

AVALIAÇÕES: PERCEPÇÕES DE ALUNOS E PROFESSORES DE UM CURSO DE MEDICINA

 <https://doi.org/10.56238/arev7n2-119>

Data de submissão: 11/01/2025

Data de publicação: 11/02/2025

Flávia Emilie Heimovski de Carvalho

Médica Endocrinologista

Mestre em Ensino em Saúde

Centro Universitário Presidente Tancredo de Almeida Neves, São João Del Rei, MG, Brasil

E-mail: flaviaheimovskifeh@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-7889-0301>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6221438238284337>

Janaína de Souza Arede

Cientista Social

Mestre em Antropologia Social

Doutora em Saúde Coletiva/Antropologia Médica

Pós-doutorado em Inovação Social em Saúde

Instituto René Rachou. Fundação Oswaldo Cruz. Belo Horizonte, MG, Brasil

E-mail: janainaaredes@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4147-2405>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2224992368919938>

Antonio Toledo Jr.

Médico Infectologista

Mestre em Saúde Pública e Epidemiologia

Doutor em Medicina Tropical e Infectologia

Especialista em Gestão e Docência do Ensino Superior

Mestrado em Ensino em Saúde - UNIFENAS. Belo Horizonte, MG, Brasil

E-mail: toledoac@task.com.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8912-2589>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2192040830710780>

RESUMO

O objetivo deste estudo foi compreender as percepções de alunos e professores em relação às avaliações enquanto parte do processo ensino-aprendizagem. Trata-se de estudo qualitativo baseado em entrevistas semiestruturadas de sete alunos e seis professores. Utilizou-se a técnica de análise de conteúdo na classificação dos dados e o referencial teórico-metodológico da antropologia hermenêutica na interpretação. Observou-se desvalorização das provas teóricas e a preferência por instrumentos de domínio psicomotor e afetivo. Um achado inesperado foi a ansiedade relacionada às avaliações, com percepção negativa pelos alunos e positiva pelos professores. A avaliação é parte fundamental do processo ensino-aprendizagem e deve incluir os diferentes domínios, incluindo o cognitivo, para ser fidedigna. Apesar da percepção positiva do processo de avaliação, a desvalorização das avaliações cognitivas e a ansiedade associadas ao processo avaliativo são pontos de alerta que precisam ser analisados de forma mais aprofundada.

Palavras-chave: Educação Médica. Estudantes de Medicina. Docente de Medicina. Avaliação Educacional. Ansiedade aos Exames.

1 INTRODUÇÃO

A avaliação do estudante é uma etapa importante do processo educacional. Ela normalmente é associada ao ato de mensurar os conhecimentos adquiridos pelos alunos, o que permite a obtenção de informações sobre o aprendizado e subsidia a tomada de decisões, como a progressão no curso. Além da grande quantidade de conteúdo teórico, o aluno de Medicina deve desenvolver diversas habilidades e competências ao longo do curso. Essa formação multidimensional implica no uso de diversos tipos de instrumentos de avaliação, o que torna esse processo complexo (TRONCON, 1996; KRAEMER, 2005).

Nos últimos anos, o foco da avaliação tem se dirigido para as “competências médicas”. A competência é, em geral, definida como conjunto de habilidades de natureza intelectual e/ou física, relevante para determinado fim, passível de ser ensinada, aprendida e avaliada. As competências médicas pertencem a três grandes domínios: cognitivo, psicomotor e afetivo (TRONCON, 1996; GONTIJO; ALVIM; LIMA, 2015).

Para cada um desses domínios, existem técnicas e instrumentos específicos de avaliação, que demandam atenção do professor para sua utilização. É fundamental considerar as características específicas de cada objetivo de aprendizagem na determinação da forma de avaliação, tornando-as mais efetivas e condizentes com o objetivo esperado (TRONCON, 1996; ZEFERINO; PASSERI, 2007).

Muitos alunos consideram as avaliações como instrumento unidirecional, o que lhes pode causar aversão (LUCKESI, 1999). Por esse motivo, torna-se necessário explorar as experiências emocionais durante o processo de avaliação e seus impactos no desempenho acadêmico (SASAKI *at al.*, 2014).

Revisão sistemática realizada em 2005 observou que as percepções de alunos do ensino superior sobre provas escritas eram fortemente relacionadas às abordagens de aprendizagem utilizadas pelos professores. As provas que apresentavam uma abordagem mais superficial da aprendizagem, tenderam a ser percebidas negativamente. Observou-se também uma preferência maior dos alunos por provas de múltipla escolha, por considerarem as provas discursivas mais difíceis, complexas e geradoras de ansiedade. Os autores também apontam que as percepções dos alunos sobre as avaliações são importantes para o desempenho final e caso elas sejam valorizadas, podem oferecer alternativa para aprimorar a prática educacional (STRUYVEN; DOCHY; JANSSEN, 2005). Em outro estudo, alunos de Medicina apresentaram percepção positiva em relação avaliações formativas, incluindo os feedbacks corretivos. Eles consideram que elas permitiam a eles avaliar a aprendizagem autodirigida, o conhecimento adquirido e as habilidades médicas (LIM, 2019; BORGES *at al.*, 2014).

Estudo realizado na Índia mostrou que alunos de Medicina de duas universidades tinham atitude positiva sobre o processo de avaliação e citaram corretamente algumas de suas funções, como avaliar a capacidade de compreensão e de desenvolvimento de habilidades, testar o conhecimento e saber quanto de conhecimento o aluno adquiriu (NAGOTHU; INDLA, 2019).

Em relação à ansiedade, duas metanálises indicam que há relação inversa entre ela e o desempenho acadêmico (HEMBREE, 1988; SEIPP, 1991). Outros estudos sugerem que as provas são mais indutoras de ansiedade do que fatores próprios aos alunos e que estes estão associados à gravidade da ansiedade (HEMBREE, 1988; SEIPP, 1991).

Dentro dessa perspectiva, entender exatamente como as avaliações afetam o aprendizado dos alunos é de importância crucial, afinal as avaliações podem estimular ou desencorajar os alunos (LIM, 2019). O objetivo principal desse estudo foi compreender a percepção de discentes e de docentes em relação as avaliações como integrantes do processo ensino e aprendizagem num curso de Medicina.

2 METODOLOGIA

Foi realizado um estudo de abordagem qualitativa (BAUER; GASKELL, 2002), com alunos e professores do curso de Medicina, do Centro Universitário Presidente Trancredo de Almeida Neves, localizado na cidade de São João Del Rei. O sistema de avaliação do curso é específico a cada eixo (disciplina), porém o sistema comum a todos os eixos era, à época das entrevistas, dividido em duas provas teóricas formativas, duas provas práticas e uma prova teórica integrativa (somativa), composta por questões de todos os eixos. Cada disciplina ainda apresenta distribuição de pontos em avaliações teóricas ou práticas não programadas e avaliações diárias conceituais (desempenho diário dos alunos). Todas as avaliações teóricas e práticas podem ser compostas por questões discursivas e/ou de múltipla escolha, exceto a integrativa, que é composta exclusivamente por questões de múltipla escolha. O peso final das avaliações é em geral 50% teóricas e 50% práticas e conceituais.

A população do estudo foi formada por professores que lecionavam aulas teóricas e elaboravam questões de provas no 1º ou 7º períodos, independentemente do gênero e formação acadêmica, e alunos que cursavam o 1º ou 7º períodos, independentemente do gênero. Todos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido antes de sua inclusão.

Foram excluídos os professores que não eram efetivos em nenhuma disciplina teórica 1º ou 7º períodos do curso e os alunos que não estavam em situação regular no curso, bem como os que recusaram a assinatura do TCLE.

A coleta de dados foi realizada através de entrevistas individuais guiadas por roteiro semiestruturado focado na percepção dos voluntários sobre avaliações e provas (BAUER; GASKELL,

2002). As entrevistas foram realizadas de forma remota, pela plataforma Zoom®, devido à pandemia de covid-19. Os áudios foram gravados e, posteriormente transcritos para textos pelos pesquisadores.

Esse tipo de entrevista, tem por objetivo explorar em profundidade determinada problemática a partir das percepções do entrevistado sobre suas experiências (BAUER; GASKELL, 2002). Ela segue um tópico guia, que contempla os temas centrais da pesquisa. Trata-se de um roteiro semiflexível, o qual não deve conter muitas questões, mas servir como guia para que o pesquisador não perca o foco do estudo e, ao mesmo tempo, não limite a fala do entrevistado de modo a permitir abertura para outras questões transversais à temática (BAUER; GASKELL, 2002). Nesse sentido, questões não previstas no roteiro emergiram ao longo da coleta de dados o que contribuiu para a abordagem da temática.

O número final de entrevistados foi determinado pelo critério de saturação empírica dos dados. Nos estudos qualitativos, a saturação é ferramenta utilizada para estabelecer ou para fechar o tamanho final da amostra em estudo, quando os dados empíricos obtidos apresentam certa repetição e o seu conteúdo fornece os elementos necessários para a compreensão do objeto de estudo, não sendo, portanto, relevante persistir na coleta de dados (FONTANELLA *et al.*, 2014). Os professores foram recrutados por convite via e-mail institucional ou abordagem direta por um dos pesquisadores. Os alunos foram recrutados por intermediação dos representantes de turma e convidados por e-mail institucional, não havendo limitação do número de participantes de cada período do curso.

Os dados foram analisados a partir da técnica de análise de conteúdo, na modalidade categorial (BAUER; GASKELL, 2002). A partir da leitura das entrevistas transcritas, foram criadas categorias de análise através da organização e da classificação das unidades de registro (tópicos frasais) e de contexto. Houve várias releituras do texto e estabelecimento de novas categorias, dispondo de visão de conjunto e apreendendo as particularidades presentes (BAUER; GASKELL, 2002). A codificação dos dados foi revisada de modo independente por membros da equipe do estudo.

Todo o processo de análise dos dados foi mediado pelo referencial teórico-metodológico da antropologia hermenêutica. Nessa vertente, a análise é ancorada na interpretação do significado que os grupos sociais atribuem a determinados fenômenos, levando em consideração o contexto sociocultural de ação. Trata-se de uma análise das relações humanas a partir de um processo de significação imbricado junto às perspectivas individual e coletiva (GEERTZ, 1989).

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade prof. Edson Antônio Velano (Parecer nº Parecer nº 4.402.232). Todos os voluntários assinaram o TCLE antes de sua inclusão.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

No período de dezembro de 2020 a julho de 2021, foram recrutados e entrevistados seis professores (dois do 1º período e quatro do 7º) e sete alunos (cinco do 1º período e dois do 7º). Quatro professores eram médicos e dois biólogos e todos tinham mais de 5 anos de formados. A idades deles variaram de 30 a 55 anos e dos alunos de 17 a 34 anos.

Para cada entrevistado foi criada uma legenda para a identificação dos excertos das falas, definida por: ordem da entrevista, representada por “E” seguida pelo número da entrevista; categoria do entrevistado (professor ou aluno); sexo (F para feminino e M para masculino) e idade (em anos). Exemplo: E01, Professor, M, 34 anos. Para alunos, ainda foi incluído o período correspondente: 1P ou 7P.

O foco inicial do estudo eram as avaliações de domínio cognitivo. Porém, ao longo das entrevistas, os interlocutores também ressaltaram avaliações de domínio psicomotor e afetivo. Foram identificadas quatro categorias comuns a docentes e discentes: (1) Estrutura avaliativa, (2) Características das avaliações, (3) Feedback e (4) Ansiedade dos alunos. As categorias finais foram organizadas em subcategorias de acordo com agrupamentos das ideias semelhantes (Tabela 1).

Tabela 1 - Classificação final de categorias e subcategorias

Categorias Finais	Subcategorias Intermediárias
Estrutura avaliativa	<ul style="list-style-type: none"> • Percepção sobre os métodos avaliativos (provas práticas, provas teóricas e avaliações conceituais) • Provas
Funções e características das avaliações	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliações atitudinais ou avaliações diárias • Avaliações em geral (provas e avaliações atitudinais ou avaliações diárias)
Ansiedade	<ul style="list-style-type: none"> • Ansiedade e sua relação com os métodos avaliativos • Causas da ansiedade • Percepção geral sobre a ansiedade
Feedback	<ul style="list-style-type: none"> • Métodos de apresentação do Feedback das avaliações aos alunos • Feedback dos alunos com relação a saber o que erraram e porque erraram

Fonte: elaborado pelos autores.

3.1 ESTRUTURA AVALIATIVA

A percepção sobre os métodos avaliativos, contemplou a percepção geral e suas preferências em relação aos instrumentos avaliativos adotados (provas teóricas, práticas e avaliações conceituais):

Eu acho que a prova teórica é limitada, por ser muito focada. O aluno pode saber diversos conteúdos, diversas partes de um conteúdo e uma pergunta ser capciosa o suficiente para poder pegar exatamente aquele ponto, que não é ponto mais forte do aluno e não reflete exatamente aquilo que ele não sabe daquele conteúdo. Pode ser que ele não saiba somente aquele ponto específico. (E02, Professor, M, 30 anos).

Eu acho que o que se tem que pensar é que a partir do momento que eu construo um pensamento integrado, eu não posso fazer uma cobrança de maneira tradicional. (E12, Aluno, M, 32 anos, 1P).

A gente aprende de uma forma inovadora e é avaliado de uma forma arcaica. (E13, Aluno, F, 34 anos, 7P).

Os entrevistados consideram que as avaliações teóricas não permitem abarcar todo o conhecimento que deveria ser avaliado e concordam que isoladamente, esse não é um método eficaz. A maioria dos alunos e alguns professores acreditam que esse tipo de instrumento nem deveria ser mais utilizado. Consideram as avaliações teóricas como arcaicas e que não acompanham a evolução da metodologia proposta na instituição.

Conforme citado por Gontijo, Alvim e Lima (2015), nenhum método é capaz de isoladamente avaliar os múltiplos aspectos que envolvem o saber médico. A avaliação não pode estar orientada para a verificação de capacidades cognitivas, psicomotoras e afetivas de forma fragmentada, desarticulada e descontextualizada. Daí a necessidade de a avaliação combinar diferentes instrumentos. Porém, não se considera a avaliação cognitiva como um instrumento obsoleto ou “arcaico”. Troncon (1996) descreve que com as provas cognitivas se consegue avaliar, além do conhecimento, a capacidade reflexiva do estudante, a organização de suas ideias e sua capacidade de expressão.

Zeferino e Passeri (2007) apontam que, para que o estudante demonstre adequadamente a prática do conhecimento, pressupõe-se que o domínio cognitivo também tenha sido alcançado. Esses autores reforçam que o reconhecimento de competências não passa apenas pela identificação de situações a serem controladas, de problemas a serem resolvidos, de decisões a serem tomadas, mas também pela explicitação dos saberes, das capacidades, dos esquemas de pensamento e das orientações éticas necessárias.

Portanto, a literatura corrobora que apesar da modernização na estrutura avaliativa, as avaliações de caráter cognitivo não devem perder sua importância na avaliação do estudante. Mas sim, reforçam a utilização correta destes instrumentos, no momento oportuno, e a depender dos objetivos de aprendizagem. Apesar das falas expostas anteriormente, um professor aponta:

Eu acho que retirar ou diminuir número de avaliações teóricas, eu não vejo positivamente. Eu acho que as questões têm que ser mais bem elaboradas, para que elas realmente tragam ali o conhecimento do aluno. (E03, Professor, F, 38 anos).

Esta fala ratifica que a Medicina não depende exclusivamente de prática e que o aluno necessita da fundamentação teórica para o bom desempenho. Essa visão deveria ser mais explorada nos cursos de Medicina, a fim de que o aluno tenha uma bagagem de conhecimento teórico suficiente para uma boa execução prática, ou esse aluno se tornará apenas um “repetidor de ações”.

Apesar dos interlocutores terem apontado a limitação das provas teóricas, alguns deles elencaram a prova de múltipla escolha como mais eficiente:

Eu acredito que, para o método ativo, as provas dissertativas teriam uma adequação melhor. Mas, pensando em suprir algumas deficiências dessa inadequação do método avaliativo, com o método de aprendizagem, eu penso que as provas objetivas acabam sendo mais eficientes (E12, Aluno, M, 32 anos, 1P).

Com as questões discursivas conseguimos ver a profundidade do conhecimento do aluno, mas com as de múltipla escolha nós podemos abranger conteúdos maiores, o que as vezes acaba sendo mais efetivo. (E01, Professor, M, 34 anos).

Os alunos têm a percepção que as provas de múltipla escolha são mais fáceis e menos geradoras de ansiedade. Já os professores, as preferem pela possibilidade de abranger maior quantidade de conteúdo e maior facilidade de correção.

Essas observações são parcialmente corroboradas por Troncon 1 que afirma que as provas de múltipla escolha proporcionam verificação mais ampla do conhecimento por permitirem maior número de questões. Além disso, afirma que não há subjetividade na correção e o feedback ao aluno é praticamente imediato.

As avaliações práticas e conceituais do domínio psicomotor e afetivo foram indicadas por unanimidade como o melhor tipo de avaliação, apesar dos interlocutores discorrerem muito sobre a tensão associada a esse método avaliativo:

Apesar de eu ficar mais nervosa com a prática, eu prefiro a prática, porque eu acho que você consegue transmitir muito melhor pro seu professor aquilo que você sabe (E10, Aluno, F, 17 anos, 1P).

“Eu acho que na prática, no OSCE , o aluno tem oportunidade de abrir mais o leque. É mais fácil de entender que ele sabe aquele conteúdo” (E02, Professor, M, 30 anos).

“Eu acho que avaliação teria que ser mais do dia a dia mesmo, sempre. Nesse quesito, eu acho você conversar com o aluno mostrar para ele que ele está certo, o que está errado, como é que ele poderia manejá-lo de uma forma melhor o caso, eu acho que ele aprende muito mais. Eu acho que faz muito mais diferença o dia a dia mesmo (E05, Professor, F, 34 anos).

Conforme já bem documentado na literatura, a avaliação diária permite a observação direta de atitudes e habilidades essenciais à formação profissional. Indiscutivelmente, a observação direta é um método importante de avaliação do “fazer” da pirâmide de Miller (1990), ao fornecer visão mais realista e integrada da atuação do estudante em sua prática clínica. Com esse método, os docentes expressam percepção global do avaliado com relação a duas esferas distintas de competência: a psicomotora (habilidades) e a afetiva (comportamentos). Para isso, utilizam categorias gerais, e não

comportamentos específicos ou eventuais (TRONCON, 1996; GONTIJO; ALVIM; LIMA, 2015; ZEFERINO; PASSERI, 2007).

Os entrevistados enfatizaram especificamente o feedback contínuo ao aluno sobre as avaliações:

A minha percepção é que a formação, a avaliação da formação médica profissional, ela é realmente importante na prática. Então, acredito que na minha disciplina, essa avaliação do dia a dia, na formação dele, com feedback, seja muito mais importante do que a avaliação teórica realmente (sic) (E06, Professor, M, 55 anos).

Minha turma questiona muito. A gente vai atrás do professor pra saber o que a gente errou e quase sempre temos o feedback imediato, o que ajuda muito. (E11, Aluno, F, 24 anos, 7P).

Eu acho que avaliação teria que ser mais do dia a dia mesmo, sempre. Nesse quesito, eu acho que você conversar com o aluno mostrar para ele que ele está certo, o que está errado, como é que ele poderia manejar de uma forma melhor o caso, eu acho que ele aprende muito mais (sic). Eu acho que faz muito mais diferença o dia a dia mesmo (E05, Professor, F, 34 anos).

A importância do caráter formativo da avaliação é muito destacada na literatura por diversos autores. Essa relevância é citada, não apenas em competências de caráter psicomotor ou afetivo, mas também em competências de caráter cognitivo. Muitos autores colocam as avaliações de caráter formativo como as mais importantes dentro do sistema avaliativo, justamente pela possibilidade de detecção e de correção de problemas, além de fortalecimento dos pontos positivos (GONTIJO; ALVIM; LIMA, 2015; ZEFERINO; PASSERI, 2007; NORCINI *et al.*, 2011).

3.2 CARACTERÍSTICAS DAS AVALIAÇÕES

Esta categoria incluiu a percepção dos alunos e professores com relação a função e validade dos instrumentos avaliativos:

Eu acho que na teórica, é uma forma de ver se realmente eles estudaram, se tem acompanhado o processo e entra um pouquinho de habilidade. Na prática, é a habilidade deles mesmos fazerem o procedimento. A prova prática é uma complementação da teórica (E04, Professor, F, 48 anos).

Eu acho que avaliação é uma tentativa de perceber que o aluno atingiu determinado objetivo antes de progredir para o próximo ponto dele, aí isso de progredir não necessariamente é de conhecimento, pode ser de atitude, pode ser de maturidade... Se ele já tá pronto para progredir para próxima etapa (E02, Professor, M, 30 anos).

A prova é para saber se você aprendeu. É ruim errar porque você perde ponto, mas é bom errar porque você fica com tanta raiva que você errou, que nunca mais você esquece (E13, Aluno, F, 34 anos, 7P).

Passar um conhecimento mesmo e saber se estamos realmente sabendo. Eu acho que eles valem mais para os alunos que para os professores. Eu acho que a prova é necessária para chegar lá e atender um paciente com confiança (E07, Aluno, F, 18 anos, 1P).

É um bom termômetro. Eu acho que são um termômetro para saber o que você tem que voltar para estudar mais (E13, Aluno, F, 34 anos, 7P).

Em relação a função das avaliações, os alunos acreditam que a maioria das avaliações tem um caráter unidirecional, onde apenas o aluno está sendo avaliado. Porém, como descrito por Troncon (1996), o processo de avaliação permite, não somente, verificar se o estudante está em condições de progredir para etapas futuras da sua formação, mas também é um meio eficiente de reforço da aprendizagem e de detecção de deficiências para os alunos, além de ser um instrumento de controle de qualidade do processo instrucional para os professores. Troncon (1996) ainda descreve que, infelizmente, a primeira função descrita tem predominado sobre as duas últimas, gerando inconvenientes e distorções. Ao se analisar aos excertos acima, percebe-se que os entrevistados colocam as avaliações como o instrumento de tomada de decisão para avançar etapas, porém infelizmente, as funções relacionadas a controle de qualidade do processo instrucional não foram citadas em nenhum dos dois grupos.

Os professores deram mais ênfase ao papel certificativo, enquanto os discentes também citaram o papel formativo delas. O processo avaliativo permite verificar se o discente está em condições de progredir para etapas futuras da sua formação (certificativo ou somativo), reforça a aprendizagem e permite a detecção de deficiências dos alunos (formativo) e é instrumento de controle de qualidade do processo instrucional. Normalmente, dá-se mais ênfase ao caráter formativo das avaliações, como observado entre os professores. Deve-se destacar nesse estudo, a percepção do papel formativo da avaliação entre os alunos.

Quando questionados sobre a validade das provas, os entrevistados apontaram:

Eu não acho que uma prova teórica avalia completamente. Eu acho que ela é muito limitada (E01, Professor, M, 34 anos).

Eu acho que só uma prova não é capaz de avaliar algo que uma pessoa sabe. Até porque a gente sabe que existem pessoas que passam por diversos problemas, tipo ansiedade, e não conseguem se concentrar nas provas. Eu acho as provas teóricas extensas e com grande quantidade de matéria. É uma coisa meio ineficaz, porque a gente não entende o conteúdo em si, a gente decora (E10, Aluno, F, 17 anos, 1P).

Eu acho que depende do cenário, depende da resposta que eu quero que ele dê. Se for uma coisa muito objetiva, tipo sim ou não, tipo a lesão de pele, dá para poder fazer. Agora para uma questão mais complexa, talvez não seja o melhor método (E02, Professor, M, 30 anos).

Eu acho que essa dificuldade da avaliação teórica exercer um papel competente dentro da metodologia ativa se deve a essa 'necessidade' de trazer algo do tradicional para uma realidade que está a alguns passos à frente. Eu destacaria duas características: limitada e inadequada (E12, Aluno, M, 32 anos, 1P).

As provas no geral são incoerentes. O OSCE, que é a prova prática, é a mais coerente com o método (E13, Aluno, F, 34 anos, 7P).

Os interlocutores assinalaram possibilidades de erros de validade de conteúdo e de critério, principalmente nas avaliações cognitivas. Cabe mencionar que o processo de avaliar consiste essencialmente em determinar em que medida os objetivos educacionais estão sendo alcançados (ZEFERINO; PASSERI, 2007; NORCINI *et al.*, 2011). Como descrito por Troncon (1996), a escolha do método de avaliação deve ser feita, levando-se em conta, prioritariamente, o “que” deve ser avaliado. A escolha do instrumento adequado e o momento oportuno a realização da avaliação é de extrema importância. O uso inadequado desses instrumentos tem impacto altamente negativo no processo educacional e nas pessoas nele envolvidas. Portanto, cabe aqui uma reflexão sobre a necessidade de revisão dos métodos avaliativos adotados e do seu momento ideal de aplicação, a depender do domínio a ser avaliado e dos objetivos de aprendizagem.

3.3 FEEDBACK

No que se refere ao feedback, os entrevistados esclarecem:

Todos os professores da instituição fazem, tem uma diretriz que pede que a gente faça feedback. Normalmente eu projeto. Quando eu consigo e tenho tempo, eu gosto de projetar as questões e vou respondendo junto com eles, mas nem sempre a gente tem esse tempo. Muitas vezes o conteúdo é engessado e a gente não tem tempo de aula totalmente separado para isso. Então, eu disponibilizo as questões, com as respostas e as justificativas, para que eles possam ler (E03, Professor, F, 38 anos).

Na turma o pessoal reclama bastante. A gente vai atrás do professor pra saber o porquê que a gente errou aquilo. E, às vezes, acontece que o professor formulou mal a questão, e com isso a gente já teve muito problema. Ou as vezes o aluno não soube escrever, escreveu com erros de português gritantes e o professor entendeu errado ou as vezes o professor se equivocou mesmo na correção e ele corrige (E13, Aluno, F, 34 anos, 7P).

Algumas pessoas vão realmente atrás daquilo que errou, mas algumas se sentem muito inseguras em comentar com o professor e o professor acabar entendendo de outra forma (E10, Aluno, F, 17 anos, 1P).

Segundo os entrevistados, a maioria dos alunos têm interesse em saber e buscam saber por que erraram. Eles levantaram que, na maioria das vezes, os problemas ocorrem por questões com formulações equivocadas ou respostas mal escritas pelos alunos, o que gera dificuldade de interpretação. Sobre a efetividade dos questionamentos, os entrevistados apontaram que a grande maioria deles são resolvidos. Os alunos argumentaram que podem recorrer diretamente ao professor ou à comissão de provas, uma comissão formada por professores médicos e de linguagem criada para avaliar a estrutura da questão e identificar possíveis erros associados a formulação da questão.

Esses dados corroboram com o encontrado na revisão sistemática realizada por Struyven, Dochy e Janssen (2005). Nessa revisão, os autores apontam que provas que são consideradas pelos

alunos como “inadequadas” do ponto de vista estrutural, tem uma avaliação negativa por parte deles e concluem que as percepções dos alunos são importantes para o seu desempenho final.

3.4 ANSIEDADE DOS ALUNOS

Este tópico não fazia parte do roteiro de entrevista, mas foi citado espontaneamente pelos dois grupos, o que indica sua relevância. Ambos concordaram que o método avaliativo que mais gera ansiedade é a prova prática:

Na prova prática, eles ficam mais tensos. Gera mais tensão aquele método, porque eles ficam confinados. Na teórica gera uma certa tensão, mas eles não têm tanto problema. Estão mais acostumados. Não vou falar nem que é insegurança, o não saber... Eu acho que é mais por causa do confinamento. O confinamento eu acho que é muito ruim (E04, Professor, F, 48 anos).

Sim, bastante. Principalmente nas práticas, pelo confinamento, gerenciamento de tempo e rapidez de tomada de decisão. Nas provas práticas eles, na grande parte das vezes, sabem as respostas, mas, o nervosismo do momento acaba que atrapalha. (E03, Professor, F, 38 anos).

Fico super ansiosa. Principalmente quando sei que a prova vale muito, mas eu fico menos ansiosa com as provas teóricas [...]. (E10, Aluno, F, 17 anos, 1P).

Por outro lado, alguns professores consideram que a ansiedade é positiva e que os alunos têm um desempenho melhor, quanto maior a ansiedade:

Na minha opinião eu não acho ruim o nervosismo do momento, eu não acho ruim que eles tenham que passar por essa situação, de gerenciamento de tempo, de rapidez de tomada de decisão, porque na minha opinião é isso que eles vão encontrar na prática (E03, Professor, F, 38 anos).

Isso corrobora com dados encontrados por Lang e Lang (2010), que perceberam que os alunos mais ansiosos apresentavam desempenho melhor. Em contrapartida, a totalidade dos alunos entrevistados acredita que a ansiedade tenha repercussão negativa no desempenho das provas, como exposto no excerto a seguir:

[...] As práticas realmente eu fico muito nervosa. Com certeza isso repercuta no desempenho. Eu vejo que a maioria dos meus amigos ficam muito nervosos na hora de estudar e acabam atropelando a matéria e confundindo. A prova prática foi um choque muito grande para a gente (E10, Aluno, F, 17 anos, 1P).

Esses dados vão ao encontro ao exposto nas metanálises realizadas por Hembree (1998) e Seipp (1991), que concluíram que existe relação inversa entre ansiedade e desempenho acadêmico. Também corrobora com os dados encontrados o exposto por Bonaccio e Reeve (2010), que avaliaram a percepção de alunos com relação a ansiedade das provas e demonstraram que as propriedades

relacionadas às provas são mais indutoras de ansiedade do que fatores próprios aos alunos e que esses fatores intrínsecos estão mais relacionados a gravidade da ansiedade. Não houve diferença na percepção da ansiedade entre alunos de 1º ou 7º períodos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É incontestável que as novas metodologias empregadas no ensino médico foram uma evolução no processo de ensino-aprendizagem, ao colocar o aluno como protagonista dele. As diferentes formas de avaliação fazem parte deste processo e, por esse motivo, devem acompanhar a evolução do ensino.

O intuito principal desse trabalho é discutir a percepção de docentes e discentes em relação ao processo avaliativo e dessa forma contribuir para a melhoria da qualidade do ensino médico no Brasil. Não foi identificado na revisão da literatura, nenhum estudo que avalie a percepção desses atores sobre a avaliação, o que confere a esse estudo caráter inédito.

A maior parte dos resultados pode ser considerada positiva e coerente com a literatura disponível, como a importância dada ao caráter formativo das avaliações e ao feedback, principalmente nas avaliações de domínio psicomotor e afetivo. Porém, alguns pontos negativos observados são muito relevantes e devem ser destacados, como a desvalorização das avaliações cognitivas (teóricas) e a ansiedade.

As provas teóricas foram consideradas um instrumento arcaico pela maior parte dos entrevistados. Contudo, a literatura indica a necessidade de diferentes instrumentos, para uma avaliação mais fidedigna do aprendizado. Apesar da necessidade de maior valorização de instrumentos de caráter psicomotor e afetivos, os instrumentos de avaliação do domínio cognitivo devem compor o processo avaliativo.

Um tópico inesperado, mas de grande importância, foi a ansiedade relacionada às avaliações, principalmente ao confinamento que ocorre em muitas provas práticas. Apesar de docentes e discentes relatarem a ansiedade, a percepção sobre ela é antagônica. Os professores acreditam que a ansiedade é benéfica e prepara o aluno para situações que ocorreram na prática profissional. Já os alunos relatam que ela possuiu efeitos danosos e piora o seu desempenho. Este é um ponto a ser mais bem explorado em estudos futuros.

Com intuito de melhorar a qualidade das avaliações no ensino médico no Brasil, reforça-se aqui a importância das avaliações cognitivas, quando bem empregadas e no contexto adequado, associadas às avaliações psicomotoras e afetivas. Além disso, corrobora-se a importância das avaliações de caráter formativo com ênfase no papel do feedback para crescimento pessoal e profissional do aluno e detecção de possíveis problemas no processo educacional. Destaca-se ainda,

a necessidade da compreensão da função da avaliação no processo de ensino-aprendizagem por parte dos envolvidos, enfatizando seu caráter bidirecional, ou seja; tanto professor, quanto aluno são avaliados. E por último, a necessidade de explorar com maior profundidade o tema da ansiedade associada as avaliações, buscando entender melhor seu caráter positivo ou negativo no processo.

A educação é um processo contínuo de construção de conhecimento, que deve levar em consideração não apenas os aspectos técnicos, mas também os sociais e culturais. O desenvolvimento integral do indivíduo depende da capacidade de adaptar-se às mudanças constantes no ambiente de aprendizagem (SANTOS, 2019).

AGRADECIMENTOS

Os pesquisadores agradecem à UNIFENAS e ao UNIPTAN o apoio para realização do projeto.

REFERÊNCIAS

- BAUER, M. W.; GASKELL, G. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Petrópolis: Vozes, 2002.
- GEERTZ, C. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: LTC, 1989.
- LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem escolar. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- BONACCIO, S.; REEVE, C. L. The nature and relative importance of students' perceptions of the source and test anxiety. *Learning and Individual Differences*, Amsterdam, v. 20, p. 617-625, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.09.007>.
- BORGES, M. C. et al. Avaliação formativa e feedback como ferramenta de aprendizado na formação de profissionais de saúde. *Medicina* (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, v. 47, n. 3, p. 324-331, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2176-7262.v47i3p324-331>.
- FONTANELLA, B. J. B. et al. Amostragem em pesquisas qualitativas: proposta de procedimentos para constatar saturação teórica. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 2, p. 388-394, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-311X2011000200020>.
- GONTIJO, E. D.; ALVIM, C. G.; LIMA, M. E. C. C. Manual de avaliação da aprendizagem no curso de graduação em Medicina. *Revista Docência e Ensino Superior*, Uberlândia, v. 5, n. 1, p. 205-326, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2015.1980>.
- HEMBREE, R. Correlates, causes, effects, and treatment of test anxiety. *Review of Educational Research*, Washington, v. 58, n. 1, p. 47-77, 1988. Disponível em: <https://doi.org/10.3102/00346543058001047>.
- KRAEMER, M. E. P. A avaliação da aprendizagem como processo construtivo de um novo fazer. *Avaliação* (Campinas; Sorocaba), Campinas, v. 10, n. 2, p. 137-146, 2005. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/1310/1300>. Acesso em: 27 jun. 2024.
- LANG, J. W. B.; LANG, J. Priming competence diminishes the link between cognitive test anxiety and test performance: implications for the interpretation of test scores. *Psychological Science*, Washington, v. 21, n. 6, p. 811-819, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0956797610369492>.
- LIM, Y. S. Students' perception of formative assessment as an instructional tool in medical education. *Medical Science Educator*, Cham, v. 29, p. 255-263, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s40670-018-00687-w>.
- MILLER, G. E. The assessment of clinical skills/competence/performance. *Academic Medicine*, Washington, v. 75, n. 9, p. 563-567, 1990. Disponível em: <https://doi.org/10.1097/00001888-199009000-00045>.
- NAGOTHU, R. S.; INDLA, Y. R. Students perception on teaching learning and evaluation methodologies applied in physiology. *International Journal of Physiology*, Mumbai, v. 7, n. 3, p. 164-168, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5958/2320-608X.2019.00107.0>.

NORCINI, J. et al. Criteria for good assessment: consensus statement and recommendations from the Ottawa 2010 Conference. *Medical Teacher*, Abingdon, v. 33, n. 3, p. 206-214, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.3109/0142159X.2011.551559>.

SASAKI, K. et al. Percepções de estudantes do ensino fundamental sobre sua avaliação de aprendizagem. *Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, v. 18, n. 1, p. 77-86, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572014000100008>.

SEIPP, B. Anxiety and academic performance: a meta-analysis of findings. *Anxiety Research*, New York, v. 4, n. 1, p. 27-41, 1991. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/08917779108248762>.

STRUYVEN, K.; DOCHY, F.; JANSSEN, S. Student's perceptions about evaluation and assessment in higher education: a review. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Abingdon, v. 30, n. 4, p. 325-341, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/02602930500099102>.

TRONCON, L. E. A. Avaliação do estudante de medicina. *Medicina* (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, v. 29, p. 429-439, 1996. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2176-7262.v29i4p429-439>.

ZEFERINO, A. M. B.; PASSERI, S. M. R. R. Avaliação da aprendizagem do estudante. *Cadernos ABEM*, Brasília, v. 3, p. 39-43, 2007. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/148/o/AVALIACAO_DA_APRENDIZAGEM.pdf. Acesso em: 29 jun. 2024.