

Avaliação formativa no internato de Medicina

Formative assessment in Medical internship

Lidianny Michelle da Silva Pontes¹ 

ponteslidianny@gmail.com

Marise Reis de Freitas¹ 

marise.freitas@ufrn.br

RESUMO

Introdução: A avaliação formativa é um processo multifacetado que visa contribuir para a formação de um profissional autônomo e reflexivo. É um recurso poderoso na educação médica.

Objetivo: Este estudo teve como objetivo conhecer o processo de avaliação formativa no internato do curso de graduação em Medicina do campus Natal da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Método: Trata-se de uma pesquisa observacional com *abordagem quantitativa*, por meio de aplicação de questionário aos docentes e discentes do internato em modos *on-line* e presencial, no período de julho a dezembro de 2021.

Resultado: Responderam ao questionário 27 docentes e 79 discentes. Os docentes têm uma percepção mais positiva que seus alunos, pois 51,9% deles assumiram realizar avaliação formativa, enquanto apenas 41,7% dos discentes do quinto ano e 35,5% dos discentes do sexto ano reconhecem que a realizam. Em relação à definição dos objetivos de aprendizagem, 70,4% dos docentes afirmaram que os apresentam, enquanto apenas 25% e 16,1% dos discentes, respectivamente do quinto e sexto anos, reconheceram que são apresentados a eles. Os docentes e discentes também têm percepções diferentes em relação ao *feedback* e ao uso de TIC na avaliação formativa, pois, enquanto 70,4% dos docentes assumiram que realizam *feedback*, apenas 27,1% e 16,1% dos internos do quinto e sexto anos, respectivamente, reconheceram receber com frequência o *feedback*. Já o uso de TIC foi percebido como *razoável* por 44,4% dos docentes e *muito* utilizado pela maioria dos discentes. Discussão de casos foi o método de avaliação formativa mais reconhecido por ambos.

Conclusão: Os docentes e discentes têm percepções distintas sobre a realização de avaliação formativa no internato de Medicina, e ambos concordam que a capacitação docente é imprescindível para melhorar o processo avaliativo. Percebe-se a necessidade de mais discussões sobre o tema para criar uma cultura de avaliação formativa que mobilize docentes e discentes.

Palavras-chave: Avaliação Educacional; Educação Médica; Internato Médico.

ABSTRACT

Introduction: *Formative assessment is a multifaceted process, which aims to contribute to the formation of an autonomous and reflective professional. It is a powerful resource in medical education.*

Objective: *To learn about the formative assessment process in the undergraduate medical internship program at the Natal campus of the Federal University of Rio Grande do Norte.*

Method: *This is an observational study with a quantitative approach, involving the online and in-person application of a questionnaire to teachers and student interns, from July to December 2021.*

Result: *Twenty-seven teachers and 79 students answered the questionnaire. The teachers reported a more positive perception than their students, since 51.9% of them have delivered formative assessment, while only 41.7% of 5th year students and 35.5% of 6th year students recognize its performance. Likewise in relation to the definition of learning objectives: 70.4% of teachers stated that they present these objectives, whereas only 25% and 16.1% of the 5th and 6th year students, respectively, recognize such presentation. The teachers and students also have different perceptions in relation to feedback and the use of ICTs in formative assessment: whereas 70.4% of the teachers considered that they provide feedback, only 27.1% and 16.1% of the 5th and 6th year interns respectively, acknowledged receipt of frequent feedback. The use of ICTs was perceived as reasonable by 44.4% of the teachers and widely used by most students. The discussion of cases was the formative assessment method most widely recognized by both groups.*

Conclusion: *Teachers and students have different perceptions about the execution of formative assessment in medical internships, and both agree on the need for teacher training to improve the assessment process. There is a need for more discussions on the subject to create a culture of formative assessment that engages teachers and students.*

Keywords: *Educational assessment; Medical Education; Internship and residency*

¹ Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, Rio Grande do Norte, Brasil.

Editora-chefe: Rosiane Viana Zuza Diniz.

Editor associado: Antonio Menezes Junior.

Recebido em 25/04/23; Aceito em 01/10/23.

Avaliado pelo processo de double blind review.

INTRODUÇÃO

A avaliação pode ser compreendida, entre outros conceitos, como um processo que permite a tomada de decisão, o registro de informações, a compreensão dos dados coletados e o desenlace de uma ou mais atitudes. Nessa perspectiva, o processo avaliativo é complexo e demanda tempo e conhecimento do docente. Todo o processo deve contemplar análise crítica e reflexiva^{1,2}.

Como o conceito de avaliação é permeado por diversas intencionalidades, destacam-se as três mais utilizadas: diagnóstica, somativa e formativa. A avaliação diagnóstica ou informativa é realizada no início do processo e serve para situar o docente em relação aos conhecimentos prévios do aprendiz. Orienta o processo educacional ao se conhecer o ponto de partida pelo qual se dá o processo de aprendizagem. Traz dados e conseqüentemente informação para o docente²⁻⁶.

A avaliação somativa é usualmente utilizada para quantificar o conhecimento, atribuindo um valor ou um conceito ao discente. Uma de suas características mais marcantes é o fato de ser classificatória, sendo frequentemente realizada no final do processo educativo. Ela se interessa em saber o que o aluno aprendeu ou não, e se o discente alcançou os objetivos de aprendizagem^{3,5}.

A avaliação formativa apresenta como essência o seu olhar para o processo de formação do aluno, no sentido de contribuir para sua formação. Trata-se de um conceito em construção, multifacetado, cujas características envolvem a reflexão, autoaprendizagem e corresponsabilidade dos atores envolvidos (docente, discente, gestão, comunidade). Esse tipo de avaliação geralmente ocorre durante o processo educacional, orientando-o, influenciando e sendo influenciado. Trata-se de uma simbiose entre os três pilares do processo educacional: ensino-aprendizagem-avaliação²⁻⁶.

As discussões sobre o sistema educacional (ensino-aprendizagem-avaliação) estão na ordem do dia em diversos países, com destaque para o papel da avaliação formativa como estratégia educacional para formar um profissional de saúde cujo perfil atenda às necessidades de saúde da população¹.

No Brasil, entre os esforços para transformar a educação, destaca-se o arcabouço jurídico que permeia as questões relativas à avaliação. Tem uma retrospectiva histórica importante que apresenta reflexos na legislação atual, a qual traz orientações gerais e norteia a organização e o funcionamento das unidades educacionais⁶⁻⁹. As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) destacam que as avaliações somativa e formativa do aluno deverão basear-se nas competências, nas habilidades e no conteúdo curriculares¹⁰.

No âmbito local, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2010-2019) da Universidade Federal do

Rio Grande do Norte (UFRN) trouxe inovações nesse campo, apontando a necessidade de ampliar o processo avaliação-ensino-aprendizagem. O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Medicina da UFRN, *campus* Natal, está pautado pelos eixos das DCN de 2014 e do PDI 2010-2019, em que o processo avaliativo do discente incorpora o desafio de transformar, em uma perspectiva de um processo de melhoria contínua¹¹.

Devemos também levar em consideração a avaliação sobre as influências do meio externo. Dessa maneira, o contexto da pandemia de Covid-19, com as mudanças nas relações sociais em razão das medidas de isolamento, trouxe o ensino remoto emergencial mediado por tecnologias. Essa mudança mobilizou docentes, discentes e gestão acadêmica em busca de aprender novas tecnologias e novas formas de avaliar e aprender^{12,13}.

Este estudo foi desenvolvido em plena pandemia de Covid-19, com o propósito de compreender o processo de avaliação formativa no internato do curso de graduação em Medicina da UFRN, *campus* Natal.

O curso de Medicina em questão compreende 8.165 horas, organizadas em 12 semestres, no qual ingressam 100 alunos/ano, em duas entradas. O internato equivale a 3.360 horas nos dois últimos anos do curso, com atividades obrigatórias em tempo integral nas áreas de Saúde Coletiva, Medicina de Família e Comunidade, e Infectologia no nono período; Cirurgia Geral, Tocoginecologia I e Pediatria I no décimo; Clínica Médica II e III, Optativo e Toco Ginecologia II no 11º período; e Clínica Médica I, Medicina de Urgência e Pediatria II no 12º período. É um componente predominantemente de atividades práticas nos hospitais universitários e nos serviços de saúde da rede, sob supervisão de docentes e preceptores¹¹.

MÉTODO

Desenho do estudo

Este estudo foi desenvolvido no internato do curso de graduação em Medicina da UFRN, *campus* Natal, no período de julho a dezembro de 2021.

Trata-se de um estudo observacional com análise quantitativa, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário Onofre Lopes: CAEE nº 45541421.8.0000.5292.

No que concerne aos participantes, adotaram-se os seguintes critérios de inclusão: 1. docente em atividade no internato do curso de Medicina da UFRN; 2. discente regularmente matriculado no internato do curso de graduação em Medicina da UFRN no período do estudo; 3. docente e discente do *campus* Natal.

Excluíram-se do estudo: 1. docente inativo ou em afastamento do internato do curso de Medicina; 2. discente não matriculado no internato de Medicina; 3. aluno ou professor

não vinculado ao *campus* Natal; 4. formulários com mais de 50% das questões não preenchidas.

Para o cálculo amostral, utilizou-se o aplicativo Cálculo Amostral para pesquisa. Esse aplicativo é para dispositivo móvel e sistema operacional Android versão 4.0 ou versão superior. Neste estudo, consideraram-se os seguintes fatores: erro amostral de 8%, heterogeneidade de 70%, nível de confiança 90%, para uma população de 157 discentes e 40 docentes ativos no internato. Obteve-se um cálculo amostral de 57 discentes e 28 docentes.

Dois questionários foram desenvolvidos, um para o docente e outro para o discente, com a colaboração de três docentes da instituição, especialistas em educação para as profissões de saúde. Cada instrumento continha duas partes. A primeira parte referia-se aos dados sociodemográficos, como sexo, idade e disciplina (que ministra ou cursa). A segunda parte continha os dados referentes à aplicação de avaliação formativa no internato de Medicina, com questões em escala de zero a dez pontos (tipo *phrase completion*)^{14,15} e questões de múltipla escolha.

Docentes e discentes do internato de Medicina foram convidados a participar da pesquisa por meio das redes sociais, de WhatsApp e de *e-mail*, com um *link* de acesso ao TCLE e aos questionários de acordo com cada categoria de participante da pesquisa. Durante um mês, enviaram-se lembretes semanais. Por causa da baixa adesão dos discentes, o formulário foi impresso e aplicado presencialmente durante atividade coletiva em sala de aula, com anuência do docente responsável.

O questionário foi respondido uma única vez por cada participante. O instrumento não poderia ser respondido em duas ou mais etapas.

As respostas coletadas por meio da escala *phrase completion* foram organizadas em três estratos: pontuação de

0 a 3 (*pouco*), pontuação de 4 a 7 (*razoável*) e pontuação 8 a 10 (*muito*). Em seguida, utilizou-se o aplicativo Planilhas Google para analisar os dados por meio da estatística descritiva básica.

RESULTADOS

Foram convidados 40 docentes, dos quais 27 responderam ao questionário: 92,6% via *on-line* e 7,4% presencialmente. Os docentes tinham em média 49 anos (DP \pm 11,9), 51,9% eram do sexo masculino e possuíam em média 18 anos (DP \pm 12,8) de experiência docente. Dos docentes, 55,6% desenvolviam atividades de ensino no quinto ano, 22,2% no sexto ano e 22,2% e ambos os anos.

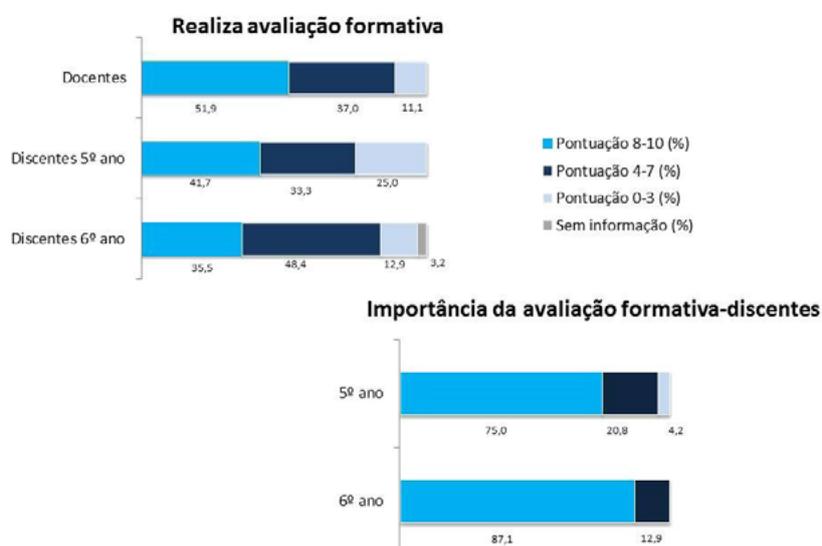
Entre os 157 discentes convidados, 79 responderam ao questionário: 60,8% estavam matriculados no quinto ano e 39,2% no sexto.

Dos discentes do quinto ano, 66,7% responderam via *on-line* e 33,3% presencialmente. Participaram 50% discentes do sexo feminino e 50% do sexo masculino. Tinham em média 23 anos de idade (DP \pm 1,6), e 2,1% dos discentes do quinto ano não responderam ao quesito idade.

Dos discentes do sexto ano, 51,6% responderam via *on-line* e 48,4% presencialmente. Eram majoritariamente do sexo feminino 61,3% e tinham em média 25 anos de idade (DP \pm 2,6).

Quando questionados se *realizavam* avaliação formativa, os docentes tinham uma percepção mais positiva que seus alunos, pois 51,9% deles atribuíram a pontuação 8-10 (*muito*) ao uso de avaliação formativa, enquanto a pontuação 8-10 (*muito*) foi atribuída por 41,7% dos discentes do quinto ano e 35,5% dos discentes do sexto ano. Discentes do quinto e sexto anos reconheceram a avaliação formativa como *muito* importante atribuindo a pontuação 8-10 (Figura 1).

Figura 1. Painel da percepção dos docentes e discentes sobre a realização e a importância da avaliação formativa.



Fonte: Elaborada pelas autoras.

Quando questionados se os objetivos de aprendizagem foram definidos pelo próprio docente ou pela instituição, 70,4% pontuaram 8-10 (*muito*) em “pelo próprio docente” e 63,0% deles pontuaram 8-10 (*muito*) em “os objetivos são definidos institucionalmente” (Figura 2). De acordo com 55,6% dos docentes, o objetivo da avaliação formativa que aplicam é orientar/reorientar a aprendizagem, enquanto 37,0% afirmaram que é avaliar o conhecimento.

Já os discentes, quando indagados se recebem os objetivos de cada atividade ministrada, 64,6% do quinto ano pontuaram entre 4 e 7 (*razoável*), assim como 51,6% dos estudantes do sexto ano (Figura 2).

No que diz respeito ao *feedback*, 70,4% dos docentes assinalaram entre 8 e 10 pontos, reconhecendo que o realizam *muito*. Já os discentes têm uma percepção muito distinta, somente 27,1% e 16,1% dos discentes do quinto e sexto anos, respectivamente, concederam a pontuação 8-10 no que diz respeito a realizar *muito* o *feedback*. No sexto ano, a maioria identificou a realização do *feedback* como *razoável*, atribuindo a pontuação entre 4 e 7 (Figura 3).

Em relação à retomada do assunto em tempo oportuno quando o objetivo de aprendizagem não é atingido, 70,4% dos docentes atribuíram pontuação 8-10 (*muito*), enquanto 50% dos discentes do quinto ano e 35,5% do sexto ano compartilharam a mesma percepção de pontuação 8-10 (*muito*), e 51,6% dos discentes do sexto ano sinalizaram 4-7 (*razoável*) para esse quesito (Figura 3).

Quando questionados se utilizam métodos/instrumentos na avaliação formativa, 11,1% dos docentes atribuíram pontuação 0-3 (*pouco*), e os demais se dividiram entre 4-7 (*razoável*) e 8-10 (*muito*), com 44,4% cada (Figura 4). Os docentes destacaram a discussão de casos clínicos entre os métodos/instrumentos utilizados na avaliação formativa de forma presencial com 24,3%, seguido pelo Exame Clínico Objetivo Estruturado (OSCE) com 17,1%, teste de múltipla escolha com 12,9% e Mini Exercício de Avaliação Clínica (Mini-CEX) com 11,4%. Em ambiente virtual, 17,6% dos docentes destacaram a discussão de casos, e 8,8%, o teste de múltipla escolha, a avaliação cognitiva e a avaliação por triangulação (entre pares, autoavaliação e avaliação do professor) cada item. Ressalta-se que 35,3% dos docentes afirmaram que não se aplica ou não utilizam métodos/instrumentos em ambiente virtual.

Os discentes do quinto ano destacaram também a discussão de casos entre os métodos/instrumentos mais utilizados no modo presencial com 21,6%, avaliação cognitiva com 18,3% e teste de múltipla escolha e Teste de Progresso, ambos com 15,7% cada. Em ambiente virtual, 30,8% dos alunos do quinto ano destacaram a discussão de caso; 18,5%, o Teste de Progresso; e 15,4%, a avaliação cognitiva.

Já entre os discentes do sexto ano, 23,6% destacaram o OSCE como método presencial mais utilizado, seguido de discussão de caso e teste de múltipla escolha, ambos com 17,9% cada, e a avaliação cognitiva com 15,1%. Em ambiente

Figura 2. Painel sobre os objetivos da avaliação formativa na percepção de docentes e discentes.



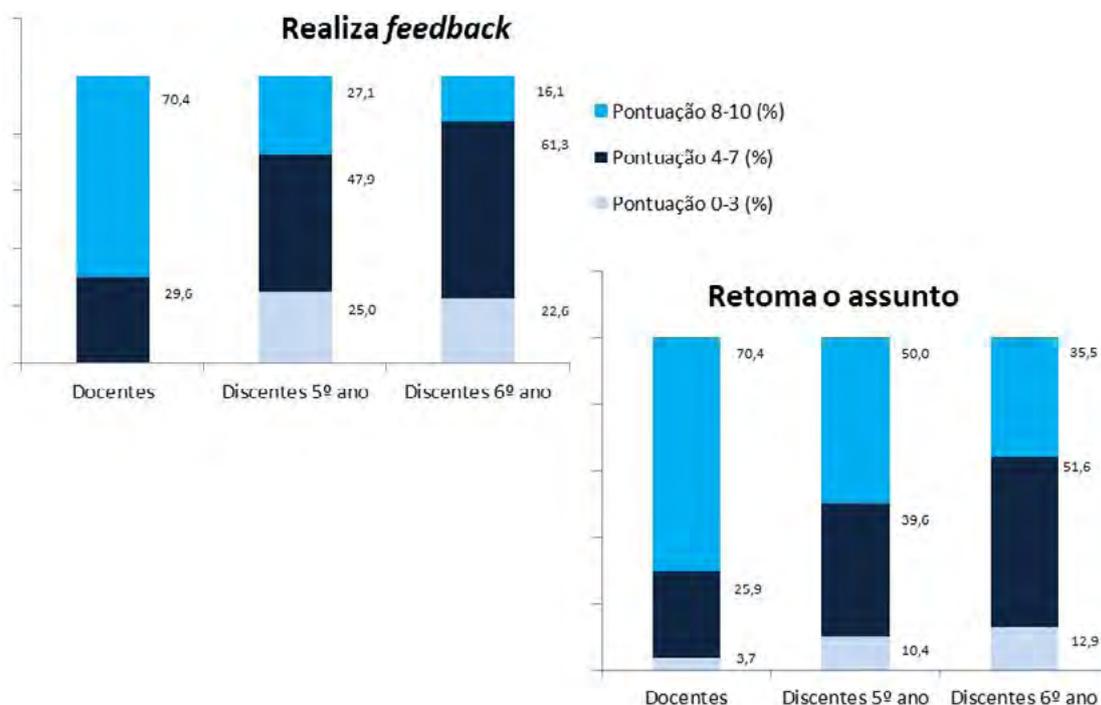
| Percepção dos discentes | | | |
|-------------------------|--------------------|-------------------|-------------------|
| Objetivos apresentados | Pontuação 8-10 (%) | Pontuação 4-7 (%) | Pontuação 0-3 (%) |
| 5º Ano | 25,00 | 64,6 | 10,4 |
| 6º Ano | 16,1 | 51,6 | 32,3 |

Fonte: Elaborada pelas autoras.

virtual, ressaltaram a discussão de casos e o teste de múltipla escolha, ambos com 19,0% cada, 15,9% destacaram a avaliação cognitiva, e 12,7% mencionaram o OSCE.

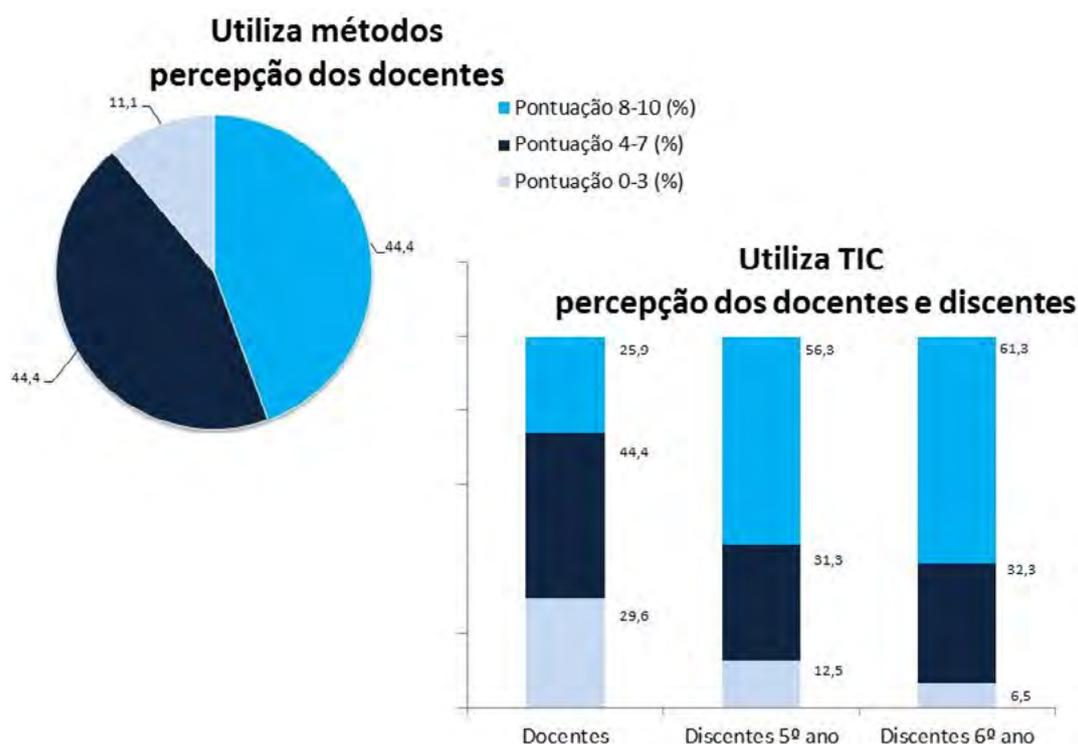
Quando questionados sobre em que momento realizam avaliação formativa, os docentes afirmaram que a fazem durante/após uma discussão de caso clínico e durante/após um

Figura 3. Percepção de docentes e discentes sobre realização de *feedback* e retomada do assunto quando o objetivo de aprendizagem não é alcançado.



Fonte: Elaborada pelas autoras.

Figura 4. Percepção dos docentes e discentes sobre o uso de métodos/instrumentos e de tecnologia da informação e comunicação (TIC) na avaliação formativa.



Fonte: Elaborada pelas autoras.

atendimento de paciente no ambulatório, ambos com 20,3% cada, seguido pela opção durante/após a visita à enfermaria com 15,9%, e no laboratório de habilidades clínicas em 10,1% das situações.

Dos estudantes do quinto ano, 20% destacaram durante/após consulta ambulatorial ao ambulatório, seguido por durante/após a visita à enfermaria com 18,5%, durante/após discussão de caso clínico com 17,7%, e durante/após consulta em unidade básica de saúde com 11,5%.

Dos estudantes do sexto ano, 19,3% destacaram que a realizam durante/após a visita à enfermaria, 19,3% no laboratório de habilidades clínicas, seguido por 17% durante/após a discussão de caso clínico e durante/após atendimento no ambulatório cada, e 8% durante/após o procedimento invasivo.

Em relação ao uso das TIC na avaliação formativa, há uma discordância entre docentes e discentes, pois somente 25,9% dos docentes pontuaram 8-10 afirmando que utilizam *muito*, enquanto mais de 50% dos discentes tanto do quinto ano quanto do sexto atribuíram pontuação 8-10 (*muito*). Entre os recursos adotados, 23% dos docentes utilizam o computador; 20,3%, celular (*smartphone* e iPhone); 13,5%, *e-mail* e redes sociais; 9,5%, aplicativos específicos; e 9,5% não empregam os recursos das TIC.

Os discentes do quinto ano destacaram o uso do computador com 26,4%, seguido pelo celular com 24,5%, e 10,7% usam *e-mail* e redes sociais cada.

Dos discentes do sexto ano, 21,5% afirmaram que utilizam o computador; 19,6%, o celular; 14%, o *e-mail*; 13,1%, *sites* de busca; e 10,3%, redes sociais e aplicativos específicos cada.

Quando questionados sobre que dificuldades identificavam na sua prática para a realização de avaliação formativa e quais as oportunidades de melhoria, os docentes e discentes apresentaram opiniões que se complementam (Quadro 1).

Quadro 1. Dificuldades e oportunidades de melhoria.

| Dificuldades | Oportunidades de melhoria |
|--|---|
| <i>Percepção dos docentes</i> | <i>Percepção dos docentes</i> |
| <ul style="list-style-type: none"> • Tempo escasso (alta demanda e pouco tempo). • Falta de motivação (o aluno não cobra do professor). • Falta de capacitação do corpo docente. | <ul style="list-style-type: none"> • O aluno deve cobrar do professor a realização de avaliação formativa. • Treinamento dos docentes para avaliação formativa. • A gestão do curso deve definir sistemática para a avaliação formativa. |
| <i>Percepção dos discentes</i> | <i>Percepção dos discentes</i> |
| <ul style="list-style-type: none"> • Falta conhecimento dos professores sobre a avaliação formativa. • O aluno tem uma cultura negativa sobre avaliação de um modo geral. • <i>Feedback</i> inapropriado. | <ul style="list-style-type: none"> • Qualificação docente. • Aproveitar melhor os momentos da avaliação formativa. • Capacitação docente para <i>feedback</i> utilizando linguagem e método apropriados. |

Fonte: Elaborado pelas autoras.

DISCUSSÃO

Este estudo avaliou a percepção de docentes e discentes sobre a aplicação de avaliação formativa no processo de ensino aprendizagem no internato de uma escola de Medicina no Nordeste do Brasil. Os docentes e discentes mostraram percepções distintas sobre a prática de avaliação formativa, com uma posição mais crítica da parte dos estudantes, que atribuíram pontuações mais baixas que seus professores quando questionados se realizam esse tipo de avaliação, se os objetivos são definidos previamente e se recebem um *feedback* logo após a atividade. Ambos concordaram no que concerne à falta de domínio dos professores sobre o tema e a necessidade de capacitação docente para avaliação formativa e *feedback* apreciativo.

Embora os atores envolvidos na avaliação formativa afirmem que a realizam e compreendem a sua importância, há um problema comum às universidades e aos seus cursos, sobretudo no contexto de América Latina, que enfatizam o uso de notas ou conceitos no que concerne ao rendimento escolar do aluno. Na contramão dessa via, existem o Programa de Vivências e Estágios na Realidade do Sistema Único de Saúde (VER-SUS), o Programa de Reorientação Profissional em Saúde (Pró-Saúde), o Programa de Educação pelo Trabalho para Saúde (PET-Saúde), PET-Vigilância e PET-Redes de Atenção, que repercutem nos modelos de formação do profissional de saúde¹⁶.

Sobre os objetivos de aprendizagem, os docentes afirmaram que cabe a eles e à instituição defini-los. Por sua vez, os discentes negaram recebê-los antes das atividades educacionais. Ou seja, é provável que os objetivos não estejam claramente definidos. Isso é preocupante, já que se trata de um item imprescindível no processo educativo, necessário para nortear e reorganizar o currículo, sempre com vistas a atingir a meta^{17,18}. O objetivo, quando utilizado sob a perspectiva da

avaliação formativa, contribui para a reorientação do trabalho pedagógico e para a promoção da aprendizagem¹⁷.

As diferentes percepções de docentes e discentes sobre o uso do *feedback* refletem a fragilidade da aplicação da avaliação formativa no referido curso, pois o *feedback* é um dos itens essenciais nesse tipo de avaliação. Portanto, é importante que o *feedback* seja algo consolidado tanto para o professor quanto para o aluno^{3,5}. Leung et al.¹⁹ também identificaram uma percepção mais crítica de estudantes de Odontologia sobre receber *feedback*. A diferença entre a percepção do aluno e a do professor pode ser decorrente da variação de entendimento do termo *feedback* e do que ele significa na sua totalidade. O *feedback* é uma poderosa ferramenta para promover uma aprendizagem transformadora. Ao passo que para alguns o *feedback* é uma etapa da avaliação formativa, para outros é uma estratégia de avaliação¹⁶, e sua utilização está associada a um plano para transformar o ensino e a aprendizagem²⁰⁻²².

Os docentes afirmaram que retomam *muito* o assunto quando o aluno não atinge os objetivos da aprendizagem, já os discentes ficaram entre *razoável* e *muito*. A retomada do assunto faz parte da crítica construtiva no *feedback* em tempo oportuno^{19,22}. É uma estratégia fundamental não só para o processo avaliatório, mas sobretudo nos processos de aprendizagem e de ensino, visto que um influencia o outro e sofre influência dele²³. Trata-se de um processo incluyente, transformador, que, ao detectar as potencialidades e fragilidades do aprendiz, objetiva trabalhar as vulnerabilidades de modo a contemplar um efetivo processo educacional e favorecer o aperfeiçoamento. Trata-se de um processo contínuo, processual e individualizado¹⁻⁶.

Os docentes assinalaram a discussão de caso clínico como a metodologia mais utilizada na avaliação formativa tanto presencial quanto virtual. Os discentes apresentaram uma listagem mais ampla dos métodos/instrumentos utilizados, como discussão de caso clínico, OSCE, teste de múltipla escolha e avaliação cognitiva tanto presencial quanto virtual. Embora vários métodos tenham sido citados, um estudo no contexto da América Latina ressalta o *feedback*, o *debriefing*, as sessões tutoriais e o portfólio reflexivo como métodos utilizados na avaliação formativa¹⁶. Segundo Silva et al.¹⁷, o método ou instrumento adotado não define por si só a avaliação formativa, tudo depende do uso que se faz dos dados obtidos nesse tipo de avaliação. Para Evans et al.²³, as experiências ativas na avaliação formativa são particularmente importantes e estimulantes para os alunos. Várias abordagens baseadas em metodologias ativas são utilizadas no escopo da educação médica. Os estudantes consideraram que cada indivíduo tem formas de aprendizagem diferentes, e, portanto, os diferentes métodos de avaliação trazem benefícios²³⁻²⁵.

Um dos dados que repercutem como um sinal de alerta é que uma parcela importante dos docentes afirma que não se aplicam ou não utilizam métodos/instrumentos em ambiente virtual. Destaque-se que a pandemia de Covid-19 provocou uma migração do ensino presencial para o remoto nos períodos de isolamento social, o que exigiu o uso de estratégias metodológicas adaptadas ao ensino remoto. Ainda assim, os professores sentem dificuldades na utilização das ferramentas e metodologias digitais. Barros et al.¹³ destacam que as barreiras encontradas para integrar os recursos digitais à prática docente podem ser minimizadas quando se estimula culturalmente o seu uso.

Um estudo desenvolvido no Imperial College London e publicado em 2021 mostrou que questões relacionadas à acessibilidade a recursos *on-line* não foi obstáculo para a implementação de avaliação formativa em ambiente virtual²⁶. Esse tipo de iniciativa mostra que é possível utilizar os recursos do ambiente virtual de forma exitosa tanto para os docentes quanto para os discentes e que os recursos digitais trazem engajamento para a aprendizagem²⁷. Entre os recursos utilizados pelos docentes e discentes, destacam-se os computadores, e os discentes mencionaram também os *smartphones*. A acessibilidade aos meios informatizados e *on-line* se caracterizou como uma solução na era digital²⁶. O contexto pandêmico também expandiu os horizontes da educação por meio do ambiente virtual numa velocidade vertiginosa²⁸.

As TIC utilizam recursos que auxiliam na avaliação formativa, com os quais é possível transpor barreiras físicas de modo a democratizar a avaliação. O acesso eficiente e eficaz aos resultados ou a instrumentos de avaliação também auxilia na gestão da avaliação para todos os atores envolvidos^{2,24,27,29-31}.

As dificuldades citadas pelos docentes e discentes neste trabalho também são descritas no estudo de Gomes et al.¹⁶. Ressaltam-se o tempo escasso, a falta de motivação e a ausência de referencial sobre o tema como fatores desafiadores que extrapolam o âmbito da avaliação formativa para adentrar nas práticas pedagógicas¹⁶. Uma das dificuldades citadas pelos alunos foi o *feedback* inapropriado. O estilo do *feedback* tem impacto na eficácia dele. Quando é percebido pelo aluno como algo negativo, pode gerar desmotivação e conseqüentemente piora do desempenho acadêmico¹⁹. Destaca-se que, embora a avaliação formativa consuma mais tempo, ela contribui significativamente para o conhecimento dos pontos fortes e das vulneráveis do aluno, e, por isso, é possível intervir em tempo hábil^{20,32}. A dificuldade de alinhamento entre os atores docente, discente e gestão pode trazer barreiras ao desenvolvimento efetivo da avaliação formativa³³. Salienta-se no atual estudo, a autocrítica dos estudantes e professores, que apontaram dificuldades

relacionadas a si mesmos, o que demonstra envolvimento e compromisso com o processo de aprendizagem³³.

Entre as oportunidades de melhorias destacadas tanto por docentes quanto por discentes, está a qualificação e capacitação docente. A qualificação docente é uma estratégia que traz benefícios na implementação da avaliação formativa. Permite ao docente conhecer melhor a avaliação formativa e compreender suas nuances, como os objetivos da aprendizagem, o ambiente protegido, a corresponsabilidade dos atores, a autorregulação da aprendizagem, o *feedback* e o desenvolvimento do pensamento crítico^{32,33}.

Limitações do estudo

É importante destacar que esses dados foram coletados no período de pandemia da Covid-19, contexto que promoveu alterações bruscas no processo educacional, incluindo a avaliação¹⁶, com todas as dificuldades inerentes a esse fato, com sofrimento psíquico e físico das pessoas, em um ambiente sob muita tensão. Nesse momento histórico, o uso de ferramentas tecnológicas tornou-se algo imprescindível, já que a ocorrência da literacia digital realizada nesse cenário foi muito conturbada. A coleta de dados por meio eletrônico obteve pouca adesão, e a falta de conhecimento do conceito sobre avaliação formativa por parte do público-alvo também trouxe limitações ao estudo. Outra questão foi o método utilizado para definir a percepção dos sujeitos da pesquisa, pois o ato de pontuar os estimula a colocar pontos mais elevados. Como este estudo foi realizado em apenas um campus universitário, não é possível generalizar seus dados para outras instituições.

CONCLUSÕES

Este estudo identificou que os professores e estudantes do internato de Medicina têm percepções diferentes sobre a avaliação formativa no curso. Os docentes têm uma percepção mais otimista, enquanto os discentes são mais críticos, e ambos reconhecem a discussão de casos clínicos como a estratégia mais utilizada.

Embora a avaliação formativa seja uma temática discutida no meio acadêmico, ainda restam alguns pontos essenciais que devem ser levados para a pauta, como qualidade do *feedback*, presença de objetivos claros e definidos, e uso das TIC de forma efetiva. A necessidade de capacitação do corpo docente foi reconhecida como uma oportunidade de melhoria para qualificar a avaliação formativa no internato.

CONTRIBUIÇÃO DAS AUTORAS

Lidianny Michelle da Silva Pontes participou da elaboração do projeto, da coleta e interpretação dos dados, e da redação e revisão final do artigo. Marise Reis de Freitas participou da

elaboração do projeto, da análise dos dados e da revisão final do artigo.

CONFLITO DE INTERESSES

Declaramos não haver conflito de interesses.

FINANCIAMENTO

Declaramos não haver financiamento.

REFERÊNCIAS

1. Boulet JR, Durning SJ. What we measure ... and what we should measure in medical education. *Med Educ*. 2018;53(1):86-94. doi: <https://doi.org/10.1111/medu.13652>.
2. Volpe FA, Quintana SM, Borges MD, Troncon LE. Avaliação do estudante na educação remota (ER) e à distância (EAD): como desenvolver de modo efetivo, enfatizando a devolutiva. *Medicina (Ribeirão Preto)*. 2021;54(supl 1). doi: <https://doi.org/10.11606/issn.2176-7262.rmrp.2021.184773>.
3. Borges MC, Miranda CH, Santana RC, Bollela VR. Avaliação formativa e feedback como ferramenta de aprendizado na formação de profissionais da saúde. *Medicina (Ribeirão Preto)*. 2014;47(3):324-331. doi: <https://doi.org/10.11606/issn.2176-7262.v47i3p324-331>.
4. Grego SMD. Os múltiplos sentidos e caminhos da avaliação educacional. *Avaliação Educacional e Escolar*. 2013 [acesso em 30 jul 2020]. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/65805/1/u1_d29_v3_t01.pdf.
5. Santos CM, Kroeff RFS. A contribuição do feedback no processo de avaliação formativa. *EDUCA – Revista Multidisciplinar em Educação*. 2018;5(11):20-39. doi: <https://doi.org/10.26568/2359-2087.2018.2776>.
6. Barreira C. Conceções e práticas de avaliação formativa e sua relação com os processos de ensino e aprendizagem. In: Ortigão MI, Fernandes D, Pereira TV, Santos L, Lopes AC, Macedo E. *Avaliar para aprender no Brasil e em Portugal: perspectivas teóricas, práticas e de desenvolvimento série temas em currículo, docência e avaliação*. Curitiba: CRV; 2019. doi: <https://doi.org/10.24824/978854443463.5>.
7. Sousa SMZ. Avaliação da aprendizagem na legislação nacional: dos anos 1930 aos dias atuais. *Estudos em avaliação educacional*. 2009;20(44):453-470. doi: <https://doi.org/10.18222/eaee204420092039>.
8. Brasil. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Senado Federal; 1988 [acesso em 5 jun 2022]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
9. Brasil. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*; 23 dez 1996.
10. Brasil. Resolução CNE/CES nº 4, de 7 de novembro de 2001. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, 2001.
11. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Projeto Pedagógico do Curso de Medicina. Natal: UFRN; 2019 [acesso em 18 fev 2022]. Disponível em: https://sigaa.ufrn.br/sigaa/public/curso/ppp.jsf?c=pt_BR&id=2000056.
12. Dias B, Matos HM, Ascenso RS, Cunha FA, Mendanha Filho S, Rabela ECA. Ensino remoto emergencial no curso de medicina: reflexões sobre o olhar discente. *Revista de Extensão da Unifimes*. 2021;1(1):127-133. [acesso em 4 out 2022]. Disponível em: <https://publicacoes.unifimes.edu.br/index.php/intermedius/article/view/928>.
13. Barros LCM, Portella MB, Brito DMS, Gorayeb ALS, Andrade MC. Teachers' perception of remote teaching in medicine during the pandemic by Covid-19. *Research, Society and Development*. 2022;1(1). doi: <https://dx.doi.org/10.33448/rsd-v11i1.25205>
14. Silva Júnior SD, Costa FJ. Mensuração e escalas de verificação: uma análise comparativa das escalas de Likert e Phrase Completion. 2014;15:1-16 [acesso em 2 ago 2021]. Disponível em: <http://sistema.semead.com.br/17semead/resultado/trabalhosPDF/1012.pdf>.

15. Hodge DR, Gillespie DF. Phrase completion scales: a better measurement approach than Likert scale. *Journal of Social Service Research*. 2008;33(4):1-12. doi: https://doi.org/10.1300/J079v33n04_01
16. Gomes DF, Moita MP, Oliveira LC, Dias MSA. Avaliação formativa em saúde: uma análise das evidências latino-americanas. *Saúde (Santa Maria)*. 2021;47(1). doi: <https://doi.org/10.5902/223658365079>.
17. Silva NL, Mendes OM. Avaliação formativa no ensino superior: avanços e contradições. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*. 2017;22(1):271-97. doi: <https://doi.org/10.1590/s1414-40772017000100014>.
18. Camosun College. Assessment: welcome. Canada: Camosun College; 2022 [acesso em 29 jul 2022]. Disponível em: <https://camosun.libguides.com/AFL/welcome>.
19. Leung A, Fine PD, Blizzard R, Tonni I, Ilhan D, Louca C. Teacher feedback and student learning: the students' perspective. *J Dent*. 2022;125. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jdent.2022.104242>.
20. Chang EK, Wimmers PF. Effect of repeated/spaced formative assessment on medical school final exam performance. *Health Professional Education*. 2017;3(1):32-37. doi: <https://doi.org/10.1016/j.hpe.2016.08.001>.
21. Palmer EJ, Devitt PG. Limitations of student-driven formative assessment in a clinical clerkship. A randomised controlled trial. *BMC Med Educ*. 2008 May;8(1). doi: <https://doi.org/10.1186/1472-6920-8-29>.
22. Rolfe I, McPherson J. Formative assessment: how am I doing? *The Lancet*. 1995;345(8953):837-839. doi: [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(95\)92968-1](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(95)92968-1).
23. Evans DJR, Zeun P, Stanier RA. Motivating student learning using a formative assessment journey. *J Anat*. 2014;224(3):296-303. doi: <https://doi.org/10.1111/joa.12117>.
24. Nogueira P, Martins J, Rita F, Fatela L. Dashboard da saúde: passado, presente e futuro. Uma perspectiva da evolução em Portugal. 2017;1(2). [acesso em 23 jul 2022]. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/22587/1/Dashboards%20da%20Sa%C3%BAde%20-%20Passado%20Presente%20e%20Futuro.%20Uma%20perspetiva%20da%20evolu%C3%A7%C3%A3o%20em%20Portugal.pdf>.
25. Black P, Wiliam D. Developing the theory of formative assessment. *Educ Assess Eval Account*. 2009 Jan;21(1):5-31. doi: <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>.
26. Hunukumbure AD, Horner PJ, Fox J, Thakera V. An online discussion between students and teachers: a way forward for meaningful teacher feedback? *BMC Med Educ*. 2021;21(289). doi: <https://doi.org/10.1186/s12909-021-02730-8>.
27. Ismail MA-A, Mohammad JA-M. Kahoot: A promising tool for formative assessment in medical education. *Education in Medicine Journal*. 2022;9(2):19-26. doi: <https://doi.org/10.21315/eimj2017.9.2.2>
28. Silva DSM, Sé EVG, Lima VV, Borim FSA, Oliveira MS, Padilha RD. Metodologias ativas e tecnologias digitais na educação médica: novos desafios em tempos de pandemia. *Rev Bras Educ Med*. 2022;46(2). doi: <https://doi.org/10.1590/1981-5271v46.2-20210018>.
29. Black P, Harrison C, Susan Lee C, Marshall B, Wiliam D. Trabalhando por dentro da caixa preta: avaliação para a aprendizagem na sala de aula. *Cadernos Cenpec*. 2018;8(2):153-183. doi: <https://doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v8i2.445>.
30. Palácio MAV, Gonçalves LBB, Struchiner M. A narrativa do aluno de medicina em atenção primária à saúde: potencializando espaços de aprendizagem mediados pelas tecnologias digitais. *Rev Bras Educ Med*. 2019;43(1):330-440. doi: <https://doi.org/10.1590/1981-5271>.
31. Yousefi Afrashteh M, Rezaei S. The mediating role of motivated strategies in the relationship between formative classroom assessment and academic well-being in medical students: a path analysis. *BMC Med Educ*. 2022;22(1). doi: <https://doi.org/10.1186/s12909-022-03118-y>.
32. Sousa AP, Heinisch RH. Estudo sobre avaliação aplicada no internato em clínica médica da Unisul. *Rev Bras Educ Med*. 2012;36(1):68-76 [acesso em 22 out 2022]. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/h5JQHDM6B3kMwtfPrkWwgRP/abstract/?lang=pt>.
33. Organisation for Economic Co-operation and Development, Centre for Educational Research and Innovation. Assessment for learning formative assessment. OECD, Ceri, Paris; 2008. [acesso em 12 out 2022]. Disponível em: <http://www.actedu.in/wp-content/uploads/2016/03/Assessment-for-Learning.pdf>.



This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.