalizadas da metodologia tradicional, a presença de uma avaliação solitária e que poderá colocar todo o processo a perder.

E-8 e E-9 acreditam que a Instituição ainda tem traços tradicionalistas que persistem em docentes que são de acordo os mesmos com "frutos da antiga metodologia", que enxergam a avaliação somente no seu aspecto quantitativo, esquecendo-se do aspecto qualitativo, diagnóstico do desenvolvimento dos alunos. Neste sentido, Moretto (2005) ratifica que o aluno acaba priorizando a memorização do conteúdo a ser avaliado, deixando de desenvolver a aprendizagem que é fundamental em seu processo de formação.

Neste cenário de avaliação somativa tem-se a subcategoria da avaliação sendo utilizada como *instrumento de poderio docente*. Este apontamento foi vislumbrado em 03 citações. Ressalta-se que quando a avaliação é aplicada somente no final das atividades, o estudante não pode conhecer do seu processo de construção e evolução do conhecimento, ficando literalmente "amarrado" a um único instrumento avaliação, a temida prova. E-14 afirma que os docentes que realizam somente uma avaliação no final do módulo, os coloca como "reféns do processo de ensino", avaliando "o estudante como bem querem, distanciando da proposta PBL do curso de Medicina," fala de E-16.

A avaliação não pode ser vista como punição ou instrumento de poder do professor, ela deve ser um espaço de diálogo, de aproximação entre o tutor, o aluno e o colega (avaliação de pares), oportunizando reflexão e o crescimento. Freire (2003, p. 125) pondera que "uma escola democrática teria de preocupar-se com a avaliação rigorosa da própria avaliação que

faz de suas diferentes atividades”. A avaliação é a parte integrante do processo de formação, uma vez que possibilita diagnosticar questões relevantes, aferir os resultados alcançados, considerando os objetivos propostos e identificando mudanças de percurso eventualmente necessárias.

Outra característica apresentada foi a *dificuldade docente/falta de capacitações e orientações*, situação vislumbrada na fala de C-1 quando o mesmo ratifica ser sabido que a formação bacharel seria sim um entrave para realização de todo processo de implantação e desenvolvimento do PBL no curso de Medicina, verificando ainda a veemente necessidade da formação pedagógica deste profissional, que como dito acima, na sua maioria, é bacharel.

A maior dificuldade é a formação docente todo ele, na verdade a grande maioria é formada pela metodologia chamada tradicional que para o corpo docente, formado na sua maioria por médicos, não são profissionais que tem formatura em licenciatura são bacharéis, que não tem essa formação para ser professor, essa é uma questão e a outra questão é que a forma de avaliar sempre foi somativa, muito mais numa perspectiva punitiva. (C-1)

Tal situação nos faz registrar a importância da formação continuada, do acompanhamento da coordenação de curso nas dificuldades do próprio professor/tutor, na capacitação pedagógica semestral, chamando este docente a conhecer a dificuldade de outros professores e em cima destas dificuldades, realizar ações para amenizá-las, pois o docente precisa saber que durante a formação do estudante, ele deverá se capacitar, conhecer bem do projeto pedagógico do curso, dos objetivos dos módulos, para orientar este estudante no seu processo de formação. O pleito pela capacitação pedagógica semestral é confirmado na fala dos docentes como D-3, D-4 e D-5.

D-15 relata como dito anteriormente, a presença de professores no curso de Medicina que não realizam a avaliação em conformidade com o PPP. Seria por desconhecimento, por dificuldades em desenvolver uma avaliação formativa ou por não querer sair das práticas tradicionalistas trazidas da formação bacharel? Em contrapartida, aparece o registro de D-12, D-13 e D-14 que não conhecem o PPP, mas realizam as avaliações de acordo com as normas emanadas da Comissão de Avaliação, que por sua vez, segue o PPP.

O entrevistado D-5 fala que o processo é falho porque a Comissão de Avaliação não está mais atuante como antigamente e ressalta também que a Coordenação de Curso não tem feito um acompanhamento efetivo, como no início do processo de implantação do PBL. Verificou-se na fala de D-5 certa insatisfação com a mudança ocorrida na troca dos coordenadores de curso, tendo em vista que o antigo coordenador, não exercia/exerce



atividades clínicas e se dedicava exclusivamente às atividades acadêmicas, hoje atuando como Pró Reitor na Instituição.

D-10 por sua vez, informa que nunca leu o PPP, não segue as fichas individuais dos estudantes, mas faz registro das avaliações em um caderno a parte. D-12, D13, D-14 informaram que também não conhecem o PPP, ratificando informação repassada por D-5, apesar de realizarem as avaliações de acordo com as orientações que recebem da Comissão de Avaliação e da Construção do Módulo.

Percebeu-se também nas falas de D-1 que avaliação da aprendizagem é condizente com o que está no PPP, mas que ainda persiste um grupo pequeno de professores resiste a mudanças, com práticas cristalizadas na metodologia tradicional e que não realizam a avaliação do jeito que tem que ser realmente feita, comprometendo e permeando falhas em todo o processo avaliativo. Este grupo insiste em aplicar somente uma avaliação no final das atividades, isto principalmente nas atividades posteriores ao 7º período. Frisa-se aqui a presença de uma avaliação unicamente somativa, predominando o "viés burocrático que empobrece a aprendizagem, estimulando ações didáticas voltadas para o controle das atividades exercidas pelos alunos." (PERRENOUD, 1999, p.173)

No que se refere a formação docente que por vez, pode comprometer todo processo, Rios (2001 *apud* Batista e Batista, 2004, p. 17) destaca a mesma como um campo de pesquisa complexo e urgente, tendo em vista ser:

Complexo por expressar tensões entre perspectivas teórico-metodológicas que buscam contribuir para a formulação de políticas de formação que extrapolem as meras situações de capacitação e atualização. Nesse sentido, inscreve-se a urgência: as transformações sociais exigem que os professores dialoguem criticamente com as propostas pedagógicas e acadêmicas, assumindo um lugar de interlocutor privilegiado, e, assim, estructurem cenários de aprendizagem que sejam significativos e problematizadores dos movimentos sociais, seus determinantes históricos e as possibilidades de superação.

O sucesso do PBL depende também dos professores que tem que ter um novo olhar não só para com a novidade estrutural curricular, mas para com a avaliação da aprendizagem que estará acontecendo em todas as atividades e etapas, de forma diagnóstica, permanente, processual, formativa, fugindo das práticas cristalizadas de uma avaliação puramente somativa, punitiva e classificatória no final do curso/disciplina.

Chama atenção neste questionamento a reincidência das respostas atinentes a fragilidade do acompanhamento das atividades docentes por parte da Coordenação de Curso,

o distanciamento, a falta de capacitações pedagógicas, de reuniões. Uma equipe bem articulada é fator preponderante para o sucesso de um propósito em comum. A capacitação docente estimula o trabalho, possibilita a troca de dificuldades e o fortalecimento de antigas fraquezas. O compartilhamento de ideias e de vivências é essencial. Há certo distanciamento perceptível, como também foi possível perceber que este grupo de docentes deseja ser cobrado, deseja compreender e se envolver mais no processo, mas faltam estímulos.

O corpo docente pode ser considerado como o alicerce fundamental do processo, sobre o qual devem ser instituídas as bases com proposições de mudanças necessárias à formação de profissionais da área da saúde (ZABALZA, 2004). Percebe-se que esta fragilidade no tocante ao acompanhamento das atividades docentes deve ser repensada urgentemente pela Coordenação do Curso, pois além de ser parte integrante de todo processo, são eles que representam o curso, que servem de estímulo para o estudante, que impulsiona o processo de construção do conhecimento. Deve ser articulado um mecanismo de avaliação de seu trabalho, com retorno ao docente como forma de que o mesmo compreenda a sua importância na formação do estudante, objetivando o aprimoramento de sua prática e sucesso da metodologia.

Logo, foi possível perceber que a formação é sim um dificultador que se aponta na listagem, mas sabe-se que para amenizar tal situação e poder colocar em prática as propostas previstas no PPP do curso no tocante a avaliação da aprendizagem, faz-se necessário o envolvimento docente nas capacitações, pois o grupo quando se alinha com o mesmo propósito terá resultados satisfatórios, pois o objetivo é comum. Neste sentido deve-se quebrar as amarras da avaliação punitiva e vislumbrar o caráter formativo e processual da avaliação, fazendo assim com que a mesma responda às expectativas para qual foi e será aplicada.

Outra dimensão abordada foi a da *avaliação falha*, tendo 37 citações realizadas e registradas durante as entrevistas. A falha no processo de avaliação compromete os objetivos para os quais a mesma é aplicada. Registraram-se discentes falando do distanciamento do conteúdo específico estudado nas sessões de tutoria, com os cobrados no EAC trazendo uma falha no processo de avaliação. Aqui se confirma a não participação do tutor na construção dos problemas junto à equipe de construção. Verifica-se uma fragilidade do processo que já é perceptível pelos estudantes.

E-4 e E-24 se posicionaram afirmando que às vezes a avaliação é condizente com o conteúdo e outras vezes não, frisando especialmente ao Módulo de Habilidades e Atitudes-MHA, quando atividades clínicas e semiológicas são avaliadas através de provas escritas e

não na prática. Registra-se também a fala do E-4 que se posiciona afirmando que; “se por um lado, a metodologia ativa busca a maior capacidade racional do aluno, a avaliação continua nos moldes clássicos, com pouco raciocínio clínico”.

E-20 se posiciona afirmando que às vezes é condizente e outras vezes não, pois dependerá do módulo. Neste posicionamento, foi indagado a mesma se seria o módulo ou um tutor específico que não estaria realizando a avaliação condizente com o que a metodologia propõe, e a estudante preferiu não responder. D-5 oportunamente salienta que o processo de avaliação se torna falho porque muitos docentes não conhecem do PPP, pois no início da implantação da metodologia se tinha todo um cuidado e capacitação para se tornar tutor, este era primeiramente cotutor e depois de conhecer a dinâmica das atividades, após longas semanas de participação nas tutorias se tornava tutor. Hoje, com o concurso público ocorrido no ano final letivo de 2015, muitos docentes novatos já estão em sala de aula/sessões de tutoria sem ter passado por uma profunda capacitação. Isto poderá comprometer ainda mais a metodologia e o resultado na formação destes novos profissionais.

Importante frisar que há um grupo de estudantes: E-5, E-6, E-7, E-11, E-12, E-13, E-15, E-16, E-18 e E-19 que afirmam que muitos aspectos do processo de aprendizagem não são considerados durante a avaliação, ignorando outras habilidades cognitivas dos estudantes, sendo muito subjetiva, não considerando particularidades e focando no conhecimento teórico engessado. E-16 se posiciona afirmando que "a avaliação deveria considerar o todo do estudante e isto muitas vezes não ocorre. Há períodos em que deveríamos ser avaliados mais pela prática e só avaliam a teoria e vice-versa," situação apontada como falha do processo.

D-9 tece uma crítica aos critérios avaliativos estabelecidos que "passam por situações típicas de resolutividade dos problemas", considerando como falha no processo. A avaliação não pode se limitar a análise de processos, ela deve ir além das tarefas rotineiras, contribuindo para o desenvolvimento de processos complexos de pensamento e servindo como impulsionador no processo de aprendizagem. (FERNANDES, 2005)

É apresentada outra categoria na pesquisa, caracterizada como *aspectos positivos da avaliação*, que se desencadeou em 9 subcategorias. O PBL não vem como mecanismo para corrigir erros do passado de forma efetiva, milagrosa e a sua implantação não tem como escopo acertar imediatamente todas as fragilidades existentes no processo de ensino aprendizagem. A concepção apresentada tem como intuito focar o ensino e a sua construção no estudante, colocando-o como participante ativo deste processo (VEIGA, 2015).

Há de se ressaltar que os reflexos da aplicação e desenvolvimento da concepção metodológica PBL possibilita um maior senso de responsabilidade, autonomia, crítica no

estudante, situação esta ratificada nas reincidências de citações feitas, registradas aqui, como subcategorias que serão oportunamente apresentadas.

Neste sentido tem-se a primeira característica relacionada à *triangulação da avaliação* citada 05 vezes e que é definida pelos estudantes como a possibilidade de confrontar em um mesmo momento, visões diferentes de sua atuação, sob o ponto de vista do tutor, do colega e sua própria avaliação, registrada na fala de C-1, E-3, D-1, D-3 e D-7.

Méndez (2002) defende a técnica de triangulação na qual professor, aluno e pares formam a vértice do triângulo. Afirma que a técnica vem desempenhar um papel muito importante no processo, com objetivo de garantir o exercício justo da avaliação. A presença dos membros da equipe com os quais o sujeito da avaliação trabalhou, mais a presença do tutor, devem garantir formas de participação democrática, que reforçam papéis de responsabilidade assumida e compartilhada no PBL.

Esta triangulação determina o exercício participativo, democrático, de reflexão e análise do processo avaliativo, pois o estudante avalia e é avaliado pelos pares e pelo tutor, permitindo um momento de argumentação, oportunizando a possibilidade de contra argumentar, privilegiando o aspecto da dialética no momento avaliativo. Logo, registra-se a postura da aceitação das críticas, as considerando para a melhoria durante as atividades didáticas.

Outra característica registrada foi a *avaliação centrada no estudante* tendo 12 citações. Este apontamento é basilar da concepção metodológica em estudo, que nas palavras de C-1:

A proposta metodológica é centrada no estudante e na aprendizagem, entretanto ela é exercida por profissionais, por pessoas, por pessoas que tem ou teve sua formação em uma metodologia tradicional, na teoria, na perspectiva a formação é visando a integralidade do estudante, porém a implementação está distante da proposta, exatamente pela dificuldade da formação do corpo de professores e também pela própria cultura do próprio estudante, que não tem uma perspectiva de ser avaliado diferente, porque no ensino médio, com raríssimas exceções, ainda trabalham dentro de uma metodologia da avaliação mais, talvez até punitiva no sentido de aprovar e reprovar e não no sentido de formar, de forma que há dificuldade não só por parte dos estudantes, do próprio professor e também da própria instituição, uma vez que dentro da Universidade.

Posicionamento ratificado nas falas de E-1, E-2 e E-3 e de D-1, D-8, D-9, D-11, D-12, D-13, D-14, D-15. Wood (2007) relata que o PBL promove a aprendizagem centrada no estudante, colocando-o no centro do processo educativo, sendo este o diferencial das

metodologias tradicionais. Mamede (2001) ratifica que esta perspectiva de colocar o estudante no centro do processo é o foco do PBL, chamando-o a responsabilidade na sua formação.

Outra característica apresentada foi a *diversidade dos instrumentos avaliativos*. Para este item tem-se o registro de 10 citações, dentre elas a de C-1 que vem explicar detalhadamente como ocorre e quais instrumentos avaliativos são utilizados nos diversos períodos do curso. De acordo com o mesmo, a avaliação na metodologia PBL ocorre de cinco formas, sendo elas no Módulo de Conteúdo Específico, por meio do Exame de Avaliação Cognitiva-EAC, valorado em 70 % da média e durante as sessões de tutoria (30%), momento em que o tutor avalia o aluno por sua participação, comprometimento, interesse e evolução nas sessões, recebendo inclusive avaliação dos colegas, denominada avaliação interpares, se autoavaliando e avaliando as interferências/atuação do tutor por meio de fichas avaliativas (modelos anexo).

C1 informou ainda que no módulo de habilidades e atitudes (MHA), também tem "a avaliação do instrutor, tem avaliação dos colegas, dos pares e tem uma avaliação ao término do módulo que é o exame clínico objetivo estruturado (OSCE) e utilização de fichas avaliativas." Tem-se também a avaliação no módulo de interação, aprendizagem, pesquisa, serviço e comunidade (IAPSC) com apresentação de um trabalho de conclusão pelos grupos, em evento que reúne toda a turma, trabalho este de iniciação científica alusiva à atenção primária, utilização de diário de campo e caderno de ata, sendo os estudantes também avaliados em todas as atividades no decorrer do semestre por meio das fichas avaliativas (modelo anexo). No 8º período as atividades do ambulatório são avaliadas mediante apresentações clínicas semanalmente com os pacientes, por fichas avaliativas (modelo anexo), EAC, OSCE e observações clínicas semanais e por fim, no Internato do 9º ao 12º período, com avaliação semanal por meio de análise observacional e no final de cada rodada de estágio tem-se uma avaliação teórica, o EAC com o valor menor, tendo em vista que estes futuros médicos são avaliados de forma processual, ao longo de todas as atividades por meio de fichas que tem a maior valoração quantitativa dos instrumentos.

Pode-se perceber também nas falas de C-1, D-3, D-8, E-11, E-17, E-22 e E-24 que para cada atividade especificada no projeto pedagógico do curso, tem uma avaliação específica, com critérios previamente determinados, objetivando realizar uma avaliação aliada ao trabalho do professor/tutor e de todos envolvidos no processo, em obediência ao projeto político pedagógico do curso. (fichas avaliativas- modelo anexo)

Outra dimensão abordada foi a que *avaliação estimula o diálogo*, apresentada por 35 citações durante as entrevistas. Nesse sentido, Silva (2006, p.37) afirma que “a avaliação se

apresenta como o espaço privilegiado para esse diálogo educativo”. Matui (1995) trata a avaliação em sua concepção formativa, utilizando a designação de "avaliação dialógica". O referido autor afirma que o diálogo existente no processo avaliativo, perpassa por uma proposta construtivista presente no ensino, possibilitando assim um processo de intervenção eficaz, coerente e uma relação de afetividade, que oportunizará a construção do conhecimento. Para o autor, a "avaliação dialógica" será acompanhada pela avaliação diagnóstica, permitindo a participação do corpo discente no processo ensino-aprendizagem.

D-1, D-8, D-9, D-10, D-11, D-12, D-13, D-14, D-15, E-1, E-2 e E-3 confirmam o apontamento supracitado, relatando que o diálogo promove o crescimento, a troca de experiências e conhecimentos. De acordo com Freire (2003) a escola cidadã desenvolve uma educação libertadora, proporcionando um processo de descoberta coletiva, mediatizada pelo diálogo. E-4 se posiciona de maneira contrária, afirmando que o diálogo em relação à avaliação apesar de não ser uma realidade integrada em todas as áreas do curso, é um momento de extrema importância para formação do futuro médico.

E-8, E-9, E-22 e E-23 por vez consideram o diálogo como caminho para a formação integral, sendo propiciada a partir dos debates, das críticas levantadas, na troca de conhecimentos durante as sessões de tutoria e esta avaliação deve oportunizar o desenvolvimento de cada estudante de maneira reflexiva, crítica e participativa. Afinal, o método de acordo com E-10, E-12, E-13 e E-17, induz o estudante a realizar buscas, a ter um senso crítico, caminhando assim para sua formação integral e fazendo com que o estudante participe do processo avaliativo.

O PBL para C-1 tem um diferencial no processo ensino-aprendizagem e na avaliação deste processo, pois convida a todos os atores a serem partes integrantes e partícipes ativos neste cenário, que privilegiará o diálogo, a reflexão e a autonomia.

Com a mudança metodológica, deu voz ao estudante, que ele também participa como autoavaliador, deu voz aos colegas que contribuem na avaliação dos pares e diminuiu o envolvimento do professor em termo percentual de nota na avaliação, deixou a avaliação sendo realizada por todos os atores que participam da formação do estudante e não exclusivamente realizada pelo professor como era, como acontecia antes da mudança de 2002. (C-1)

Outro apontamento registrado se refere a *avaliação dos pares*, com 46 citações. O objetivo desse instrumento desenvolvido entre os colegas e previsto no manual de avaliação do curso de Medicina da Unimontes é oportunizar ao estudante, a realizar uma análise crítica das informações apresentadas e suas fontes, aprimorando o relacionamento (interpessoal e do

trabalho em grupo), realizando críticas em relação aos conhecimentos construídos, desenvolvendo assim competências, atitudes e habilidades, assumindo uma nova postura de partícipe ativo do processo de construção de seu conhecimento.

O referido instrumento avaliativo é referendado também na fala dos docentes e de C-1, que o considera como espaço importante de diálogo entre os grupos, possibilitando o crescimento e o recebimento de análise crítica do colega. Neste sentido, constatamos mais uma vez que a avaliação deve promover o aprendizado, oportunizando que não somente os estudantes sejam avaliados, mas os tutores e a própria dinâmica do processo de ensino, frisando que a literatura, refere a avaliação interpares como instrumento válido no processo avaliativo, principalmente quando se tratar de avaliar habilidades. (Sullivan, Hithcock, Dunnington, 1999; Papinczak et al., 2007)

Nesta abordagem faz-se necessário ressaltar que a grande maioria dos estudantes E-1, E-2, E-3, E-4, E-5, E-6, E-7, E-8, E-12, E-13, E-21, E-22, E-23 e E-24 abordou a importância da avaliação dos pares, como um dos momentos em que seu progresso de estudo é avaliado, demonstrando dinâmica do processo, permitindo-os perceber se atingiram os objetivos propostos, se foram em fontes corretas, seguras e lembrando que apesar da importância, há professores que não realizam. O compromisso com o aprendizado do outro através da avaliação interpares também se insere dentro desse novo contexto, chamando a todos atores do processo a assumirem a nova postura enquanto docente e discente. (DEMO, 2005).

Tem-se também a presença do *posicionamento crítico*, com 28 citações registradas e o *senso de autonomia e responsabilidade*, com 35 citações.

O PBL se difere no processo ensino-aprendizagem das metodologias tradicionais, dando enfoque a avaliação, vez que possibilita a todos os atores a serem partes integrantes na construção do ensino. Tem-se o registro de C-1 que confirma o apontamento, pontuando:

Com a mudança metodológica, deu voz ao estudante, que ele também participa como autoavaliador, deu voz aos colegas que contribuem na avaliação dos pares e diminuiu o envolvimento do professor em termo percentual de nota na avaliação, deixou a avaliação sendo realizada por todos os atores que participam da formação do estudante e não exclusivamente realizada pelo professor como era, como acontecia antes da mudança de 2002.

C-1 ratificou que as mudanças são perceptíveis, tendo em vista que todos são avaliados com intuito e preocupação na formação e não somente no alcance de notas para mudança de módulo/período. O aluno tem autonomia e mais responsabilidade para com a sua

formação, pois o mesmo tem horas de estudos, estabelecidas no projeto pedagógico do curso e contabilizadas para a integralização de sua matriz curricular, dependendo dele, dando a este estudante maior responsabilidade.

Silvia Mamede (2001) pontua neste sentido que o PBL não só é reconhecido só como método, mas também como uma estratégia educacional e filosofia de currículo, que tem seu foco no processo ensino-aprendizagem, bem como na autonomia do estudante para a construção do seu conhecimento, despertando o senso crítico, de autonomia e de responsabilidade, sendo estes, princípios norteadores da metodologia.

E-6, E-18, E-23 e E-24 apresentam apontamentos importantes ao afirmarem que através da metodologia, os seus conhecimentos "deixam de ser dependente unicamente de terceiros", assumindo enquanto partes ativas do processo de construção, a responsabilidade pelas informações que receberão e repassarão. Somente E-15 e E-16 afirmaram que nem sempre a metodologia estimula a busca de informações, porque "dependerá muito do próprio estudante e do estímulo dado pelo tutor nas sessões de tutoria, com problemas bem elaborados e clínicos".

O estudante E-1 relata que "a metodologia tende a nos moldar no sentido da curiosidade, do questionamento crítico, na busca pelas informações atualizadas." O estudante assume a responsabilidade pelas afirmações que recebe e que repassará ao grupo, apontamento previsto também nas falas de E-6, E-11, E-13, E-19, E-21, E-22. Vislumbramos de acordo com Aguiar (2007), estudantes elaboradores de seu próprio conhecimento.

Hmelo-Silver (2004) apresenta suas contribuições, ao afirmar que o objetivo final do PBL é exatamente ajudar os estudantes a se tornarem intrinsecamente motivados, e esta acontece quando os estudantes trabalham com tarefas motivadas por seu próprio interesse, desafiadoras ou que produzam satisfação. Aqui se verifica a presença de princípios da abordagem construtivista inspirada nas ideias de Jean Piaget, em que o tutor tem um papel de além de conduzir a discussão em grupo, ser um facilitador, provocar o raciocínio do aluno, instigando o aluno na busca do saber, bem como possibilitando a construção do conhecimento deste estudante baseada em suas experiências prévias de vida, de estudo, de sua interação com a realidade, pois o estudante é sujeito ativo na construção de seu conhecimento, especificamente nesta metodologia em estudo.

Tem-se a subcategoria de desenvolver uma *avaliação reflexiva*, apresentando 04 citações. Ao se falar de avaliação formativa como aquela que acontece de maneira processual e participativa, que tende a focalizar o estudante como centro do processo, verifica-se este estudante contribuindo para com avaliação e no fluxo do aprendizado, por meio da interpares,



da autoavaliação que promoverá um momento de reflexão, de auto-análise, de questionamentos de conduta no tocante ao seu ritmo de estudos, de fontes de buscas de informações a serem apresentadas nas sessões. A característica acima é referendada por C-1, D-3, E-21 e E-24 que confirmam este momento de reflexão como um espaço importante, para que o estudante compreenda que tem responsabilidades que devem ser observadas, para que o mesmo atinja os objetivos propostos no módulo ou em alguma outra atividade em específico.

E por fim, a subcategoria da presença da *formação humana/integral*, com 43 citações registradas. Para Naranjo (1991, p. 122), a formação integral é “uma educação do corpo, dos sentimentos, da mente e do espírito, completa e equilibrada, que oferece ao mundo pessoas informadas a seu respeito e generosamente dirigidas a ela”. Confirmamos assim que o PBL tem como propósito reafirmar os pilares básicos da Educação para o século XXI, que são por vez, objetivos da Educação do novo milênio: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver resta-nos saber se seus atores estarão dispostos a enfrentar firmemente este desafio.

Na interpretação das entrevistas, pode-se perceber que na fala de C-1 a integralidade na formação é objetivo do curso, que visa uma formação mais humanística, preparando o futuro médico para a vida enquanto profissional e principalmente como pessoa. Afinal, como bem preceitua Candau (2000, p.13), "a escola precisa ser espaço de formação de pessoas capazes de serem sujeitos de suas vidas", mas se os atores envolvidos no processo não estiverem receptivos, para esta nova postura comprometida e focada na formação, o processo não conseguirá atender as suas expectativas, a sua missão e muito menos formar este profissional autônomo, com novas habilidades e competências.

Nas palavras de Romão (1998, p.89):

A educação e a avaliação cidadãs devem levar em conta dois lados: não há mudança sem a consciência de permanência; não há processo de estruturação-desestruturação-reestruturação, sem domínio teórico das estruturas. A reflexão exige fixidades históricas para se desenvolver; não há percepção da dinâmica sem a consciência crítica da estática; o desejado, o sonho e a utopia só começam a ser construídos a partir da apreensão crítica e domínio do existente, e o processo não pode desconhecer o produto para não condenar seus protagonistas ao ativismo sem fim e sem rumo.

Como bem pontua Dewey (1897), a educação deve preocupar-se em desenvolver mais habilidades e capacidades, do que transmitir conhecimentos. É preciso focar na formação integral e estimulando o desenvolvimento das qualidades cognitivas e a gestão autônoma do aprender. Esta formação integral, humanista tem que ser objetivo central em

toda formação, fugindo do ensino que se limita a transmissão de conhecimentos, de informações e ao desenvolvimento de capacidades, mas buscando o real compromisso com o cultivo de princípios éticos, com a formação do sujeito, preparando-o para as responsabilidades sociais.

Troncon *et al* (1998, p. 102) cita Hernández (1995), que por sua vez abstrai a derivação do humanismo médico, afirmando que:

[...] se refere à atitude médica em que a pessoa é concebida não apenas em termos de suas características biológicas, mas fundamentalmente, pelas suas características psicológicas, espirituais e sociais que o configuram como indivíduo.

A formação médica deve ir além da formação cognitiva, abarcando também a espiritual, psicológica, social, indo ao encontro do novo perfil exigido pelo cenário atual. Sabe-se que toda preocupação e foco na avaliação, tem como propósito basilar a formação integral do estudante, valorizando o processo de ensino-aprendizagem, inserindo-o em contextos reais por meio de problemas, cujo objetivo é fazer com que o mesmo seja autor e ator no desenvolvimento de sua aprendizagem, ressignificando as funções e despertando no estudante não só o desenvolvimento intelectual, mas humanístico, emocional e ético. Estes atores devem adotar uma nova postura, frente à metodologia PBL para contribuir nesta formação.

Nas falas de D-1, D-8, D-9, D-10, D-11, D-12, D-13, D-14, D-15 percebeu-se que o modelo de avaliação na metodologia PBL incentiva esta formação integral, quando você coloca o estudante como partícipe do seu processo avaliativo, concedendo ao mesmo maior responsabilidade, mais autonomia, participação conjunta, o saber ouvir e pontuar críticas no sentido de possibilitar a melhora, quando se preocupa com a formação além do conhecimento teórico, indo além deste aspecto, abordando fatores relacionados a formação humanística, assistencial, solidária, de gestão.

E-3, E-13, E-14, E-15, E-21, E-22 e E-24 se posicionam afirmando que "o PBL é um método que identifica o aluno de maneira holística, procurando reforçar suas habilidades, adicionar novas competências e minimizar as dificuldades do estudante que é o centro do estudo," avaliando não somente o cognitivo, mas as habilidades sociais, comunicativas e relacionamento interpessoal.

D-2 relatou ao ser questionado, que não conseguia verificar uma forma adequada de avaliação que fomentava a formação integral no PBL. Oportuno ressaltar, que este mesmo

docente ao ser questionado na primeira pergunta do roteiro de entrevistas, ressaltou que há vantagens na avaliação da aprendizagem nesta metodologia, pois a mesma ocorre de forma processual, formativa, de maneira dinâmica e positiva. Logo o foi questionado como esta avaliação apresentando tantas qualidades, não oportunizava a formação integral deste estudante? O que restou compreender foi que, para aqueles docentes que realmente aderiram a proposta PBL, a formação integral é possibilitada, porque o professor acompanha todo o estudante ao longo de seu processo de formação, mas para aqueles que conhecem a metodologia, mas não a aplicam efetivamente na prática, o processo de formação integral fica literalmente comprometido.

Registra-se ainda a fala de D-10 que relata não vislumbrar vantagens na avaliação aplicada no PBL, que ele estabelece os seus critérios de avaliação, mas que preocupa com a formação integral do futuro médico e ainda pontuou que esta formação integral, deve estar presente em todos os cursos, independente da metodologia que adota.

Importante destacar que as Diretrizes Curriculares Nacionais contemplam a formação do ser humano na sua integralidade, quando preceitua que:

O Curso de Graduação em Medicina tem como perfil do formando egresso/profissional o médico, com formação generalista, humanista, crítica e reflexiva, capacitado a atuar, pautado em princípios éticos, no processo de saúde-doença em seus diferentes níveis de atenção, com ações de promoção, prevenção, recuperação e reabilitação à saúde, na perspectiva da integralidade da assistência, com senso de responsabilidade social e compromisso com a cidadania, como promotor da saúde integral do ser humano. (Resolução CNE/CES nº 04/01, Art.3º).

O Curso de Graduação em Medicina deve ter um projeto pedagógico, construído coletivamente, centrado no aluno como sujeito da aprendizagem e apoiado no professor como facilitador e mediador do processo ensino-aprendizagem. Este projeto pedagógico deverá buscar a formação integral e adequada do estudante por meio de uma articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão/assistência. (Resolução CNE/CES nº 04/01, Art.9º).

Percebe-se que a formação integral é diretriz para todos os cursos de Medicina, independente da metodologia adotada, resta-nos proporcionar tal condição por meio de uma avaliação que desperte no estudante suas múltiplas habilidades, conforme bem colocam D-3 e D-4, ao abordarem que este estudante deve desenvolver uma postura de maior responsabilidade, de saber se avaliar e receber críticas durante suas atividades tutoriais ou clínicas, proporcionando o acolhimento, tendo o cuidado necessário para com o paciente, ter mais sensibilidade e compreender o contexto no qual se insere.

D-6 neste sentido aborda que:

A avaliação delinea o perfil do profissional que se vai formar, por isso é importante além de avaliar por meio de notas, avaliar o estudante de uma maneira geral, no decorrer das atividades, para poder perceber a evolução deste estudante. Colocar a disposição do estudante um olhar científico da formação e principalmente um olhar humano literalmente, olhar solidário, eivada de respeito pelo próximo, pra mim isso é formação integral, pois vai além do conhecimento adquirido.

Maia (2004, p.123) ressalta que a formação integral deve ir além do aprendizado, pois, “[...] o aluno deve “aprender a aprender”, no sentido de que não apenas o aluno, mas a escola deve, sim, ser responsável por um conjunto de conteúdos necessários à prática profissional futura e com qualidade”.

D-7 pontua suas considerações, afirmando que a formação integral é uma "formação política, ética, com capacidade de intervenção em políticas de saúde", mas que os estudantes não gostam de discutir políticas de saúde e isto prejudica a formação integral dos mesmos, pois precisam conhecer como realmente funciona a política de saúde no Brasil, precisam verificar na prática como o sistema funciona. Acredita que a avaliação da aprendizagem na metodologia PBL para contribuir na formação integral, deve considerar todos os aspectos e não somente matérias de conteúdos específicos com teorias e memorizações.

Percebe-se nas respostas deste questionamento, que o PBL por ser centrado no aluno, já tem em si, um viés de se preocupar mais com a formação integral do estudante, mesmo no cenário de fragilidades e desencontros, isto porque sua própria estrutura metodológica e o seu sistema de avaliação, viabilizam este perfil numa concepção que rompe ideias fragmentadas, valorizando espaços de formação originados na realidade concreta do meio em que os alunos estão inseridos, abarcando por vez, aspectos humanísticos, de solidariedade e éticos.

Vale a pena também registrar que a sua implantação e seguimento das diretrizes não é solução factível para responder aos erros e fragilidades do sistema tradicional de ensino, como dito anteriormente, mas um caminho que possibilita reflexões da prática docente, de como está sendo a avaliação e qual o perfil de estudante está sendo formado, reafirmando a necessidade de se mudar a postura enquanto educador, que também faz parte do processo de construção do conhecimento, não sendo o único detentor do mesmo.

Neste sentido, Alarcão (2001, p.34), tece os seguintes comentários:

Urge que a escola mude, que rompa com velhos paradigmas, que se enquadre na atualidade. E, para que isso seja possível, é necessária uma mudança de pensamento sobre a escola, é necessário que acreditemos na possibilidade de encontrar caminhos melhores e mais adequados para os problemas vivenciados no momento. O envolvimento de todos aqueles que

fazem parte da escola é imprescindível, pois a escola se faz da interação entre alunos, professores, equipe pedagógica, pais e colaboradores. Todos, sem exceção, precisam reavaliar seus conceitos, suas crenças e sua prática (incluindo seus sucessos e fracassos) para irem à busca de renovação.

Gadotti (1994) afirma que todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas com o futuro, pois projetar significa tentar quebrar um estado de conforto, de comodismo para arriscar-se em um período nebuloso e de instabilidades, na busca da estabilidade em razão da promessa de que cada novo projeto, contém de estado melhor do que o presente. Salienta ainda Pimenta (2002), que não podemos cometer o engano de pensar que apenas a reflexão na prática será suficiente para o encaminhamento adequado de todos os problemas enfrentados no fazer pedagógico é preciso envolvimento de todos os atores no processo, para que a missão almejada seja alcançada com resultados satisfatórios.

A avaliação deve oportunizar a construção da formação de um profissional com um perfil mais autônomo, com atitudes e apto a atender as demandas de um mercado emergente, que exige das instituições educacionais, maior responsabilidade na formação do mesmo. Esteban (2004) considera que a avaliação deve estimular e incentivar esta nova postura, fazendo jus ao processo de construção do sujeito.

O papel docente traz em si uma natureza de interação e de comunicação, tendo em vista que os mesmos são vistos como as pontes entre o que se considera importante aprender (atingir os objetivos dos problemas apresentados, mediante uma avaliação formativa) e o complexo mundo dos alunos (FERNANDES, 2008). Ressaltando os diferentes papéis do professor em cursos que adotam as metodologias ativas, como o PBL, Iochida (2004, p. 162) preceitua que:

Essa é uma nova relação que, muitas vezes, não fica clara e apresenta dificuldades para o professor, que pode ressentir-se dessa mudança de papéis, como se sofresse uma perda. Uma vez que compreenda a abrangência e a magnitude de seu novo papel, no entanto, o docente poderá sentir-se mais livre, pois não terá sobre seus ombros a responsabilidade de ser o detentor único do conhecimento, podendo desfrutar da oportunidade de aprender continuamente.

Komatsu (2002, p. 20) oportunamente pontua que “ser professor sujeito da educação é estar permanentemente comprometido com a educação: a dos outros (professores, estudantes, comunidade) e a sua própria (professor)”. Afinal, a avaliação realmente só fará sentido se fizer parte integrante do ensino e da aprendizagem. (FERNANDES, 2005)

Se a verdadeira função social da instituição de ensino é a formação integral do estudante, através do desenvolvimento de suas competências e habilidades, objetivando

prepará-lo para o exercício efetivo da cidadania, é por vez, inevitável que se supere a avaliação tradicional no sentido de se adotar a avaliação formativa.

Falar de formação integral neste cenário de metodologia ativa é preocupar-se com a formação total do sujeito, indo além do aspecto cognitivo, mas social, psicológico, crítico, espiritual e foi possível perceber que apesar das fragilidades apresentadas na execução deste objetivo, que há previsão no PPP do referido curso e que grande parte dos estudantes percebe esta busca por meio das avaliações diárias, dos debates, nos momentos de reflexão, na aceitação crítica do posicionamento do colega, no espaço de diálogo e troca de conhecimentos, de informações, no desenvolvimento de habilidades e competências que são detectadas nas avaliações em si, ratificando assim a estreita relação do instrumento avaliativo com a formação do futuro profissional.

## **5.2 Análises das entrevistas**

Após atendimento a todos os requisitos para consecução desta pesquisa de campo, após a realização das entrevistas com o coordenador de curso, com os estudantes de diversos períodos e com tutores/instrutores, pode-se perceber que a proposta de avaliação na metodologia PBL é inovadora no cenário de prevalência de cursos com metodologias tradicionais e apresenta uma abordagem que foca a formação e não só o aspecto cognitivo, proporcionando uma avaliação crítica, formativa e contínua, devendo ocorrer ao longo de todo processo de aprendizagem, mas também foi possível verificar que no início da implantação da metodologia, o acompanhamento era mais efetivo por parte da Coordenação de Curso, que contava com uma equipe específica de profissionais que realmente envolveram-se no processo e acreditavam que aquele caminho escolhido, era o caminho certo para atender a formação integral do futuro médico.

A pesquisa oportunizou verificar que a Comissão de Avaliação ainda existe, mas a efetivação da cobrança não é tão constante, o núcleo de apoio psicopedagógico foi desfeito, contando o Colegiado de curso com uma equipe que precisa ser composta, após aprovação do pleito em reunião mensal, para quando houver demanda, acompanhar o estudante que apresentar dificuldades. Percebeu-se também que no início do processo, os professores médicos que vinham de uma forma tradicional, passavam por um processo constante de formação pedagógica, de acompanhamento, e que atualmente não são chamados para estas

capacitações e que sentem necessidade desta aproximação com os outros docentes, para trocas de experiências, esclarecimentos de dúvidas, reconhecimento de fraquezas e fortalecimentos de acertos.

No início da implantação o professor para ser enquadrado como tutor, era primeiramente cotutor, com intuito de se familiarizar com o novo processo e atualmente, após concurso público de provas e títulos ocorrido no final do ano letivo de 2015, foi possível perceber que os "novatos" estão participando de uma curta capacitação, que não foi aberta a todos, para atuarem diretamente como tutores nas sessões, situação esta relatada pelos entrevistados e podendo ser reflexo de um novo desafio a ser enfrentado pela coordenação de curso mais adiante, pois se este tutor não compreender ao certo o processo de aprendizagem na metodologia PBL, ele tenderá a realizar uma prática tradicional de privilegiar o conhecimento em detrimento do desenvolvimento de habilidades, como o raciocínio, a autoaprendizagem, o aprendizado em grupo. (Sluijsmans, 2010)

É sabido que o sucesso do PBL depende de muitos atores envolvidos e que o cenário atual do curso de Medicina da Unimontes, requer um acompanhamento mais incisivo, de maior cobrança, rigor e apresentando por vez, fragilidades que podem comprometer a todo processo.

Não se pode ter em um único curso que adota uma metodologia ativa, docentes desenvolvendo sua prática como se estivessem inseridos em curso com uma formação tradicionalista. Há uma falha que é percebida pelos estudantes que durante as sessões tutoriais são cobrados e que desenvolvem uma avaliação diagnóstica, processual e formativa por um tutor que por vez, conhece o PBL e segue as demandas do PPP do curso e por outro lado, também são avaliados por tutores que insistem na avaliação tradicionalista, com aspectos puramente quantitativos, somativo e aplicada unicamente no final do processo, sem retorno. Desta maneira a avaliação não oportunizará a formação integral e não atenderá aos objetivos para a qual se aplica.

Importante registrar também que apesar das falhas pontuais existentes e elencadas pelos estudantes durante os grupos focais, atinentes a avaliação da aprendizagem, foi possível perceber que eles consideram que a metodologia oportuniza um maior comprometimento do estudante, levando-o a um ritmo de estudo diário, ao avaliar seu colega durante as atividades, ao se posicionar criticamente e receber críticas nos estudos dirigidos, a refletir sobre as práticas e ser participativo. Estes estudantes desejam sim ser avaliados em todas as atividades, de forma processual, crítica, diagnóstica e formativa, pois querem e são partes centrais da construção de seu processo de aprendizagem e a metodologia já proporcionou este

entendimento de forma muito clara a todos os estudantes. Verificou-se também que a abordagem das avaliações é um fator que deve ser considerado, pois foi um posicionamento considerável ao afirmarem que algumas avaliações nos moldes PBL, estão focalizando o aspecto biológico/patológico, com abordagens teóricas em detrimento de avaliar habilidades e competências desenvolvidas pelos estudantes ao longo de seu processo de aprendizado.

É sabido que uma avaliação diagnóstica, processual e formativa somente será desenvolvida por aqueles profissionais que realmente compreendam o verdadeiro significado da avaliação no contexto PBL e que abracem a causa, saindo de suas raízes cristalizadas da metodologia tradicional e encarando o novo perfil médico que se deseja formar, aproximando assim a proposta pedagógica do PBL com a prática em sala de aula.

Restou claro também na fala dos estudantes, que o modelo de avaliação na metodologia PBL é dinâmico, mas no curso de Medicina da Unimontes, precisa de atenção, de mais envolvimento dos professores e dos demais atores nesta abordagem educacional escolhida. Registrando assim, a necessidade de se avançar o conhecimento científico na área da avaliação, rumo à formação integral dos sujeitos aprendizes.

É sim um cenário de desafios que se coloca presente para atual Coordenação do Curso, pois o PBL representa uma estratégia para o desenvolvimento permanente do currículo e para que essa dimensão seja efetivamente transformadora, necessita que todos os seus atores se envolvam e conheçam do processo, demandando mudanças nas pessoas e nas estruturas para consecução de um trabalho efetivamente integrado, superando o trabalho solitário e construindo um processo de ensino mais coletivo e participativo.

A aprendizagem baseada em problemas deve promover rupturas com a metodologia tradicional, não se pode ter docentes dentro desta estrutura com posturas diversas. A avaliação deve sim oportunizar o crescimento deste profissional e sua formação integral, encaminhando para “resolução de problemas, aplicação da informação integrada, da aprendizagem autodirigida e do trabalho em equipe” (BARROWS, 1998, p. 81).

A necessidade do *feedback* ou retroalimentação foi outro fator que se destacou, Barrows (1998, p.632) por vez preceitua que:

A habilidade para avaliar a si mesmo, aceitar a crítica dos outros, produzirem um *feedback* construtivo e preciso para os outros é essencial para aprendizagem independente por toda vida e para o efetivo trabalho em equipe. Estas habilidades devem ser desenvolvidas no PBL.



No cenário geral das entrevistas com o coordenador, professores e estudantes foi possível perceber que na prática, alguns professores não seguem o que está descrito no PPP, seja por falta de conhecimento, pela falta de acompanhamento, de orientações e por outro lado, registra-se também aqueles que realmente seguem a proposta e acreditam numa avaliação que oportunize a reflexão, o autoaprendizado, que estimula o raciocínio, que desenvolve no estudante o senso de solidariedade, de saber olhar o paciente além de suas enfermidades.

Interessante registrar que apesar das fragilidades apontadas, o curso tem um corpo docente altamente comprometido, que percebeu estas inconsistências pontuais, que requer atenção seja da Coordenação do Curso ou da própria Diretoria do CCBS, mas que não muda de perfil e postura, sentindo-se responsabilizados com o seu aprendizado, sabendo se posicionar, pontuar considerações pertinentes, sabendo criticar e receber críticas numa visão holística da formação. Percebeu-se também a presença de um ritmo de estudo totalmente diferenciado do antigo modelo de recepção de informações, pois hoje o estudante já se posicionou nos moldes PBL, como centro do processo de construção de seu conhecimento, com perfil mais autônomo, participativo e integrado.

Este estudante reconhece a avaliação como um instrumento imprescindível nas práticas pedagógicas, deseja ser avaliado, sabe avaliar, mas que precisa de um *feedback*, de uma avaliação que considere além dos aspectos cognitivos, as habilidades, atitudes e competências, que deseja conhecer do processo de sua evolução, na construção eficaz de conhecimentos sólidos, com posicionamentos pertinentes de seus tutores/instrutores.

Neste cenário de apontamentos de fragilidades proporcionadas pela diversidade de atores envolvidos no processo, frisa-se que a proposta de avaliação presente no PPP, que ocorre na diversidade de instrumentos, apresenta aproximações reais entre os modelos de uma avaliação crítica, processual e formativa, mesmo persistindo um pequeno grupo de professores que em suas práticas regulares, se encontram resistentes às mudanças proporcionadas pela adoção da nova metodologia no curso em análise, fazendo-me registrar esta postura como um distanciamento pontual do verdadeiro sentido da avaliação, mas que com um acolhimento e acompanhamento pedagógico conseguirá compreender que o seu ato destoa do perfil de formação elencado no PPP e exigido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Medicina no Brasil.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após decorrer sobre o tema em estudo, pode-se perceber que a avaliação é uma área do conhecimento em processo constante de constituição e de fortalecimento, encontrando no Sistema Educacional Brasileiro seu alicerce numa visão crítico-transformadora, sustentada no paradigma emancipador e hegemônico. Uma área que precisa de constante avaliação, porque nunca estará pronta e acabada.

Falar de avaliação é remeter a tempos remotos, conhecer a sua evolução em cada época e perceber os reflexos da mesma, no processo de ensino-aprendizagem. É compreendê-la como instrumento imprescindível na construção e consolidação do conhecimento. Tudo isso faz da avaliação um campo cheio de contradições e de múltiplas referências, sobretudo no processo acumulativo do conhecimento construído cientificamente, que se dá no embate entre diversas teorias, no “conflito entre as comunidades científicas” (APPLE, 2006, p.131), resultando de discussões e conflitos interpessoais e intergrupais, portanto, dispendo assim "de teorias concorrentes e sendo descartada aquela que não só porque contradiz os fatos, mas quando a comunidade científica tiver uma teoria melhor que a anterior” (CHIZZOTTI, 2006, p.23).

Este trabalho optou-se pelo enfoque do instituto da avaliação, no intuito de compreender o seu desenvolvimento, a sua aplicação e os instrumentos utilizados no curso de Medicina da Universidade Estadual de Montes Claros-Unimontes, que adota a concepção metodológica do PBL. Após a realização das pesquisas de campo envolvendo coordenador de curso, docentes e estudantes, conhecendo de perto a prática da avaliação da aprendizagem, foi possível concluir que a mesma é descrita no projeto pedagógico do curso em análise, em uma abordagem diagnóstica, processual, formativa e participativa, vez que na prática esta abordagem é buscada e desenvolvida por um número expressivo de professores, que se preocupam com a formação do futuro médico e que entenderam a dinâmica da metodologia.

Foi possível registrar ainda, neste cenário investigado, a presença de docentes que optaram por não seguir a utilização das fichas avaliativas durante as sessões de tutoria ou rodada de estágios, não realizando a autoavaliação e não concedendo retroalimentação aos estudantes, realizando unicamente uma avaliação somativa no final do módulo/internato, situação esta já percebida pelos estudantes e que vai a desencontro com a proposta do curso. Fato este, apontado como uma fragilidade, o que restou claro a necessidade de acompanhamento mais eficaz por parte da Comissão de Avaliação e da Coordenação de

Curso, pois esta situação reflete no processo de aprendizado do estudante, que por sua vez, pleiteia ser avaliado durante a realização de todas as atividades em todo semestre letivo. Grande parte do corpo discente já demonstra maior responsabilidade e autonomia no processo de ensino, percebendo a proposta formativa assumida pela avaliação nas sessões de tutoria, relacionando-a com características primordiais, como a necessidade da retroalimentação, da autoavaliação, da avaliação dos pares de maneira processual e reflexiva, priorizando o diálogo, permitindo o diagnóstico para detecção de fragilidades e apontamentos de ações educativas.

No entanto, percebeu-se que estes estudantes têm vivenciado algumas dificuldades durante o percurso avaliativo, muitas delas relacionadas aos docentes que tentam fugir da lógica formativa de ser do PBL, que é por vez colaborativo e cooperativo. Estes professores se posicionam contra o processo, por meio de utilização de inadequados critérios dos instrumentos avaliativos.

Importante também salientar que no PBL do Curso de Medicina da Unimontes, há um esquema de triangulação na avaliação, “definida pelos estudantes como a possibilidade de confrontar, em um mesmo momento, visões diferentes de sua atuação, sob o “olhar” do tutor, do colega e de sua própria avaliação.” (OLIVEIRA, 2012), considerado como potencialidade do processo. Aqui foi possível ratificar a importância da avaliação processual, situação esta também confirmada pelos próprios estudantes durante a realização dos grupos focais.

Notou-se ainda a presença da interdisciplinaridade nos problemas, a busca constante pelas informações por parte dos estudantes, pelo conhecimento, o hábito do estudo, o senso de responsabilidade, de autonomia, de colaboração, de reflexão, do trabalho em grupo, da solidariedade, da ética, do posicionamento crítico. Situações estas, oportunizadas pela metodologia que por vez, desenha um novo perfil discente, mesmo apresentando alguns apontamentos definidos como fragilidades.

Frisa-se que o referencial teórico foi extremamente importante para a realização desta pesquisa, pois trouxe para a análise da mesma, posicionamentos de autores que tratam do assunto em estudo, com citações que ratificavam os achados e as conclusões realizadas. A partir das observações realizadas em campo, notou-se um corpo discente altamente comprometido com o ensino e que deseja a aplicabilidade de uma avaliação condizente com a formação PBL, com enfoque mais humanista, aproximando-se por vez de uma avaliação efetivamente crítica, diagnóstica, processual e formativa.

Luckesi (2011) neste sentido pontua que avaliar é diagnosticar os dados relevantes, essenciais, significativos e intervir, se necessário, visando melhoria dos resultados. Ao

analisar as fichas avaliativas percebeu-se que a maior pontuação das atividades ainda se encontra no EAC, uma avaliação puramente teórica. Acreditando ser interessante a inversão dos valores, voltando a valoração das atividades como no início da implantação da proposta, atribuindo às fichas avaliativas a maior pontuação, afinal o PBL preocupa mais com o processo de formação do estudante, sendo lógica a sugestão apresentada.

De acordo com Luckesi (2011), é importante que a avaliação somativa não seja uma avaliação final, mas uma oportunidade para que o aluno possa diagnosticar falhas na construção do conhecimento e buscar reorientação para cumprir a principal finalidade da avaliação que é promover um aprendizado satisfatório. A avaliação qualitativa não exclui a aplicação da quantitativa e vice versa.

A avaliação deve estar alinhada com os objetivos da aprendizagem e procedimentos metodológicos, garantindo suporte ao processo de ensino. Ela não deve ser considerada apenas como uma verificação do conhecimento, mas um questionamento do processo, servindo como instrumento impulsionador, motivando o estudante a refletir sobre seu aprendizado, demonstrando a trajetória de sua aprendizagem, as lacunas, as dificuldades para que possam ser sanadas no decurso do processo, concedendo ao estudante a oportunidade de demonstrar o que aprendeu, criando oportunidades para aplicar o seu conhecimento adquirido, por meio de avaliações contextuais, de forma interdisciplinar, oferecendo situações concretas preferencialmente relacionadas à realidade profissional.

Esta pesquisa foi desencadeada por uma inquietação particular, que tinha como intuito conhecer de perto o atual desenvolvimento da proposta metodológica implantada em 2002, dando enfoque a avaliação da aprendizagem. Depois de 11 anos afastada do curso, era oportuno compreender os reflexos da implantação do PBL no sistema de avaliação, como resposta ao cenário anteriormente apresentado, na tentativa de buscar melhorias para efetivação do processo ensino-aprendizagem e formação de um novo perfil profissional.

Ratifica-se que a pesquisa serviu para apresentar elementos consistentes que permitiram e permitirão reflexões sobre as aproximações e distanciamentos existentes entre o modelo de avaliação aplicado no curso de Medicina, de uma avaliação formativa, crítica, processual e diagnóstica, não somente para atender um pleito particular, como também para auxiliar na Coordenação de Curso e Pró-Reitoria de Ensino da Universidade, nos apontamentos de classificação, da real situação do curso no cenário acadêmico, oportunizando uma análise mais aprofundada das práticas docentes que necessitam de capacitação pedagógica permanente, de um acompanhamento mais efetivo de toda equipe estrutural do curso, ratificando a necessidade da recomposição da equipe psicopedagógica como referencial

para o aluno, proporcionando ainda o esclarecimento do posicionamento deste corpo discente, sobre o processo de avaliação na metodologia PBL.

Espera-se que tais proposições delineadas nesta pesquisa com os seus resultados, sirvam efetivamente para a busca de melhorias no curso, que é composto por um número expressivo de estudantes altamente interessados, um corpo docente qualificado, com estrutura devidamente condizente com as diretrizes do MEC e com uma proposta pedagógica PBL que tem como intuito à formação integral do futuro médico, mas que precisa ser acompanhada de perto, para atender os objetivos para qual foi criada.

Consideram-se necessárias e pertinentes novas pesquisas sobre avaliação da aprendizagem na metodologia PBL, vez que avaliação não é um conceito pronto e acabado, mas um termo em constante aperfeiçoamento, haja vista que o ensino entendido somente como acumulação de conhecimentos, não mais condiz com a realidade contemporânea dos estudantes, tampouco no preparo para sua atuação enquanto profissional da saúde, permitindo também aos docentes, que realizem um momento de reflexão de sua ação, oportunizando um novo olhar, um novo planejamento, compreendendo a interação pedagógica que se constitui essencial durante toda prática educativa.

Por fim, os resultados apontaram também para a necessidade de um maior compromisso das Instituições de Ensino Superior que optam pela metodologia da aprendizagem baseada em problemas, no tocante ao acompanhamento incisivo de forma contínua, da Coordenação de Curso, dos coordenadores de módulo, construtores de módulo e da comissão de avaliação, para assumirem um compromisso de permanente reflexão das práticas docentes no dia a dia, na perspectiva da formação continuada do professor/médico, objetivando a coerência com os pressupostos pedagógicos estabelecidos no currículo e propostos para o novo perfil profissional que se deseja formar.

## REFERÊNCIAS

- AFFINI, Leticia Passos, AMÉRICO, Marcos. **Aprendizagem Baseada em Problemas: uma abordagem interdisciplinar para o ensino do audiovisual**. In: Fórum Nacional de Professores. Abril de 2007
- ALARCÃO, Isabel (Org.) **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.
- ALMEIDA, Márcio José de. **Ensino Médico e o perfil do profissional de saúde para o século XXI**. Interface (Botucatu) vol.3 no.4. 1999, p.46,48,50.
- ALMEIDA, Enedina Gonçalves de. **A Formação Médica em Currículo com Metodologia Ativa-PBL: Concepções Docentes**. 100 f. Dissertação (Mestrado) - Departamento de Ciências. Universidade Federal de São Paulo, 2009.
- ALVARENGA, G.M. **Avaliação: o saber na transformação do fazer**. Londrina: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional, 2002. p.15.
- APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006, p.131.
- ARANHA, M. L. **A História da Educação**. 2ª. ed. Ver. e atual São Paulo: Moderna, 1996.
- BARROWS, H.S. **The essentials of problem-based learning**. Journal of Dental Education. Washington, v.62, n.9, Sept 1998, p.81,632.
- \_\_\_\_\_. **A taxonomy of problem-based learning methods**. Medical Education, Plymouth, 20: 481-486, 1986
- \_\_\_\_\_. **Problem-based, self-directed learning (special communication)**. Chicago: JAMA, v.250 n.22, p.3077-3080, 1983.
- BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998, p. 24.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. **O Paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p.50.
- BISQUERRA,R; SARRIERA,J C; MARTINEZ F. **Introdução à estatística: enfoque informático com o pacote estatístico**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- BLIGH, J. **Problem based, small group learning**, British Medical Journal, 311, 1995, p.71
- BLOOM, B. S.; HASTINGS, J. T.; MANDAU, J. F. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1983, p. 98,128, 130.
- \_\_\_\_\_.**Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. São Paulo: Pioneira, 1993.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Características da investigação qualitativa. In: Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Portugal: Porto Editora, 1994. p.47.

BOGUS, C. M; NOGUEIRA-MARTINS, M. C. F. **Considerações sobre a metodologia qualitativa como recurso para o estudo das ações de humanização em saúde.** Saúde e Sociedade, v.13, n.3, p.50, 2004, p. 50.

BORGES, R.M., Calderón, A.I. **Avaliação educacional: o estado do conhecimento da Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação.** Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação. Campinas, 2011.

BOROCHOVICIUS, E.; TORTELLA, J. C. B. **Aprendizagem Baseada em Problemas:um método de ensino-aprendizagem e suas práticas educativas.** Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v22n83/a02v22n83.pdf>> Acesso em: 24 de Out.2015.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau e dá outras providências.** Diário Oficial da União, 20 de dezembro de 1971.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Diário Oficial da União, 20 de dezembro de 1961.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. Decreto nº 19.890 de 1931. **Dispõe sobre a organização do ensino secundário.** Diário da União de 18 de abril de 1931.

BRIDGES, E. M. **Problem Based Learning for Administrators.** Oregon: ERIC Clearinghouse on Educational Management University, 1992.

BRUNER, J.S. **Uma Nova Teoria da Aprendizagem.** Rio de Janeiro: Ed. Bloch, 1976.

CALDEIRA, ANNA M. SALGUEIRO. **Ressignificando a avaliação escolar.** In:\_\_\_\_\_. Comissão Permanente de Avaliação Institucional: UFMG-PAIUB.Belo Horizonte: PROGRAD/UFMG, 2000. p. 12 (Cadernos de Avaliação, 3)

CANDAU, V. M. (Org.). **Reinventar a Escola.** Petrópolis: Vozes, 2000. p.13.

CANEN, A. **Avaliação da aprendizagem em sociedades multiculturais.** Rio de Janeiro: Papel & Virtual, 1999.

CARLINI, A.L.; RAMOS, M.P. **A avaliação do curso.**In: LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos. **Educação a distância: o estado da arte.** São Paulo: Pearson Education, 2009.

CARO, F. C. In: **Avaliação de Programas Educacionais: vicissitudes, controvérsias, desafios**. GOLDBERG, M. A. e SOUZA. C. P. (Org). São Paulo: EPU, 1982, p. 10.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2006.p.23.

CHUEIRI, Mary Stela Ferreira. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 19, n. 39, jan./abr. 2008, p.3, 52

COOL, César; POZO, Juan Ignacio; SARABIA, Bernabé; VALLS, Enric. **Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes**. Trad. Beatriz Affonso Neves, Porto Alegre: Artes Médicas, 2000, p.42.

CUNHA, Maria Isabel da. **O Professor universitário:na transição de paradigmas**. Araraquara, SP: JM, 1998.

CYRINO, E. G.; TORALLES-PEREIRA, M. L. **Trabalhando com estratégias de ensino-aprendizado por descoberta na área da saúde: a problematização e a aprendizagem baseada em problemas**. Cadernos de Saúde Pública, v. 20, n. 3, 2004, p. 20.

DECKER, I. R.; BOUHUIJS, P. A. L. **Aprendizagem baseada em problemas e metodologia da problematização: identificando e analisando continuidades e descontinuidades nos processos de ensino-aprendizagem**. In: ARAÚJO, U. F.; SASTRE, G. (Orgs.). **Aprendizagem Baseada em Problemas no Ensino Superior**. São Paulo: Summus, 2009.

DEMO, Pedro. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 1985, p. 36.

\_\_\_\_\_.**Avaliação Qualitativa: um ensaio introdutório**. São Paulo: Educação e Seleção, n.14, p.5-16, 1986.

DEPRESBITERIS, L; TAVARES, M. R. **Diversificar é preciso... Instrumentos e Técnicas de Avaliação de Aprendizagem**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2009.

DESLAURIERS. & KÉRISIT, M. **O delineamento de pesquisa qualitativa**. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 127/153.

DELISLE, R. **How to Use Problem-Based Learning in the Classroom**. Virginia: Association for Supervision & Curriculum Deve, 1997.

DEWEY, J. **Vida e Educação**. 10ª. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

\_\_\_\_\_.**Democracia e Educação: Introdução à Filosofia da Educação**. 3ª. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.p.33,169.

DIAS SOBRINHO, J. **Campo e Caminhos da Avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil**. In: FREITAS, L. C. (Org.). **AVALIAÇÃO: Construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2002, p. 15.



DOLMANS, D. H. J. M. et al. **Problem-based learning: future challenges for educational practice and research**. Medical Education, Oxford, v. 39, n. 7, p. 732-741, 2005.

ESTEBAN, M. T. **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999, p. 2, 9.

\_\_\_\_\_. **A avaliação no cotidiano escolar**. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia de Projetos: entrelaçando o ensinar, o aprender e o avaliar à democratização do cotidiano escolar**. 3.ed. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 19, 70, 85.

\_\_\_\_\_. **Escola, currículo e avaliação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 31.

FALKEMBACH, E. M. F. **Diário de Campo: um instrumento de reflexão**. Ijuí: Revista Contexto/Educação, v. 7,s.d, p.1.

FERNANDES, Domingos. **Para uma teoria da avaliação formativa**. Rev. Port. de Educação, 2005, vol.19, no.2, p.68,69,72. ISSN 0871-9187.

\_\_\_\_\_. **Avaliação das Aprendizagens: Refletir, Agir e Transformar**. In Futuro Congressos e Eventos (Ed.), Livro do 3.º Congresso Internacional Sobre Avaliação na Educação, p 72. Curitiba: Futuro Eventos.

\_\_\_\_\_. **Para uma teoria da avaliação formativa**. Revista Portuguesa de Educação, v.19, n.2, p. 23, 2006.

\_\_\_\_\_. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo: Editora Unesp, 2008, p. 356.

\_\_\_\_\_. **Avaliar para Aprender: Fundamentos, Práticas e Políticas**. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

FERREIRA, N. S. A. **As pesquisas denominadas “Estado da Arte”**. Campinas: Educação e Sociedade, v. 23, n.79, 2002.p.1, 259.

FEUERWERKER, LCM. **Gestão dos processos de mudança na graduação em medicina**. In: Marins JJN, Rego S, Lampert JB, Araújo JGC, organizadores. **Educação médica em transformação: instrumentos para a construção de novas realidades**. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Educação Médica; 2004.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3a ed., J. E. Costa, Trad. São Paulo: Artmed, 2009, p. 37.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da Pesquisa Científica**. Fortaleza, 2002, p. 32

FRANCO, M. L. P. B. **O estudo de caso no falso conflito que se estabelece entre análise quantitativa e análise qualitativa**. São Paulo: Puc, 1998.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. 2ª ed. São Paulo: Unesp, 2003. p. 125.

FREITAS, L. C. **Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola.** Campinas: Educ. Soc., v. 35, nº. 129, out.-dez. 2014.

\_\_\_\_\_. **Avaliação: para além da “forma escola”.** **EDUCAÇÃO: Teoria e Prática**, v.20, n.35, p.89-99, 2010.

\_\_\_\_\_. **Avaliação: construindo o campo e a crítica.** Florianópolis: In-sular, 2002.

GADOTTI, Moacir. **Pressupostos do Projeto Pedagógico.** In: Mec, Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos. Brasília-DF, 1994.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas.** Brasília: Liber Livro Editora, 2005, p. 7, 8.

\_\_\_\_\_. **Formação continuada de professores: a questão psicossocial.** Cadernos de Pesquisa nº119. São Paulo, 2003. p. 110.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

\_\_\_\_\_. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas 2007. p.44.

\_\_\_\_\_. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. p. 32.

GODOY, Arilda Schmidt. **Pesquisa Qualitativa. Tipos Fundamentais.** Revista de Administração de Empresas. São Paulo. v. 35, nº 3, p.20-29, maio/junho 1995.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais.** Rio de Janeiro: Record. 1999.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada,** Porto alegre: Artes Médicas. 2001, p.19.

HARGREAVES, A. **O ensino como profissão paradoxal.** Pátio: revista pedagógica, Porto Alegre, ano IV, n. 16, p. 50, fev/abr 2011.

HAYDT, Regina Cazaux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem.** São Paulo: Ática, 2000, p. 9.

\_\_\_\_\_. **Avaliação do processo ensino aprendizagem.** São Paulo: Ed. Ática, 1988. p.16,17,18,25.

HMELO-SILVER, C. E. **“Problem-Based Learning: What and How Do Students Learn?”** Educational Psychology Review. Vol. 16, nº 3, September, 2004, p.246.

JORBA, Jaume; SANMARTÍ, Neus. **A função pedagógica da avaliação.** In: BALLESTER, Margarida (Org.). **Avaliação como apoio à aprendizagem.** trad. Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2003.

KRUEGER, R A. **Focus group: a practical guide for applied research.** Newbury Park: Sage, 1988.

LIBANEO, Jose Carlos. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**, 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004, p. 253.

\_\_\_\_\_. Didática. São Paulo: Cortez, 1994. p. 195

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem**. São Paulo/SP: Cortez 2011, p.55.

\_\_\_\_\_. **Avaliação da aprendizagem: visão geral**. 2005 p. 2. Disponível em <<http://www.luckesi.com.br/artigosavaliacao.htm#3>>. Acesso em 15 de dezembro 2015.

\_\_\_\_\_. **Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais**. São Paulo: Eccos revista científica, v. 4, n. 2, 2002, p. 5, 24, 35, 44, 66, 77, 82.

\_\_\_\_\_. **Avaliação da Aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 1996, p.33, 43.

MAMEDE, S. **Aprendizagem baseada em problemas: características, processos e racionalidade**. In: MAMEDE, S.; PENAFORTE, J. (Orgs.). **Aprendizagem Baseada em Problemas: Anatomia de uma Nova Abordagem Educacional**. Fortaleza: Hucitec, 2001. p. 15.

MANNING, Peter K., **Metaphors of the field: varieties of organizational discourse**, In Administrative Science Quarterly, vol. 24, no. 4, December 1979, p. 668.

MARTINELLI, M.L. **Pesquisa qualitativa: um instigante desafio**. São Paulo: Veras, 1999, p.115.

MATUI, J. **Construtivismo: Teoria Construtivista Sócio-histórica Aplicada ao Ensino**. São Paulo: Moderna. 1995.

MELO, EAS. **Gestos de autoria: construção do sujeito da escrita na alfabetização**. In: **Baronas RL, organizador. Identidade cultura e linguagem**. Campinas: Pontes Editores; 2005, p. 192.

MESSINA, Graciela. **Estudio sobre el estado da arte de la investigacion acerca de la formación docente en los noventa**. Organización de Estados Ibero Americanos para La Educación, La Ciência y La Cultura. In: REÚNION DE CONSULTA TÉCNICA SOBRE INVESTIGACIÓN EN FORMACIÓN DEL PROFESSORADO. México, 1998, p.1.

MINAYO M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8. ed. São Paulo: Hucitec/ Rio de Janeiro: Abrasco, 2004, p.109.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 29 ed. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 197, 267, 269, 270,319, 355.

MIOTO, R. C. T. **A perícia social: proposta de um percurso operativo**. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo: Cortez, n. 67, 2001, p. 145.

MORANDI, F. **Introdução à Pedagogia**. São Paulo: Ática, 2008.

MORGAN, D. L. **Focus group as qualitative research**. London: Sage, 1997.

MORETTO, Vasco. **Avaliação da aprendizagem: uma relação ética**. In: VI CONGRESSO PEDAGÓGICO DA ANEB. Brasília. 1996.p.1.

NÉRICE, Imídeo G. **Didática geral dinâmica**. 11.ed. São Paulo: Atlas, 1992, p. 311.

NISKIER, Arnaldo. **A História da Educação Brasileira: De José de Anchieta aos dias de hoje- 1500/2010**. 3ª ed- São Paulo: Editora Europa, 2011, p.271.

OLIVEIRA, G.S.; KOIFMAN, L. **Integridade do currículo de medicina: inovar/transformar, um desafio para o processo de transformação**. In: MARINS, J.J. et al. **Educação médica em transformação: Instrumentos para a construção de novas realidades**. São Paulo: Hucitec, 2004, p. 153.

OLIVEIRA, Vanessa Teixeira Duque de. **Avaliação na Sessão Tutorial no Curso de Medicina da Unimontes: Apreendendo concepções e práticas**. 165 f. Dissertação (Mestrado) - Departamento de Ciências. Universidade Federal de São Paulo, 2009.

ORLANDI, E.P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 8 ed. Campinas: Pontes, 2009.

\_\_\_\_\_. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. Campinas: Pontes, 1987, p. 130.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchezine de. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática**. 2. ed. Campinas: Papiros, 1997, p.62.

PENAFORTE, J. C. **John Dewey e as raízes filosóficas da aprendizagem baseada em problemas**. In: MAMEDE, S.; PENAFORTE, J. (Orgs.). **Aprendizagem Baseada em Problemas: Anatomia de uma Nova Abordagem Educacional**. Fortaleza: Hucitec, 2001.

PERRENOUD, P. **AVALIAÇÃO: Da Excelência à Regulação das Aprendizagens –Entre Duas Lógicas**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.p.10, 23,173.

PÊCHEUX, Michel. **Análise do Discurso: as três épocas**. Campinas.1988, p.115.

\_\_\_\_\_. **O Discurso: estrutura ou acontecimento**. 3a ed. Campinas (SP): Pontes; 2002. p.8.

PIMENTA, Selma Garrido, (org.). **Formação de Professores: identidade e saberes da docência**. In. **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. São Paulo: Cortez, 2002.

POPE, Catherine; MAYS, Nick. **Reaching the parts other methods cannot reach: an introduction to qualitative methods in health and health service research**. British Medical Journal, n. 311, 1995, p. 42, 48.

PUNTES, R. V.; AGUINO, O. F.; FAQUIN, J. P. S. **Estado del Arte sobre Formación de Profesores en América Latina: significado, orígenes y fundamentos teórico-metodológicos**. Revista Digital UMBRAL, n.17, 2005, p.3.

- RABELO, Edmar Henrique. **Avaliação: novos tempos, novas práticas**. Petrópolis: Editora Vozes, 1008, p. 13, 14, 72, 73,80.
- RIBEIRO, L. R. C. **Aprendizado Baseado em Problemas**. São Carlos: UFSCAR –Fundação de Apoio Institucional, 2008, p. 36.
- ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2001.
- SÁ, H. L. C. **Análise crítica da aprendizagem baseada em problemas**. In: MAMEDE, S.; PENAFORTE, J. (Orgs.). **Aprendizagem Baseada em Problemas: Anatomia de uma Nova Abordagem Educacional**. Fortaleza: Hucitec, 2001.
- SALVADOR, C. C. et al. **Psicologia da Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999, p. 26.
- SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos**. 7. ed. Vozes. Petrópolis 2001, p.33.
- SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática da avaliação e reformulação de currículo**. São Paulo: Cortez, 1988. p.25.
- SAVERY, J. R., & Duffy, T. M. **Problem-based learning: An instructional model and its constructivist framework**. Educational Technology, n. 35, 1995.
- SEGMÜLLER, E. F., R. Gielow, et al. **Formação Médica: uma proposta diante das demandas da sociedade**. Experiência da Pontifícia Universidade Católica do Paraná-PUCPR. Ciência e Cultura, 2008, p. 16.
- SLUIJSMANS, DMA, MerrKnboer JJGV, Dochy FJRC. **Peer as-sessment in problem based learning**. Studies in Educacio-nal Evaluation. 2011
- SORDI, Mara Regina L. de. **Alternativas propositivas no campo da avaliação: por que não?** In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia (orgs.). **Temas e textos em metodologia do Ensino Superior**. Campinas, SP: Papirus, 2001.p.173.
- SOUZA, Sandra Maria Zákia Lian. **Avaliação da aprendizagem na escola de 1o. Grau: legislação, teoria e prática**. São Paulo: PUC, vol. I e I, 1986.
- STAKE, R. **Novos métodos para a avaliação de programas educacionais**. In: GOLDBERG, M. A. A; SOUSA, C. P. **Avaliação de Programas Educacionais: vicissitudes, controvérsias, desafios**. São Paulo: EPU, 1982.
- SULLIVAN, M.E.; HITCHCOCK, M.A.; DUNNINGTON, G.L. **Peer and self assessment during problem-based tutorials**. The American Journal of Surgery, v. 111, n. 3, p. 266-269, 1999
- TIBALLI, E. F. A. **Pragmatismo, experiência e educação em John Dewey**. Poços de Caldas: ANPED, 2003.

TOLEDO, A. A.; RUCKSTADTER, F. M.M.; RUCKSTADTER, V. C. M. **Ratio Studiorum**. Disponível em < <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando>>. Acesso em: 12 de março 2016.

TOMAZ, J. B. **O desenho de currículo**. In: MAMEDE, S.; PENAFORTE, J. (Orgs.). **Aprendizagem Baseada em Problemas: Anatomia de uma Nova Abordagem Educacional**. Fortaleza: Hucitec, 2001. p. 125.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.p. 146,154.

TRONCON, Luiz E. de A. et al. **Conteúdos Humanísticos na Formação Geral do Médico**. In: MARCONDES, Eduardo; GONÇALVES Ernesto L. (Coord.) **Educação Médica**. São Paulo: SARVIER, 1998.

TURANO, Maria de Fátima. **O Currículo Integrado no Ensino Superior como Proposta Político-Pedagógica**. Montes Claros, MG: Fip-Moc, 2012, p.87.

TYLER, R. **Princípios Básicos do Currículo e Ensino**. Trad. Leonel Vallandro. Porto Alegre: Editora Globo, 1974.

VASCONCELLOS, C. **Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança por uma práxis transformadora**. 7. ed. São Paulo: Libertad, 2005.

VASCONCELOS, C.; PRAIA, J. F.; ALMEIDA, L. S. **Teorias de aprendizagem e o ensino/aprendizagem das ciências: da instrução à aprendizagem**. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 7, n. 1, 2003.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Formação Médica: Aprendizagem baseada em Problemas**. São Paulo: Papirus Editora, 2015.

\_\_\_\_\_. **Novas tramas para as técnicas de ensino e estudo**. Campinas, SP: Papirus, 2013, p. 12.

\_\_\_\_\_. **O ensino na educação superior na perspectiva da aprendizagem baseada em problemas**. 36ª Reunião Nacional da ANPED –29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO.

VIANNA, H. M. **Avaliação: considerações teóricas e posicionamentos**. In: **Avaliação educacional: teoria, planejamento, modelos**. São Paulo: IBRASA, 2000. p.21, 22-47.

YAMAMOTO M. P.; ROMEU, S. A. **Currículo: teoria e prática**. In: D' ANTOL. (Org.) **Supervisão e currículo: Rumo a uma visão humanista**. São Paulo: Pioneira, 1983.

YIN, R.K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman. 2005, p.126.

ZABALZA, MA. **O ensino universitário: seu cenário e protagonista**. São Paulo (SP): Artmed; 2004.

WOOD, D.F. **ABC of learning and teaching in medicine: Problem based learning**. *British Medical Journal* v. 326, p. 326, 2003.

## **APÊNDICES E ANEXOS**

### **APÊNDICE A**

#### **PROPOSTA DE ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM CORPO DOCENTE**

- 1 - Como você considera a avaliação da aprendizagem na metodologia PBL? Quais suas vantagens em relação à avaliação tradicional?
- 2 - Como são estabelecidos os critérios de avaliação da aprendizagem e como se dá o retorno aos estudantes?
- 3 - O que você entende por formação integral do aluno? Como a avaliação da aprendizagem na metodologia PBL contribui para com a formação integral do futuro médico?
- 4 - Quais ações pedagógicas são desenvolvidas pelo corpo docente, após constatação de dificuldades reiteradas pelo corpo docente, durante as avaliações de aprendizagem?
- 5 - Você conhece o Projeto Político Pedagógico-PPP do curso de medicina? A avaliação da aprendizagem aplicada aos envolvidos no curso é condizente com o descrito no PPP? Se não, como é feita?
- 6 - O trabalho docente é avaliado pelo aluno na metodologia PBL de que forma? Qual ação desenvolvida pela coordenação de curso para conceder o retorno aos professores e melhorar/aprimorar a sua prática?

## **APÊNDICE B**

### **ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM O COORDENADOR**

- 1- Como é desenvolvido o processo de avaliação da aprendizagem na metodologia PBL?
- 2 - O que levou a coordenação de curso optar pela mudança metodológica na prática ensino aprendizagem? Houve uma avaliação e/ou consulta ao corpo discente e docente para se proceder a mudança?
- 3- Em quais critérios a avaliação da aprendizagem na metodologia PBL se difere da antiga proposta pedagógica do curso médico?
- 4 - Quais as dificuldades apresentadas pela maioria dos professores para realizar uma avaliação científica da aprendizagem?
- 5 - A avaliação da aprendizagem na metodologia PBL possibilita a construção de novas propostas de avaliação que levam em conta a formação integral dos educandos? Como? Se não, por quê?



## APÊNDICE C

### GRUPO FOCAL - ROTEIRO DE PERGUNTAS (07 )

- 1 - Com a metodologia PBL você se sente estimulado e desafiado constantemente a buscar informações? Por quê?
- 2- O processo de educação médica deve considerar o homem não apenas como um ser biológico, mas um ser dotado de racionalidade, liberdade e responsabilidade. Neste viés você considera que o processo de aprendizagem é condizente com o processo de avaliação das atividades? Por quê?
- 3 - Como você se posiciona frente ao processo de avaliação da aprendizagem na metodologia PBL?
- 4 - Na metodologia PBL a avaliação da aprendizagem deve resultar de um espaço de diálogo igualitário, processual, democrático e participativo. No curso médico como o processo de avaliação permite o desenvolvimento de cada estudante de forma integral no processo ensino-aprendizagem?
- 5 - Como você avalia seu progresso de estudo? Há instrumento(s) avaliativo(s) que possibilitam esta participação? Qual (s)?
- 6- Você considera a avaliação da aprendizagem na metodologia PBL, capaz de identificar as habilidades, competências e dificuldades reais do estudante?
- 7- De que forma é dado o retorno aos sujeitos envolvidos neste processo de avaliação? Você considera importante este retorno? Por quê?

## APÊNDICE D

### Termo de Consentimento Livre Esclarecido

#### **CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO** **PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA**

**Título da pesquisa:** Metodologia PBL: Aproximações e distanciamentos da proposta de Avaliação Processual e Formativa no curso de Medicina de uma Universidade Pública de Minas Gerais.

**Instituição promotora:** Universidade Estadual de Montes Claros-Unimontes

**Patrocinador:** Financiamento próprio

**Coordenador:** Valter Machado da Fonseca

**Atenção:**

Antes de aceitar participar desta pesquisa, é importante que você leia e compreenda a seguinte explicação sobre os procedimentos propostos. Esta declaração descreve o objetivo, metodologia/procedimentos, benefícios, riscos, desconfortos e precauções do estudo. Também descreve os procedimentos alternativos que estão disponíveis a você e o seu direito de sair do estudo a qualquer momento. Nenhuma garantia ou promessa pode ser feita sobre os resultados do estudo.

**1- Objetivo**

Analisar como se desenvolve a avaliação de aprendizagem no curso de Medicina da Universidade Estadual de Montes Claros-Unimontes e as suas implicações para efetivação do processo ensino-aprendizagem, na proposta de uma avaliação processual e formativa.

**2- Metodologia/procedimentos**

Trata-se de uma pesquisa exploratória com enfoque qualitativo, a ser realizada por meio de estudo bibliográfico e documental, entrevistas semiestruturadas e grupos focais. De forma a permitir o cumprimento dos objetivos do presente projeto de pesquisa, será realizada primeiramente uma entrevista semiestruturada com o Coordenador do Curso e, em seguida, com os docentes, bem como serão formados grupos focais com estudantes do referido curso, maiores de 18 anos. O universo de pesquisa compreende (01) um coordenador de curso, (15) docentes do curso e (24) alunos. É importante salientar que para a realização dos grupos focais com os docentes e estudantes, a seleção de amostragem seguirá método não probabilístico, que contempla o tópico amostra Intencional, com finalidades de assegurar os resultados eficientes. Conforme Minayo (2010, p.269), o grupo focal se constitui num tipo de entrevista ou conversa em grupos pequenos e homogêneos. Os grupos focais serão realizados sob a coordenação de um moderador, que irá focalizar o tema, aprofundar as discussões e organizar a participação de todos os membros do grupo. Os sujeitos serão convidados a participarem do grupo focal por meio de telefonema e o coordenador por meio de memorando, ocasião em que serão agendados hora, data e local. Importante destacar que esses procedimentos serão realizados dentro de seus respectivos locais de trabalho, o que evitará assim custos com deslocamentos. Para a realização da entrevista e dos grupos focais, primeiramente os sujeitos envolvidos para a realização da mesma, serão comunicados acerca dos objetivos da pesquisa, em seguida será solicitada a leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido TCLE. Os entrevistados serão identificados por pseudônimos evitando

assim quaisquer problemas ou constrangimentos futuros. A entrevista e os grupos focais serão realizados em salas com as portas fechadas, objetivando garantir o sigilo das informações e a privacidade dos sujeitos envolvidos. O tempo de duração da entrevista e dos grupos focais será de aproximadamente 1 hora e meia. No entanto, a pesquisa poderá ser suspensa ou encerrada, caso seja necessário reformulação de seus objetivos, em consonância com avaliação dos pesquisadores. Os roteiros de entrevistas e grupos focais serão pré-testadas com intuito de garantir a fidedignidade aos objetivos propostos neste presente trabalho. Os grupos focais e as entrevistas serão áudio-gravados, com o consentimento dos informantes e a interpretação e análise delas, serão feitas a partir da transcrição literal das falas. A partir destas, serão construídas, como dito anteriormente, categoriais empíricas, as quais, de acordo com Minayo (2010, p.355), tem finalidade operacional e são criadas a partir do trabalho de campo, contendo e expressando relações e representações típicas e específicas do grupo em questão. Esta pesquisadora procederá ainda uma revisão bibliográfica e documental, com autores que abordam o tema em estudo, analisando ainda o Projeto Político Pedagógico do Curso Médico da Unimontes-Montes Claros/MG.

### 3- Justificativa

É notório a existência de inúmeros trabalhos e pesquisas que versam sobre a “Avaliação da Aprendizagem”. Porém, é também perceptível a fragilidade da maioria destes trabalhos. Partindo desta hipótese e com a intenção da realização de uma pesquisa que fuja das análises de superfície e busque escavar a realidade dos processos avaliativos com vistas à formação integral do educando, esta pesquisa pode ser justificada, a partir dos seguintes pontos abaixo listados, os quais serão desenvolvidos a partir da literatura:

- A importância da avaliação da aprendizagem como componente do processo de ensino-aprendizagem em todos os níveis e modalidades da educação;
- As dificuldades apresentadas pela maioria dos professores para realizar uma avaliação científica da aprendizagem;
- O desenvolvimento atual das teorias sobre a avaliação da aprendizagem a partir de autores como Domingos Fernandes, Luckesi, Luis Carlos Freitas, Maria Tereza Esteban, dentre outros.
- A Relevância da compreensão dos reflexos e da relação da avaliação de aprendizagem na metodologia PBL, para o aproveitamento dos estudantes;
- A necessidade de avançar o conhecimento científico na área de avaliação da aprendizagem rumo à formação integral dos sujeitos aprendizes.

*Referências*

### 4- Benefícios

A presente pesquisa trará benefícios para o curso médico da Unimontes, tendo em vista que auxiliará a comissão de avaliação do referido curso, no tocante a efetividade ou não do cumprimento da avaliação nesta metodologia de ensino, qual seja, o PBL. Oportunizando e ampliando a discussão sobre o assunto, possibilitando melhorias e novas propostas de avaliação da aprendizagem para diferentes cursos que integre concepções atuais da avaliação na perspectiva de formação integral do estudante.

**5- Desconfortos e riscos**

O presente estudo envolve entrevista semiestruturada e grupos focais, organizados pela pesquisadora. Portanto, apresenta risco mínimo aos sujeitos, uma vez que não haverá procedimentos tidos como invasivos. Poderá gerar desconforto e constrangimento que levará ao receio de identificação no momento das entrevistas e dos grupos focais, no entanto esses serão minimizados pelos seguintes procedimentos: cada entrevistado e cada participante dos grupos focais serão identificados por pseudônimos, além disso, serão obedecidos todos os preceitos da Resolução 466/2012 (CNS) em todos os momentos da pesquisa. Não haverá, em hipótese alguma, a identificação dos indivíduos envolvidos e nem menção a características que possam identificá-los.

**6- Danos**

Como explicitado acima, não haverá procedimentos tidos como invasivos ou danos decorrentes desta pesquisa àqueles sujeitos envolvidos nas entrevistas e nos grupos focais, tendo em vista que a mesma obedecerá todos os trâmites legais previstos na Resolução 466/2012.

**7- Metodologia/procedimentos alternativos disponíveis**

A pesquisa será desenvolvida através de pesquisa bibliográfica, documental, entrevistas semiestruturadas com o coordenador do curso médico e professores do referido curso, bem como grupos focais com os estudantes.

A pesquisadora utilizará do diário de campo objetivando registrar em tempo real, atitudes, fatos e fenômenos percebidos no campo de pesquisa. Por meio do registro poderá se estabelecer relações entre as vivências da pesquisa e o aporte teórico dado na universidade e/ou adquirido pela pesquisadora, por seu próprio interesse.

**8- Confidencialidade das informações**

Poderá gerar desconforto e constrangimento que levará ao receio de identificação no momento da entrevista e dos grupos focais, no entanto estes serão minimizados pelos seguintes procedimentos: cada entrevistado e cada participante dos grupos focais serão identificados por pseudônimos, além disso, serão obedecidos todos os preceitos da Resolução 466/2012 (MS/CNS) em todos os momentos da pesquisa. Não haverá, em hipótese alguma, a identificação dos indivíduos envolvidos e nem menção a características que possam identificá-los.

**9- Compensação/indenização**

Não haverá exposição dos sujeitos envolvidos ou algo que os identifique, gerando direitos a indenizações, pois estes serão identificados por pseudônimos, obedecendo ainda todos os preceitos da Resolução 466/2012 (MS/CNS).


**10- Outras informações pertinentes:**

Espera-se com esta pesquisa a elaboração de uma dissertação de Mestrado contendo diretrizes básicas para novas propostas de avaliação da aprendizagem para diferentes cursos que integre concepções atuais da avaliação na perspectiva de formação integral dos alunos; apresentação de seus resultados em Congresso Nacional ou Internacional, bem como a feitura e aprovação de dois artigos científicos em periódicos na área da educação.

*Machado*

#### 11- Consentimento:

Li e entendi as informações precedentes. Tive oportunidade de fazer perguntas e todas as minhas dúvidas foram respondidas a contento. Este formulário está sendo assinado voluntariamente por mim, indicando meu consentimento para participar nesta pesquisa, até que eu decida o contrário. Receberei uma cópia assinada deste consentimento. Em se tratando de pesquisa a ser realizada com menores de idade, responsabilizarei pela divulgação dos dados.

_____ Nome do participante	_____ Assinatura do participante	_____ Data
_____ Nome da testemunha	_____ Assinatura da testemunha	_____ Data
<b>Valter Machado da Fonseca</b> Nome do coordenador da pesquisa	 Assinatura do coordenador da pesquisa	<u>18/12/2015</u> Data

Endereço do Pesquisador: Rua Hélio Santos, nº 155, Bairro: Conjunto Uberaba - Uberaba/MG  
Telefone: (34) 9979-4924 / (34) 3316-9159 / (38) 9127-8847

## APÊNDICE E

**Quadro 1 - Demonstrativo de Coordenador, Docentes e Discentes do Curso de Medicina**

<b>Entrevista Semiestruturada</b>	
Coordenador C1	Coordenador do Curso de Medicina
<b>Entrevista Semiestruturada</b>	
Docente D1	Docente do Curso de Medicina
Docente D2	Docente do Curso de Medicina
Docente D3	Docente do Curso de Medicina
Docente D4	Docente do Curso de Medicina
Docente D5	Docente do Curso de Medicina
Docente D6	Docente do Curso de Medicina
Docente D7	Docente do Curso de Medicina
Docente D8	Docente do Curso de Medicina
Docente D9	Docente do Curso de Medicina
Docente D10	Docente do Curso de Medicina
Docente D11	Docente do Curso de Medicina
Docente D12	Docente do Curso de Medicina
Docente D13	Docente do Curso de Medicina
Docente D14	Docente do Curso de Medicina
Docente D15	Docente do Curso de Medicina
<b>Grupo Focal 1</b>	
Estudante E1	Estudante do Curso de Medicina
Estudante E2	Estudante do Curso de Medicina
Estudante E3	Estudante do Curso de Medicina
Estudante E4	Estudante do Curso de Medicina
Estudante E5	Estudante do Curso de Medicina
Estudante E6	Estudante do Curso de Medicina
Estudante E7	Estudante do Curso de Medicina
Estudante E8	Estudante do Curso de Medicina
<b>Grupo Focal 2</b>	
Estudante E9	Estudante do Curso de Medicina

Estudante E10	Estudante do Curso de Medicina
Estudante E11	Estudante do Curso de Medicina
Estudante E12	Estudante do Curso de Medicina
Estudante E13	Estudante do Curso de Medicina
Estudante E14	Estudante do Curso de Medicina
Estudante E15	Estudante do Curso de Medicina
Estudante E16	Estudante do Curso de Medicina
<b>Grupo Focal 3</b>	
Estudante E17	Estudante do Curso de Medicina
Estudante E18	Estudante do Curso de Medicina
Estudante E19	Estudante do Curso de Medicina
Estudante E20	Estudante do Curso de Medicina
Estudante E21	Estudante do Curso de Medicina
Estudante E22	Estudante do Curso de Medicina
Estudante E23	Estudante do Curso de Medicina
Estudante E24	Estudante do Curso de Medicina

Fonte: A autora, 2016.

# ANEXOS

## ANEXO A

### Parecer do Comitê de ética e pesquisa

#### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

##### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** METODOLOGIA PBL: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS DA PROPOSTA DE AVALIAÇÃO PROCESSUAL E FORMATIVA NO CURSO DE MEDICINA DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA DE MINAS GERAIS.

**Pesquisador:** Valter Machado da Fonseca

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 52039115.0.0000.5146

**Instituição Proponente:** Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

##### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 1.418.144

##### Apresentação do Projeto:

O presente trabalho trata de uma pesquisa alusiva a avaliação da aprendizagem no curso de Medicina na Universidade Estadual de Montes Claros-Unimontes, enfocando uma abordagem processual e formativa da mesma. Trata-se de uma pesquisa exploratória com enfoque qualitativo, a ser realizada por meio de estudo bibliográfico e documental, entrevistas

semiestruturadas e grupos focais. Será realizada primeiramente uma entrevista semiestruturada com o Coordenador do Curso e, em seguida, com os docentes, bem como serão formados grupos focais com estudantes do referido curso, maiores de 18 anos.

##### Objetivo da Pesquisa:

Analisar como se desenvolve a avaliação de aprendizagem no curso de Medicina da Universidade Estadual de Montes Claros-Unimontes e as suas implicações para efetivação do processo ensino-aprendizagem, na proposta de uma avaliação processual e formativa.

##### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: O presente estudo envolve entrevista semiestruturada e grupos focais. Portanto, poderá gerar desconforto e constrangimento pelo receio de identificação no momento das entrevistas e

**Endereço:** Av. Dr Raul Braga s/n-Camp Univers Profª Darcy Rib  
**Bairro:** Vila Mauricéia **CEP:** 39.401-089  
**UF:** MG **Município:** MONTES CLAROS  
**Telefone:** (38)3229-8180 **Fax:** (38)3229-8103 **E-mail:** smelocosta@gmail.com



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
MONTES CLAROS -  
UNIMONTES



Continuação do Parecer: 1.415.144

dos grupos focais, no entanto esses serão minimizados pelos seguintes procedimentos: cada entrevistado e cada participante dos grupos focais serão identificados por pseudônimos, além disso, serão obedecidos todos os preceitos da Resolução 466/2012 (CNS) em todos os momentos da pesquisa. Não haverá, em hipótese alguma, a identificação dos indivíduos envolvidos e nem menção a características que possam identificá-los.

**Benefícios:** Os resultados da pesquisa poderão auxiliar a comissão de avaliação do curso médico, no tocante a efetividade ou não do PBL. Oportunizando e ampliando a discussão sobre o assunto, possibilitando melhorias e novas propostas de avaliação da aprendizagem para diferentes cursos que integre concepções atuais da avaliação na perspectiva de formação integral do estudante.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Pesquisa importante na área de educação médica.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Adequados.

**Recomendações:**

Apresentação de relatório final por meio da plataforma Brasil, em "enviar notificação".

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Aprovado.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

O projeto respeita os preceitos éticos da pesquisa em seres humanos, sendo assim somos favoráveis à aprovação do mesmo.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_645455.pdf	22/02/2016 11:01:40		Aceito

**Endereço:** Av. Dr Rui Braga s/n-Camp Univer Profª Darcy Rib  
**Bairro:** Vila Mauricéla **CEP:** 39.401-089  
**UF:** MG **Município:** MONTES CLAROS  
**Telefone:** (38)3229-8180 **Fax:** (38)3229-8103 **E-mail:** smeloocosta@gmail.com

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
MONTES CLAROS -  
UNIMONTES



Continuação do Parecer: 1.418.144

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.pdf	22/02/2016 10:58:49	Valter Machado da Fonseca	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE2015.pdf	18/12/2015 16:30:56	Valter Machado da Fonseca	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	16/12/2015 17:16:17	Valter Machado da Fonseca	Aceito
Outros	Imagem.jpg	16/12/2015 11:40:09	Valter Machado da Fonseca	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

MONTES CLAROS, 22 de Fevereiro de 2016

---

**Assinado por:**  
**SIMONE DE MELO COSTA**  
**(Coordenador)**

**Endereço:** Av. Dr Rui Braga s/n-Camp Univers Profª Darcy Rib  
**Bairro:** Vila Mauricéa **CEP:** 39.401-089  
**UF:** MG **Município:** MONTES CLAROS  
**Telefone:** (38)3229-8180 **Fax:** (38)3229-8103 **E-mail:** smelocosta@gmail.com

## ANEXO B -

## Matriz Curricular do Curso de Medicina

Período	
1º	Módulo Introdução ao Estudo da Medicina
1º	Módulo Concepção e Formação do Ser Humano
1º	Módulo Metabolismo
1º	Módulo IAPSC I (Interação-Aprendizagem-Pesquisa-Serviço-Comunidade)
1º	MHA I (Habilidades e Atitudes)
2º	Módulo Funções Biológicas
2º	Módulo de Formação Complementar: Anatomia, Neuroanatomia
2º	Módulo Mecanismo de Agressão e Defesa
2º	Módulo Ações em Saúde
2º	Módulo IAPSC II (Interação-Aprendizagem-Pesquisa-Serviço-Comunidade)
2º	MHA II (Habilidades e Atitudes)
3º	Módulo Nascimento, crescimento e desenvolvimento
3º	Módulo Percepção, consciência e emoção
3º	Módulo Processo do envelhecimento
3º	Módulo IAPSC III (Interação-Aprendizagem-Pesquisa-Serviço-Comunidade)
3º	MHA III (Módulo Habilidades e Atitudes)
4º	Módulo Proliferação celular
4º	Módulo de Formação Complementar: Farmacologia, Histopatologia
4º	Módulo Locomoção
4º	Módulo Saúde da mulher, sexualidade humana e planejamento familiar.
4º	Módulo IAPSC IV (Interação-Aprendizagem-Pesquisa-Serviço-Comunidade)
4º	MHA IV (Módulo Habilidades e Atitudes)
5º	Módulo Enfermidades resultantes da agressão ao meio ambiente
5º	Módulo Dor
5º	Módulo Dor abdominal, diarreia, vômitos e icterícia
5º	Módulo IAPSC V (Interação-Aprendizagem-Pesquisa-Serviço-Comunidade)
5º	MHA V (Módulo Habilidades e Atitudes)
6º	Módulo Febre, inflamação e infecção
6º	Módulo de Formação Complementar: Patologia Clínica, Iniciação Científica
6º	Módulo Transtornos mentais e do comportamento
6º	Módulo Pele e tecidos moles
6º	Módulo IAPSC VI (Interação-Aprendizagem-Pesquisa-Serviço-Comunidade)
6º	MHA VI (Módulo Habilidades e Atitudes)
7º	Módulo Fadiga, perda de peso e anemia
7º	Módulo Introgenia
7º	Módulo Dispneia, dor torácica e edemas

7º	MHA VII (Módulo Habilidades e Atitudes)
7º	Ambulatórios de Atenção Primária e Secundária
8º	Ambulatórios de Especialidades
8º	Apresentações Clínicas
9º, 10º, 11º e 12º	Internato

**Demonstrativo de Carga Horária****CH Total de Atividades Presenciais: 6.674 h/a = 5.561 horas e 40 minutos****CH Total de Pró-estudo: ..... 3.690 h/a = 3075 horas****Carga Horária Total: .....10.364 h/a = 8636 horas e 40 minutos**

## ANEXO C 1

## Fichas Avaliativas

## Ficha Avaliativa do Módulo de Conteúdo Específico

Critérios	Data											
1 – Desempenha o papel de membro do grupo (coordenador, relator e participante), de forma apropriada, integrando os aspectos biológicos, psicológicos, sociais e éticos pertinentes ao problema.												
2 – Explora os dados do problema, formula questões e utiliza o conhecimento prévio, possibilitando uma discussão efetiva.												
3- Busca informações relevantes analisando-as criticamente.												
4 – Sintetiza e expõe ideias de forma clara e organizada e identifica lacunas de conhecimento, procurando resolvê-las.												
5 – Apresenta relacionamento interpessoal adequado, sendo capaz de fazer e receber críticas de forma imparcial e objetiva.												
6 – Realiza a auto-avaliação e a avaliação interpares com honestidade e coerência.												
Total												

**Observações:** Os critérios referem-se ao que ocorre na maior parte das vezes.

**Valor da Ficha:** 30 Pontos (cada critério vale 05 pontos).

**5** – 90 a 100%      **4** – 80 a 89%      **3** – 70 a 79%      **2** – 60 a 69%      **1** – 50 a 59%      **0** – menor que 50%

**Assiduidade:** Para cada ausência, o estudante perderá 3 pontos caso não apresente justificativa plausível.

### Ficha Avaliativa do Módulo Habilidades e Atitudes (sem paciente)

Critérios	Data												
1. Apresenta compromisso com as atividades propostas													
2. Busca informações relevantes, sendo capaz de integrar os conteúdos trabalhados.													
3. Relaciona-se de forma respeitosa com os colegas, instrutores e demais profissionais do serviço e é capaz de fazer e receber críticas de forma imparcial e objetiva.													
4. Respeita as normas do serviço, faz uso de vestuário adequado, EPI quando necessário e carrega consigo os instrumentos de trabalho.													
Total													

**Observações:** Os critérios referem-se ao que ocorre na maior parte das vezes.

**Valor da Ficha:** 40 Pontos (cada critério vale 05 pontos).

<b>9 a 10</b>	<b>8</b>	<b>6 a 7</b>	<b>5</b>	<b>2 a 4</b>	<b>0 a 1</b>
90 a 100%	80 a 89%	70 a 79%	60 a 69%	50 a 59%	Menos de 50%

**Assiduidade:** Para cada ausência, o estudante perderá **4** pontos caso não apresente justificativa plausível.

### Ficha Avaliativa do Módulo Habilidades e Atitudes (com paciente)

Critérios	Data											
1. Demonstra comprometimento com as atividades desenvolvidas e procura identificar e corrigir dificuldades pessoais/lacunas de conhecimento.												
2. Apresenta postura ética e humana frente ao paciente e acompanhante												
3. Relaciona de forma respeitosa com os colegas e profissionais do serviço e é capaz de fazer e receber críticas de forma imparcial e objetiva.												
4. Faz uso de vestuário adequado , EPI (quando pertinente) e carrega consigo os instrumentos necessários para suas atividades												
5. Busca informações relevantes sendo capaz de integrar os conteúdos trabalhados e abordar as dimensões biológicas, psicológicas, sociais e éticas												
6. Comunica de forma clara e coerente com o paciente, escutando – o atentamente e realiza a entrevista levando em conta os passos da anamnese												
7. Realiza o exame físico utilizando técnica semiológica adequada a cada caso e registra os dados apropriadamente.												
8. Possui raciocínio clínico e/ou fisiopatológico e é capaz de estabelecer plano propedêutico e terapêutico específico para cada paciente de acordo com as diversas etapas de aprendizagem												
Total												

**Observações:** Os critérios referem-se ao que ocorre na maior parte das vezes.

**Valor da Ficha:** 40 Pontos (cada critério vale 05 pontos).

**5** – 90 a 100%      **4** – 80 a 89%      **3** – 70 a 79%      **2** – 60 a 69%      **1** – 50 a 59%      **0** – menor que 50%

**Assiduidade:** Para cada ausência, o estudante perderá **3** pontos caso não apresente justificativa plausível.

### Ficha Avaliativa do Módulo IAPSC

Critérios	Data												
1 – Demonstra responsabilidade no cumprimento das atividades.													
2 – Relaciona-se adequadamente com instrutores, colegas, funcionários e usuários.													
3 – Integra as dimensões biopsicossociais e éticas.													
4 – Valoriza as atividades de saúde preventivas e promocionais, além das curativas.													
5 – Possui iniciativa para corrigir dificuldades das pessoas.													
Total													

**Observações:** Os critérios referem-se ao que ocorre na maior parte das vezes.

**Valor da Ficha:** 40 Pontos (cada critério vale 08 pontos).

**7 a 8**  
90 a 100%

**5 a 6**  
70 a 89%

**3 a 4**  
50 a 69%

**0 a 1**  
Menos de 50%

**Assiduidade:** Para cada ausência, o estudante perderá 4 pontos caso não apresente justificativa plausível.

### Ficha Avaliativa dos Ambulatórios (7º e 8º Períodos)

Critérios	Data											
1. Demonstra compromisso com as atividades buscando informações relevantes, sendo capaz de integrar os conteúdos trabalhados e abordar as dimensões biológicas, psicológicas, sociais e éticas.												
2. Faz uso de vestuário adequado, EPI (quando pertinente) e carrega consigo os instrumentos necessários para as suas atividades.												
3. Relaciona de forma respeitosa com os colegas e profissionais do serviço e é capaz de fazer e receber críticas de forma imparcial e objetiva.												
4. Comunica de forma clara e coerente com o paciente, escutando-o atentamente e realiza a entrevista levando em conta os passos da anamnese, apresentando postura ética e humana.												
5. Realiza o exame físico utilizando técnica semiológica adequada a cada caso e registra os dados apropriadamente.												
6. Possui raciocínio fisiopatológico e/ou clínico e é capaz de estabelecer plano propedêutico e terapêutico específico para cada paciente.												
Total												

**Observações:** Os critérios referem-se ao que ocorre na maior parte das vezes.

**Valor da Ficha:** 60 Pontos (cada critério vale 10 pontos).

<b>9 a 10</b>	<b>8</b>	<b>6 a 7</b>	<b>5</b>	<b>2 a 4</b>	<b>0 a 1</b>
90 a 100%	80 a 89%	70 a 79%	60 a 69%	50 a 59%	Menos 50%

**Assiduidade:** Para cada ausência, o estudante perderá 4 pontos caso não apresente justificativa plausível.





**FICHA ESTRUTURADA DE AVALIAÇÃO ESPECÍFICA DO INTERNATO**  
**PEDIATRIA - CCBS - UNIMONTES**

Sub-Estágio: \_\_\_\_\_

Estudante: \_\_\_\_\_ Data: \_\_/\_\_/\_\_

Preceptor: \_\_\_\_\_

Itens Avaliados	A 2, 0	B 1, 5	C 1, 0	D 0, 5	Comentários
1. Sabe examinar o RN e orientar a família nos cuidados do mesmo, estimulando as mães quanto à amamentação.					
2. Sabe orientar o responsável em relação ao crescimento e desenvolvimento da criança; além de detectar alterações, bem como intervir, quando necessário.					
3. Sabe orientar quanto a uma alimentação saudável nas diferentes fases: RN, lactente, pré-escolar, escolar e adolescente; identificando suas alterações.					
4. Sabe orientar o esquema básico de vacinação e conhece as outras vacinas além do básico.					
5. Sabe orientar a família e/ou paciente sobre a prevenção de acidentes e drogadição.					
6. Está habilitado para o atendimento de vítimas de mordedura de cão e de acidentes com animais peçonhentos.					
7. Está apto ao atendimento de pacientes com AIDS, leishmaniose, toxoplasmose, sífilis e tuberculose.					
8. Conhece e segue os passos no atendimento do RN na sala de parto.					
9. Mostra-se apto para identificar e atender o RN patológico.					
10. Apresenta raciocínio clínico a partir das informações da anamnese, dos dados do exame físico, realizando abordagem diagnóstica, terapêutica e preventiva dos seguintes segmentos: A) COONG.					
11. B) Aparelho cardiovascular.					
12. C) Aparelho respiratório.					
13. D) Sistema nervoso.					
14. E) Saúde mental.					
15. F) Sistema urogenital.					
16. G) Aparelho digestório.					
17. H) Dermatológicos.					
18. I) Sistema músculo-esquelético.					
19. J) Hematopoético.					
20. Registra os dados de anamnese e evolução adequadamente.					

OBSERVAÇÃO: Os critérios referem-se ao que ocorre na maior parte das vezes.

Satisfatório    **A** - 90 a 100% das vezes

Insatisfatório    **C** - 50 a 70%

**B** - 70 a 90% das vezes

**D** - < 50%

**FICHA ESTRUTURADA DE AVALIAÇÃO ESPECÍFICA DO INTERNATO  
GINECOLOGIA E OBSTETRÍCIA – CCBS - UNIMONTES**

Sub-Estágio: \_\_\_\_\_

Estudante: \_\_\_\_\_ Data: \_\_/\_\_/\_\_

Preceptor: \_\_\_\_\_

Itens avaliados	Descrição	A 2,0	B 1,5	C 1,0	D 0,5	Comentários
1-Consulta ginecológica e obstétrica	Sabe fazer uma síntese da consulta para a própria paciente, em linguagem coloquial, esclarecendo as dúvidas, orientando quanto aos exames complementares e ao seu retorno colocando-se à disposição para quaisquer esclarecimentos.					
2- Consulta ginecológica e obstétrica	Formula condutas adequadas para as principais ocorrências obstétrico-ginecológicas (sustentadas pela programação teórica do curso)					
3- Exame ginecológico completo	Conhece e executa exame completo das mamas.					
4- Exame ginecológico completo	Conhece e executa exame ginecológico completo: exame da genitália externa, exame especular, coleta de material para exame citopatológico, teste de Schiller (saber interpreta-lo), colposcopia básica.					
5- Exame ginecológico completo	Sabe indica biópsia de colo uterino					
6- Exame ginecológico completo	Sabe realiza toque vaginal bi-manual.					
7- Exames complementares	Tem competência para solicitar e interpretar teste de gravidez e de pré-natal: urina e sangue. Exame à fresco e gram de secreção vaginal, exame citopatológico do colo uterino					
8- Exames complementares	Também: biópsia de colo uterino, resultado anátomo-patológico. Mamografia, ultrassom de mamas, pélvico e endovaginal. Densitometria óssea.					
9- Exames complementares	Também: Bioquímica do sangue, avaliação hormonal, climatério, menopausa e patologias da tireóide.					
10- Trabalho de parto	Realiza admissão da paciente em trabalho de parto: identifica os sinais habituais de trabalho de parto, assim como examina o abdome materno, com medida do tamanho do útero (útero-fita), ausculta dos					

	batimentos cardio-fetais e manobras de Leopold					
11- Trabalho de parto	Realiza toque vaginal com identificação da dilatação do colo uterino, altura e variedade da apresentação fetal, presença de membranas íntegras ou rotas.					
12- Trabalho de parto	Identifica líquido amniótico normal, meconial e sanguinolento.					
13- Trabalho de parto	Acompanha o trabalho de parto com realização de dinâmica uterina, ausculta dos batimentos cardio-fetais, amniotomia e identificação da altura do pólo cefálico, inclusive no período expulsivo.					
14- Trabalho de parto	Realiza parto normal sem distocia, com episiotomia/ ráfia e dequitação da placenta e revisão do canal de parto.					
15- Trabalho de parto	Identifica anormalidades nos períodos de dilatação, expulsão e de dequitação.					
16- Parto cesariana	Auxilia parto cesariano em todas as fases.					
17- Assistência ao recém-nascido	Realiza aspiração das cavidades nasal e oral do RN. Sabe quando é necessário administrar O2.					
18- Acompanha mento pós-parto	Faz a prescrição pós parto, evolução e alta para a mãe, com orientações devidas.					
19- Acompanha mento pós-parto	Observa sangramento, retirada de pontos de cesariana, nas consultas pos parto seqüenciais.					
20- Acompanha mento pós-parto	<b>Sabe orientar quanto à amamentação e planejamento familiar.</b>					

**OBSERVAÇÃO:** Os critérios referem-se ao que ocorre na maior parte das vezes.

Satisfatório **A** – 90 a 100% das vezes

Insatisfatório **C** – 50 a 70%

**B** – 70 a 90% das vezes

**D** - < 50%

**FICHA ESTRUTURADA DE AVALIAÇÃO ESPECÍFICA DO INTERNATO**  
**CLÍNICA MÉDICA – CCBS - UNIMONTES**

Sub-Estágio: \_\_\_\_\_  
 Estudante: \_\_\_\_\_ Data: \_\_/\_\_/\_\_  
 Preceptor: \_\_\_\_\_

Itens Avaliados	A 2, 0	B 1, 5	C 1, 0	D 0, 5	Comentários
<b>1. Domina as técnicas semiológicas do exame clínico.</b>					
2. Utilizou material adequado para o exame clínico.					
3. Registra de forma adequada a evolução do paciente					
4. Registra de forma adequada a prescrição hospitalar					
5. Registra de forma adequada a prescrição de alta					
6. Registra de forma adequada a orientação dada ao paciente					
7. É capaz de realizar a interpretação de exames de forma adequada: Hemograma; função renal; função hepática; gasometria arterial; EAS; Urocultura.					
8. É capaz de realizar a interpretação de exames de forma adequada: ECG; RX de tórax; Pia; PVC; US. Abdominal; Ecocardiograma; TC.					
9. Demonstra habilidade suficiente para realizar manobras de ressuscitação cardio-pulmonar					
10. Demonstra habilidade suficiente para realizar manobras de entubação oro-traqueal.					
11. Demonstra habilidade suficiente para realizar punção venosa central					
12. Demonstra habilidade suficiente para realizar exame neurológico sumário					
13. Utiliza os conhecimentos adquiridos no manejo dos casos, conseguindo interpretar sinais, sintomas e exames complementares relacionados às intoxicações.					
14. Utiliza os conhecimentos adquiridos no manejo dos casos, conseguindo interpretar sinais, sintomas e exames complementares relacionados à estados de choque.					
15. Utiliza os conhecimentos adquiridos no manejo dos casos, conseguindo interpretar sinais, sintomas e exames complementares relacionados à síndromes respiratórias.					
16. Utiliza os conhecimentos adquiridos no manejo dos casos, conseguindo interpretar sinais, sintomas e exames complementares relacionados à doenças cardíacas.					
17. Utiliza os conhecimentos adquiridos no manejo dos casos, conseguindo interpretar sinais, sintomas e exames complementares relacionados à doenças hepato-biliares e gastro-intestinais.					
18. Utiliza os conhecimentos adquiridos no manejo dos casos, conseguindo interpretar sinais, sintomas e exames					

complementares relacionados à doenças renais.					
19. Utiliza os conhecimentos adquiridos no manejo dos casos, conseguindo interpretar sinais, sintomas e exames complementares relacionados à síndromes hematológicas.					
20. Utiliza os conhecimentos adquiridos no manejo dos casos, conseguindo interpretar sinais, sintomas e exames complementares relacionados à síndromes neurológicas.					

OBSERVAÇÃO: Os critérios referem-se ao que ocorre na maior parte das vezes.

Satisfatório **A** - 90 a 100% das vezes

Insatisfatório **C** - 50 a 70%

**B** - 70 a 90% das vezes

**D** - < 50%

**FICHA ESTRUTURADA DE AVALIAÇÃO ESPECÍFICA DO INTERNATO CIRURGIA  
CCBS - UNIMONTES**

Sub-Estágio: \_\_\_\_\_

Estudante: \_\_\_\_\_ Data: \_\_/\_\_/\_\_

Preceptor: \_\_\_\_\_

Itens Avaliados	A 2,0	B 1,5	C 1,0	D 0,5	Comentários
Realiza o exame físico com a abrangência adequada (inclui toque retal)					
Tem conhecimento dos principais sintomas e sinais do paciente cirúrgico nas emergências (abdômen agudo, HDA, HDB, etc).					
Sabe diagnosticar as condições cirúrgicas prevalentes.					
Demonstra habilidade para passar sondas (vesical, nasogástrica)					
Demonstra habilidade para realizar curativos?					
Demonstra habilidade para realizar pequenas cirurgias?					
Sabe interpretar exames de laboratório e anátomo-patológicos?					
Sabe indicar e interpretar Raio-X tórax?					
Sabe indicar e interpretar Raio-X de abdômen?					
Sabe indicar e interpretar Raio-X contrastados?					
Sabe indicar e interpretar Ultra-Som?					
Sabe indicar e interpretar esofagogastroduodenoscopia?					
Ao solicitar exame complementar valoriza a relação entre seus riscos e possíveis benefícios?					
Demonstra habilidade na condução do paciente no pós-operatório imediato?					
Tem noções das técnicas cirúrgicas básicas?					
Conhece o instrumental cirúrgico básico?					
Demonstra habilidade na instrumentação e no auxílio de cirurgias?					
Demonstra habilidade para entubação oro-traqueal?					
Participa ativamente dos Procedimentos cirúrgicos do bloco?					
Carrega consigo material necessário ao exame clínico (estetoscópio, termômetro, esfignomanômetro)?					

**OBSERVAÇÃO:** Os critérios referem-se ao que ocorre na maior parte das vezes.

Satisfatório **A** - 90 a 100% das vezes

Insatisfatório **C** - 50 a 70%

**B** - 70 a 90% das vezes

**D** - < 50%

**FICHA ESTRUTURADA DE AVALIAÇÃO ESPECÍFICA DO INTERNATO  
SAÚDE DA FAMÍLIA – CCBS - UNIMONTES**

Sub-Estágio: \_\_\_\_\_  
 Estudante: \_\_\_\_\_ Data: \_\_/\_\_/\_\_  
 Preceptor: \_\_\_\_\_

Itens Avaliados	A 2,0	B 1,5	C 1,0	D 0,5	Comentários
1- Consegue perceber saúde como qualidade de vida, como o resultado de um processo de produção social?					
2- É capaz de perceber saúde como conhecimento interdisciplinar e prática social interssetorial?					
3- Entende a prática sanitária como uma combinação de ações de promoção de saúde, prevenção de doenças e enfermidades e atenção curativa.					
4- Compreende a estrutura de um modelo assistencial de saúde e percebe a relação desta estrutura com as condições de saúde da população.					
5- Sabe a importância, papel e limites do nível primário no sistema de saúde.					
6- Percebe a Saúde da Família como estratégia para reorganizar o nível de atenção primária do SUS.					
7- Conhece, compreende e pratica os fundamentos filosóficos e científicos, bem como os princípios da medicina familiar dentro do contexto mais amplo da saúde da família e as especificidades de cada profissão.					
8- Conhece e pratica o método clínico centrado no paciente.					
9- Conhece e pratica Medicina Baseada em Evidências; desenvolve pesquisa na INTERNET e é capaz de identificar criticamente as informações como relevantes para sua prática; sabe diferenciar um estudo DOE de um estudo POEM.					
10- Sabe o que é e como se elabora um guideline e identifica na literatura guidelines diagnósticos, terapêuticos e preventivos para situações relevantes na sua prática de Saúde da Família.					
11- Considera a relação equipe-paciente/família como o alvo central da prática de Saúde da Família.					
12- Considera a relação equipe-paciente/família como o alvo central da prática de Saúde da Família.					
13- Conhece e sabe usar ferramentas de acesso e avaliação de famílias: genograma, ciclo de vida familiar, folha de rosto, FIRO, PRACTICE, entrevista de ajuda, etc.					
14- Cuidou de pacientes em diferentes contextos (casa, centro de saúde, ambulatório, creche, local de trabalho, etc.).					
15- Concilia a abordagem objetiva dos problemas de saúde com sensibilidade aos sentimentos e percepção das					



relações e dos significados.					
16- Tem habilidade na coleta, organização, análise e interpretação de informações.					
17- Tem habilidade na percepção, definição e análise de problemas e formulação de soluções.					
18- Tem habilidades e adere de forma consciente e espontânea ao trabalho em equipe, desenvolvendo atividades integradas e solidárias com respeito aos limites e especificidades de cada profissão.					
19- Conhece os princípios, diretrizes, estratégias, legislação básica, normas e propostas principais do Sistema Único de Saúde – SUS e do Programa de Saúde da Família – PSF.					
20- Conhece, entende e participa da execução das atividades essenciais de organização do PSF: territorialização, cadastramento, sistema de informação, capacitação de agentes comunitários de saúde, planejamento, etc.					

**OBSERVAÇÃO:** Os critérios referem-se ao que ocorre na maior parte das vezes.

Satisfatório    **A** - 90 a 100% das vezes

Insatisfatório    **C** - 50 a 70%

**B** - 70 a 90% das vezes

**D** - < 50%

**FICHA ESTRUTURADA DE AVALIAÇÃO ESPECÍFICA DO INTERNATO  
SAÚDE MENTAL – CCBS – UNIMONTES**

**Sub-Estágio:** \_\_\_\_\_  
**Estudante:** \_\_\_\_\_ **Data:** \_\_/\_\_/\_\_  
**Preceptor:** \_\_\_\_\_

<b>Itens Avaliados</b>	<b>A 2,0</b>	<b>B 1,5</b>	<b>C 1,0</b>	<b>D 0,5</b>	<b>Comentários</b>
1- Consegue ter visão ampla da Saúde Mental, seus problemas mais prevalentes.					
2- Identifica os diversos níveis de cuidado e conhece as estratégias de intervenção.					
3- Sabe interagir nos casos de urgência, emergência, e intercorrências dentro dos níveis de complexidade dos diversos serviços.					
4- Consegue integrar os conhecimentos adquiridos durante o curso, inserindo-os no contexto da realidade clínica, institucional e social.					
5- Contribui, dentro das limitações do estágio, para os diversos programas de saúde mental em andamento nos diversos serviços.					
6- Faz acompanhamento adequado de usuários em áreas de abrangência dos territórios de PSF					
7- Faz acompanhamento adequado de usuários em crise no CAPS-TM.					
8- Faz acompanhamento ambulatorial de usuários na Policlínica Dr Hélio Sales.					
9- Faz acompanhamento adequado dos pacientes internos no HU					
10- Faz acompanhamento adequado dos usuários do CAPS-AD.					
11- Estabelece relação médico-paciente com dinâmica adequada, reconhecendo a relação transferencial implícita.					
12- Realiza entrevista psiquiátrica devidamente.					
13- Faz o exame do estado mental (exame psíquico) completo.					
14- Consegue aplicar conhecimentos em Psicofarmacoterapia, ao longo do estágio.					
15- Identifica os Transtornos mentais orgânicos, em sua prática.					
16- Identifica os Transtornos mentais decorrentes do uso de substâncias psicoativas, em sua prática.					
17- Identifica a Esquizofrenia, transtorno esquizotípico e delirantes, em sua prática.					
18- Identifica os Transtornos neuróticos, relacionados ao estresse, somatoformes e alimentares em sua prática.					
19- Identifica os Transtornos do humor em sua prática.					
20- Identifica os Transtornos da personalidade e comportamento em adultos em sua prática.					

**OBSERVAÇÃO:** Os critérios referem-se ao que ocorre na maior parte das vezes.

Satisfatório **A** - 90 a 100% das vezes

Insatisfatório **C** - 50 a 70%

**B** - 70 a 90% das vezes

**D** - < 50%

### Ficha de Avaliação de Desempenho do Instrutor do MHA

Instrutor: \_\_\_\_\_

Período: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

PONTOS A SEREM AVALIADOS	S	I	Justificativa
1. Assiduidade e Pontualidade			
2. Demonstra interesse e responsabilidade no cumprimento das atividades, sendo capaz de motivar os estudantes a fazerem reflexões críticas			
3. Possui comunicação clara e respeitosa com os estudantes, pacientes, acompanhantes e demais profissionais do serviço e facilita o relacionamento interpessoal do grupo			
4. Possui o domínio técnico das habilidades e sabe demonstrá-la na prática.			
5. Capacidade de fazer e receber críticas com imparcialidade e objetividade			
6. Identifica e integra dimensões biológicas, psicológicas, sociais e éticas, contextualizando e informando o desempenho do estudante.			
Pontos Positivos			
Pontos Vulneráveis			
Sugestões:			

**OBSERVAÇÕES:** Os critérios referem – se ao que ocorre na maior parte das vezes.

Satisfatório: 70 a 100% das vezes

Insatisfatório: Inferior a 70% das vezes

### Ficha de Avaliação do Desempenho do Instrutor - IAPSC

Instrutor: \_\_\_\_\_

Período: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

PONTOS A SEREM AVALIADOS	S	I	Justificativa
7. Assiduidade e Pontualidade			
8. Demonstra interesse e responsabilidade no cumprimento das atividades, sendo capaz de motivar os estudantes a fazerem reflexões críticas			
9. Possui comunicação clara e respeitosa com os estudantes, pacientes, acompanhantes e demais profissionais do serviço e facilita o relacionamento interpessoal do grupo			
10. Possui o domínio técnico das habilidades e sabe demonstrá-la na prática.			
11. Capacidade de fazer e receber críticas com imparcialidade e objetividade			
12. Identifica e integra dimensões biológicas, psicológicas, sociais e éticas, contextualizando e informando o desempenho do estudante.			
13. Capacidade de Articular os interesses de aprendizagem com os da comunidade.			
14. Avaliação permanente e individualizada, acompanhando e informando o desempenho do estudante			
Pontos Positivos			
Pontos Vulneráveis			
Sugestões:			

**OBSERVAÇÕES:** Os critérios referem – se ao que ocorre na maior parte das vezes.

Satisfatório: 70 a 100% das vezes

Insatisfatório: Inferior a 70% das vezes

**Ficha de Avaliação do Desempenho do Tutor**

Tutor: \_\_\_\_\_

Período: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

PONTOS A SEREM AVALIADOS	S	I	Justificativa
15. Assiduidade e Pontualidade			
16. Conhecimento dos objetivos tanto do módulo quanto dos problemas			
17. Capacidade de estimular o conhecimento prévio, o raciocínio e auxiliar os estudantes a atingir os objetivos do módulo.			
18. Incentiva o uso de recursos didáticos (peças anatômicas, materiais de referência, internet, periódicos, uso de recursos audiovisuais e outros)			
19. Estimula a participação ativa de todos os estudantes, facilitando a dinâmica interpessoal no grupo tutorial.			
20. Entendimento dos conteúdos e segurança nas discussões do grupo tutorial			
21. Capacidade de criticar e receber críticas de forma imparcial e objetiva.			
22. Apresenta relacionamento interpessoal adequado no grupo.			
23. Identifica e integra dimensões biológicas, psicológicas, sociais e éticas contextualizando o conhecimento.			
24. Avaliação permanente e individualizada, acompanhando e informando o desempenho do estudante.			
Pontos Positivos			
Pontos Vulneráveis			
Sugestões:			

**OBSERVAÇÕES:** Os critérios referem – se ao que ocorre na maior parte das vezes.

Satisfatório: 70 a 100% das vezes

Insatisfatório: Inferior a 70% das vezes

### Ficha de Avaliação de Desempenho do Preceptor do Internato

**Estágio:** \_\_\_\_\_

**Data:** \_\_/\_\_/\_\_

**Preceptor Avaliado:**

\_\_\_\_\_

Item avaliado	S	I	JUSTIFIQUE
Tem responsabilidade no cumprimento das atividades			
E assíduo e pontual.			
Possui comunicação clara e respeitosa com estudantes, pacientes, familiares e equipe de trabalho.			
Faz e recebe críticas, respeitosamente.			
Age como mediador do processo ensino-aprendizagem, demonstra domínio do conhecimento e estimula o desenvolvimento do estudante.			
Avalia de forma contínua e individualizada a atuação dos estudantes, dando retorno sobre as qualidades e aspectos que requerem maior atenção.			

**OBSERVAÇÃO:** Utilize-se dos critérios Satisfatório ou Insatisfatório (na maior parte das vezes). É importante justificar sua resposta.

### Ficha de Avaliação das Atividades de Ensino-aprendizagem

	S	I	Justificativa
25. Contemplaram conteúdos relevantes e freqüentes no cotidiano médico e estimularam o estudo dos temas vivenciados			
26. Possibilitaram a integração teórico prática.			
27. Recursos Materiais, equipamentos e infra estrutura física estavam adequados			
28. As atividades foram cumpridas dentro do cronograma			
29. Avaliação: Abordou temas relevantes, contemplando parte dos conteúdos.			
Pontos Positivos			
Pontos Vulneráveis			
Sugestões:			
<b>Ficha de Avaliação de Desempenho do Coordenador de Período</b>			
PONTOS A SEREM AVALIADOS	S	I	Justificativa
1. Forneceu suporte e supervisão no desenvolvimento das atividades.			
2. Esteve disponível aos estudantes e docentes.			
Pontos Positivos			
Pontos Vulneráveis			
Sugestões			

### Ficha de Avaliação das Atividades –Internato/Estágio

Estágio: \_\_\_\_\_ Data: \_\_/\_\_/\_\_

Itens avaliados	Descrição	A	B	C	D
1	ORGANIZAÇÃO E PROGRAMAÇÃO DO ESTÁGIO				
2	ATIVIDADES TEORICAS				
3	OPORTUNIDADES DE PRÁTICA				
4	INTERAÇÃO COM SERVIÇO E EQUIPE MULTIPROFISSIONAL				
5	ACESSO À BIBLIOGRAFIA (MULTIMEIOS, PAPEL, ETC).				
PONTOS POSITIVOS (ENUMERAR)					
PONTOS NEGATIVOS (ENUMERAR)					
SUGESTÕES					

**OBSERVAÇÃO:** Não é necessário identificar-se. Os critérios referem-se ao que ocorre na maior parte das vezes.

**Satisfatório** A - 90 a 100% (Ótimo)

B - 70 a 90% (Bom)

**Insatisfatório** C - 50 a 70% (Regular)

D - < 50% (Fraco)