



**Universidade Estadual do Rio de Janeiro**

**Instituto de Medicina Social**

Suzana Gonçalves Rodrigues

**Avaliação formativa: implementação de melhorias dos processos  
educacionais por meio da aplicação de um instrumento de *feedback* efetivo**

Rio de Janeiro

2017

Suzana Gonçalves Rodrigues

**Avaliação formativa: implementação de melhorias dos processos educacionais  
por meio da aplicação de um instrumento de *feedback* efetivo**



Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Mestrado Profissional em Administração em Saúde, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dra. Luciana Branco da Motta

Rio de Janeiro

2017

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ/REDE SIRIUS/CB/C

R696a Rodrigues, Suzana Gonçalves  
Avaliação formativa: implementação de melhorias dos processos  
educacionais por meio da aplicação de um instrumento de *feedback* efetivo  
/ Suzana Gonçalves Rodrigues. – 2017.  
82 f.

Orientadora: Luciana Branco da Motta

Dissertação (mestrado profissional) Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Instituto de Medicina Social.

1. Avaliação educacional – Teses. 2. Educação em enfermagem –  
Teses. 3. Aprendizagem baseada em problemas – Teses. I. Motta, Luciana  
Branco da. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de  
Medicina Social. III. Título.

CDU 614.523.5:37

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta  
dissertação, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Suzana Gonçalves Rodrigues

**Avaliação formativa: implementação de melhorias dos processos educacionais por meio da aplicação de um instrumento de *feedback* efetivo**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Mestrado Profissional em Administração em Saúde, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 15 de dezembro de 2017.

Banca Examinadora:

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Luciana Branco da Motta  
Universidade Estadual do Rio de Janeiro

---

Prof<sup>a</sup> Dra<sup>a</sup> Célia Pereira Caldas  
Universidade Estadual do Rio de Janeiro

---

Prof<sup>a</sup> Dra<sup>a</sup> Luciana Maria Borges da Matta Souza  
Universidade Estácio de Sá

Rio de Janeiro

2017

## **DEDICATÓRIA**

Este trabalho é dedicado à minha família –  
Fernandes, Sebastiana, Thiago, Renatha,  
Giselle e Fernando –, por tudo e para sempre.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, inicialmente, à minha família pelo apoio e amor incondicional.

À professora Luciana Branco da Motta, pela constante orientação e suporte.

Ao professor Mourad Ibrahim Belaciano, por ser um incentivador, uma grande inspiração profissional e, sobretudo, um querido amigo pelo qual nutro um enorme carinho.

Às amigas e parceiras Elisângela Motta, Cinthya Gonçalves e Denise Leite pelas constantes reuniões de estudos, debate e suporte nesta caminhada.

À Escola Superior de Ciências da Saúde por ter sido fundamental influência em minha trajetória profissional e acadêmica, fomentando o desejo de imersão constante nas metodologias ativas de ensino aprendizagem e, principalmente, na avaliação educacional. Estar apta a contribuir, de alguma maneira, com as práticas educacionais desta Instituição na formação de Enfermeiros me motiva imensamente.

## RESUMO

RODRIGUES, Suzana Gonçalves. *Avaliação formativa: implementação de melhorias dos processos educacionais por meio da aplicação de um instrumento de feedback efetivo*. 2017. 82f. Dissertação (Mestrado Profissional em Saúde Coletiva) - Instituto de Medicina Social, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

A avaliação formativa está no âmago das tentativas de pedagogia diferenciada e de individualização dos percursos de formação. Esta avaliação está a serviço das aprendizagens e exerce papel preponderante ao fomentar a interação entre estudantes e professores, em um diálogo crítico e construtivo em que permite a identificação dos recursos de aprendizagem disponíveis e a definição de estratégias que poderão ser utilizadas na monitorização e na regulação do aprendizado pelos próprios estudantes. Utilizada enquanto diretriz curricular avaliativa de um currículo do curso de Enfermagem da Escola Superior de Ciências da Saúde (ESCS), a avaliação formativa compõe um dos princípios fundamentais do seu sistema de avaliação, destacando seu papel na monitorização, regulação e motivação do estudante. OBJETIVO: Identificar as percepções dos docentes e discentes a respeito das práticas de avaliação formativa e *feedback* realizados no curso de Enfermagem da ESCS a partir da utilização do Roteiro de Estruturação do *Feedback* no desempenho de um *feedback* efetivo. MÉTODO: Trata-se de um estudo exploratório, de caráter descritivo e com adoção da metodologia quanti-qualitativa. O campo selecionado para a pesquisa foi o curso de Enfermagem da ESCS. RESULTADOS: Eles revelaram que, embora o curso de Enfermagem da ESCS realize a avaliação formativa de forma sistemática em suas atividades curriculares, há divergências em relação à utilização de um instrumento avaliativo proposto pela Instituição e a sua eficácia. Os docentes entrevistados discordam que a avaliação formativa é planejada conjuntamente entre docente e discente e que seus resultados subsidiem as ações de aprendizagem futuras. A proposição do Roteiro de Estruturação do *Feedback* encontrou eco nas necessidades observadas pelos docentes em relação à avaliação formativa, mostrando-se como instrumento de reflexão, sistematização e efetivação do feedback, impactando positivamente na aprendizagem dos estudantes. Na visão discente, o Roteiro dialoga mais com as necessidades de avaliações e de aprendizagem do que o instrumento utilizado na ESCS. Alguns desafios emergiram da aplicação do Roteiro como: ausência de tempo para aplicação, infraestrutura precária para a prática do feedback, elevado número de estudantes por grupo e o papel de coadjuvante do preceptor. CONCLUSÃO: Tal experiência demonstrou carência em relação à discussão da avaliação formativa e a necessidade em se repensar a prática da avaliação formativa exercida naquela Instituição. A incorporação do Roteiro de Estruturação do *Feedback* nas práticas avaliativas do curso de Enfermagem da ESCS surge como uma possibilidade, visto que repercutiu positivamente na reflexão, na estruturação, no planejamento conjunto e na aprendizagem dos estudantes. Há, contudo, a necessidade de se debater amplamente esta ferramenta pedagógica, ampliando sua aplicação em outras séries e eixos curriculares, a fim de se avaliar suas implicações e contribuições para o processo avaliativo formativo da ESCS.

Palavras-chave: Avaliação educacional. Avaliação formativa. Feedback. Autorregulação.

Metodologias ativas de ensino Aprendizagem. Educação em enfermagem.

## ABSTRACT

RODRIGUES, Suzana Gonçalves. Formative evaluation: implementation of improvements of educational processes through the application of an effective feedback instrument. 2017. 82f. Dissertação (Mestrado Profissional em Saúde Coletiva) - Instituto de Medicina Social, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

Formative evaluation is at the core of the efforts to implement a differential pedagogy and individualize education paths. This type of evaluation is centered on learning and it plays a prominent role by fostering the interaction between students and educators, through a critical and constructive dialogue that enables the identification of available learning resources and the definition of strategies that can be used by students when regulating and monitoring their own learning. Used as an evaluative curricular guideline for a curriculum of the *Escola Superior de Ciências da Saúde* (ESCS) Nursing course, formative evaluation is part of one of the key principles of its evaluation system, highlighting its role in monitoring, regulating and motivating students. **OBJECTIVE:** To identify the perceptions of professors and students regarding the practices of formative evaluation and feedback realized in the Nursing course of the ESCS from the use of the Feedback Structuring Guide in the performance of effective feedback. **METHOD:** This is an exploratory, descriptive study that employs quanti-qualitative methodology. The field selected for the research was the Nursing course at ESCS. **RESULTS:** The results revealed that, although ESCS Nursing course performs formative evaluation on a systematic basis within its curricular activities, there are discrepancies in the use of an evaluative instrument proposed by the Institution and its effectiveness. The interviewed professors do not agree that formative evaluation is planned by students and professors together or that its results help future learning activities. The proposition of the Feedback Structuring Guide was found to be aligned with the needs observed by professors concerning formative evaluation, revealing itself as an instrument of reflection, systematization and feedback implementation that has a positive impact on student learning. From the students' point of view, the Guide approaches evaluation and learning needs more than the instrument used at ESCS does. Some challenges emerged from the Guide application, such as the lack of time to apply it, poor infrastructure to put feedback into practice, high number of students by class and the supporting role of preceptors. **CONCLUSIONS:** This experience has shown the lack of discussions about formative evaluation and the need to rethink the practice of the formative evaluation performed in the Institution in question. The incorporation of the Feedback Structuring Guide into the evaluative practices of ESCS Nursing course emerges as a possibility, since it had a positive impact on reflection, structuring, joint planning and student learning. There is, however, the need for a comprehensive discussion on this pedagogical tool, expanding its application into other curriculum strands and groups, in order to evaluate its implications and contributions to ESCS formative evaluation process.

Keywords: Educational evaluation. Formative evaluation. Feedback. Self-regulation. Active Teaching-learning methodologies. Nursing education.

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	8
1	<b>REVISÃO DA LITERATURA</b> .....	14
1.1	<b>As Abordagens do Processo de Ensino e a Avaliação Educacional</b> .....	14
1.2	<b>Avaliação Formativa: autorregulação dos processos de ensino-aprendizagem</b> .....	16
1.3	<b>Feedback: elemento central da prática da Avaliação Formativa</b> .....	20
1.3.1	<u>Componentes essenciais do feedback</u> .....	20
1.3.2	<u>Características do feedback efetivo</u> .....	21
1.3.3	<u>Áreas de enfoque</u> .....	23
1.4	<b>A Escola Superior de Ciências da Saúde (ESCS): uma proposta curricular inovadora</b> .....	28
1.4.1	<u>O Curso de Graduação em Enfermagem</u> .....	29
1.4.2	<u>As metodologias ativas de ensino aprendizagem: a Aprendizagem Baseada em Problemas</u> .....	31
1.4.3	<u>As metodologias ativas de ensino aprendizagem: a Problematização e as Habilidades Profissionais em Enfermagem</u> .....	33
1.4.4	<u>A docência na ESCS: vínculo indissociável com o mundo do trabalho</u> .....	34
1.4.5	<u>O Sistema de Avaliação: formativo e somativo</u> .....	36
2.	<b>METODOLOGIA</b> .....	38
2.1	<u>Cenário de pesquisa</u> .....	38
2.2	<u>Sujeitos da pesquisa</u> .....	38
2.3	<u>Processo de coleta de dados: etapa inicial, etapa de pré-aplicação e etapa de pós-aplicação</u> .....	40
2.4	<u>Critérios de Inclusão e Exclusão</u> .....	43
2.5	<u>Aspectos éticos</u> .....	43
3.	<b>RESULTADOS E DISCUSSÃO</b> .....	44
3.1	<u>Etapa inicial: Questionário de Pesquisa com docentes e discentes</u> .....	44
3.2	<u>Etapa de pré-aplicação: Grupo Focal com os docentes</u> .....	49
3.3	<u>Etapa de pós-aplicação: entrevistas individuais com docentes e discentes</u> .....	50
	<b>CONCLUSÃO</b> .....	66

<b>REFERÊNCIAS</b> .....	68
<b>APÊNDICE A</b> - Roteiro de Estruturação do <i>feedback</i> .....	72
<b>APÊNDICE B</b> - Questionário de Pesquisa – Docentes e Discentes do curso de Enfermagem da ESCS – Pré-aplicação do Roteiro de Estruturação do <i>Feedback</i> .....	73
<b>APÊNDICE C</b> - Roteiro do Grupo Focal – Docentes do curso de Enfermagem da ESCS – Pré-aplicação do Roteiro de Estruturação do <i>Feedback</i> .....	80
<b>APÊNDICE D</b> - Roteiro de Entrevista – Docentes e Discentes do curso de Enfermagem da ESCS – Pós-aplicação do Roteiro de Estruturação do <i>Feedback</i> .	82

## INTRODUÇÃO

A avaliação educacional é uma análise sistemática da qualidade do ensino e da aprendizagem, a qual fornece subsídios para impulsionar desenvolvimento e mudança curricular. As avaliações educacionais podem ser usadas de diferentes maneiras e com diferentes propósitos, constituindo uma parte importante de um sistema de gestão da qualidade do programa educacional (DOLMANS; WOLFHAGEN; SCHERPBIER, 2003). Durante os últimos anos, o ensino superior tem demonstrado crescente interesse na garantia de qualidade de seus cursos e programas educacionais. Com o uso de instrumentos avaliativos, as instituições de ensino superior buscam analisar suas práticas educativas, visando implementar melhorias com base nos dados obtidos.

Tradicionalmente, a avaliação escolar sempre foi vista como um momento de grande estresse, porque sua finalidade era apenas classificar os alunos, atribuindo-lhes notas ou conceitos. Durante todo o ano letivo, a prática classificatória e hierárquica permeia o processo avaliativo da aprendizagem, destacando, por consequência, os melhores e os piores alunos que caminham em busca de um objetivo em comum: a aprovação final (SILVA, 2005).

Ao se realizar uma avaliação a respeito de um dado resultado e sua distância entre o pretendido, o professor realiza o julgamento e o expressa em forma de nota, conceito, finalizando, assim, a avaliação. Ela adquire, nesse sentido, uma pretensão meramente classificatória e seletiva. Há, contudo, a necessidade de superação do viés tradicional, classificatório e sentencioso da avaliação escolar, em prol de práticas avaliativas, realmente, compromissadas com a promoção da aprendizagem e com a autonomia do estudante enquanto sujeito ativo.

O ato de ensinar empenha-se em orientar o processo de aprendizagem para o desenvolvimento de competências previamente definidas pelo currículo, em diálogo ativo e constante entre professor e estudantes. A competência é entendida como a capacidade ou habilidade/ para realizar tarefas e atuar frente às situações diversas de forma eficaz em um determinado contexto. Para tanto, mobilizam-se conhecimentos, habilidades e atitudes ao mesmo tempo e de forma inter-relacionada. Esse processo dificilmente acontece sem o mínimo de regulação dos processos de aprendizagem envolvidos. Tal regulação, que perpassa todo o processo de ensino aprendizagem do estudante, demanda intervenções baseadas na

análise crítica e cuidadosa dos progressos e dificuldades expressados pelos estudantes (LUCKESI, 2011; HOFFMANN, 2014; PERRENOUD, 1999; ZABALA, 2010).

Nesse sentido, um importante esforço contra hegemônico na literatura acadêmica tem se voltado para a superação desse paradigma avaliativo, tendo como objetivo uma avaliação compreendida como parte integrante da implementação e desenvolvimento de todas as atividades educativas dentro do desenvolvimento de um currículo.

A avaliação formativa está no âmago das tentativas de pedagogia diferenciada e de individualização dos percursos de formação (PERRENOUD, 1999). Esta avaliação está a serviço das aprendizagens e exerce, nesse cenário, papel preponderante tendo em vista que fomenta a interação entre estudantes e professores, em um diálogo crítico e construtivo que permite a identificação dos recursos de aprendizagem disponíveis e a definição de estratégias. Essas que poderão ser utilizadas na monitorização e regulação do aprendizado pelos próprios estudantes. Para tanto, os momentos avaliativos formativos requerem espaço de realização e avaliação contínua das produções individuais e coletivas de forma planejada e sistemática (SADLER, 1989).

Embora apontada como cogente para a renovação das práticas de avaliação, a avaliação formativa enfrenta obstáculos. Frequentemente, a regulação dos processos de aprendizagem é pouco eficaz, estando, em última análise, condicionada a capacidade do docente de direcionar suas intervenções em tempo, quantidade e pertinência adequadas e do discente de assimilar a avaliação convertendo-a em melhorias de seu desempenho e de suas aprendizagens. Tal capacidade é um desafio dada complexidade da ação docente, realizada em um ambiente escolar polissêmico, repleto de desafios e em constante mudança. Cabe ainda pontuar que a formação docente tradicional não o prepara para o desempenho de práticas avaliativas contínuas, sistemáticas e focalizadas nas aprendizagens, tornando aquele desafio mais complexo (PERRENOUD, 1999).

Enquanto uma experiência se propõe a enfrentar esses desafios do processo avaliativo, a utilização da avaliação formativa, enquanto diretriz curricular avaliativa de um currículo, é utilizada no curso de graduação em Enfermagem de uma Escola Superior Pública do Distrito Federal. A Escola Superior de Ciências da Saúde (ESCS) adota a avaliação formativa como um dos princípios fundamentais do seu sistema de avaliação, destacando seu papel na monitorização, regulação e motivação do estudante. Além disso, cabe o papel crucial do *feedback* no contexto da avaliação formativa, explicitando a necessidade de se pactuar

estratégias educacionais para superação das fragilidades do processo de ensino-aprendizagem (ESCS, 2014).

O curso de graduação em Enfermagem da ESCS foi criado no ano de 2008, no âmbito da Secretaria do Estado de Saúde do Distrito Federal (SES-DF). Ele tem como missão

[...] formar enfermeiros com excelência para a produção do cuidado, educação, pesquisa e gestão em saúde consoante com as políticas públicas” e como *visão* “ser referência na educação superior em Enfermagem utilizando as metodologias ativas de ensino aprendizagem para a formação dos futuros profissionais” (ESCS, 2012).

O Plano Pedagógico do Curso de Enfermagem da ESCS explicita uma preocupação tanto com os processos, quanto com os resultados das práticas educacionais desenvolvidas no currículo e, expressamente, menciona a importância das avaliações adotadas como controle de qualidade da formação profissional. As práticas avaliativas adotadas têm caráter formativo e somativo, englobando avaliações do processo educacional, do estudante, do docente, do preceptor, das unidades educacionais e dos recursos físicos e didático-pedagógicos utilizados (ESCS, 2012).

Visando compreender essa experiência avaliativa inovadora, esta pesquisa realizada nesta Instituição de Ensino objetivou compreender a percepção dos docentes e discentes a respeito da prática da avaliação formativa e do *feedback* realizados em seus cursos de graduação - Enfermagem e Medicina. Os resultados apontaram que a avaliação formativa não estava associada à implementação de melhorias dos processos educacionais, causando nos estudantes uma sensação de inutilidade e pouco valor. O fato dessa avaliação não implicar em claras mudanças nas atividades do curso repercutia na qualidade da prática avaliativa em si e, conseqüentemente, na visão do estudante sobre o assunto. Ou seja, havia uma nítida dissonância entre a avaliação formativa proposta no plano pedagógico e na prática no curso de acordo com percepção discente (RODRIGUES; NEVES, 2012).

Nova pesquisa realizada naquela Instituição se empenhou na estruturação da prática do *feedback* na ESCS de forma a torná-lo um instrumento de reflexão, autoconhecimento e superação de fragilidades do estudante (RODRIGUES; SANTOS, 2015). Há aqui, como continuidade deste estudo, a proposição de aplicação do Roteiro de Estruturação do *feedback*, elaborado como ferramenta da prática da avaliação formativa, a fim de avaliar seus limites e possibilidades no âmbito do curso de Enfermagem da ESCS. Dessa forma, contribuindo com o fortalecimento da avaliação formativa enquanto uma prática pedagógica visceralmente compromissada com a promoção das aprendizagens, com a autonomia do estudante e,

sobretudo, como ferramenta político-social para uma prática educacional mais dialógica e a serviço da sociedade.

### **Percurso temático**

Ao ingressar no curso de Enfermagem da ESCS em 2009, me deparei com uma proposta curricular diferente de tudo que havia vivenciado até então. A centralidade do professor e do conteúdo dava lugar à aprendizagem como centro do processo de ensino aprendizagem com ênfase no estudante enquanto protagonista. Pareceu complexo à primeira vista, mas conforme o progresso no curso e na vivência sistemática dessa proposta, sua apropriação se deu de forma ôrganica.

Percebi, ao longo do curso, que as metodologias ativas de ensino aprendizagem utilizadas pela Escola em seus programas curriculares, a sua inserção em uma secretaria de estado de saúde e o mundo do trabalho como indutor dos processos de aprendizagem tornam a proposta curricular dessa Instituição de Ensino inovadora, na formação de um perfil de egresso mais condizente com as necessidades dos sistemas públicos de saúde.

Contudo, ainda há um componente fundamental: o processo avaliativo. Igualmente inovadora, a avaliação dos processos de ensino aprendizagem buscava romper com o paradigma da avaliação meramente punitiva e classificatória. As avaliações aplicadas na ESCS são de caráter formativo e somativo. A somativa direciona seu foco no resultado, já a formativa no processo.

Processual e contínua, a avaliação formativa exerceu papel preponderante em meu próprio processo diário de aprendizagem. Atribuo a ela importância central na percepção de minhas potencialidades e fragilidades e na forma com que lidei com elas durante a minha formação. Notando a importância dessa avaliação, optei, em meu trabalho de conclusão de curso, realizado em 2012, por abordar o tema da avaliação formativa entrevistando docentes e discentes de diferentes séries a respeito de suas percepções sobre ela.

Foi surpreendente constatar na pesquisa intitulada *“Perfil da avaliação formativa: vivências em metodologia ativa de ensino aprendizagem na visão docente e discente”* que um expressivo percentual dos estudantes não atribuía à avaliação formativa a importância destacada não só por mim, mas pelo Plano Pedagógico do Curso. Essa não valorização foi expressa pelos discentes participantes da pesquisa em falas que apontam fatores que

dificultam a valoração da avaliação formativa, tais como “não influencia no conceito final”, “não sugere mudanças”, “cansativa e repetitiva”, “apenas serve para cumprir protocolo” (RODRIGUES; NEVES, 2012).

Da mesma forma, fiquei surpresa em observar que a maioria dos discentes relataram receber *feedback* relativo ao seu desempenho nas atividades curriculares apenas algumas ou raras vezes ao longo do curso, destoando da percepção dos docentes que afirmaram prover *feedback* frequentemente aos estudantes. Além dos conflitos relativos à frequência e à periodicidade do *feedback*, muitos estudantes relataram a falta de objetividade e a influência negativa de um corporativismo docente e discente na avaliação das atividades do curso (RODRIGUES; NEVES, 2012).

As contradições acima debatidas, observadas em temas tão fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem como avaliação formativa e *feedback* me motivaram a aprofundar meus conhecimentos sobre o assunto e apontar caminhos que possam, se não superar essas contradições, pelo menos minimizá-las, no contexto da ESCS, enquanto Instituição de Ensino que atua na formação de profissionais em saúde.

A pesquisa “*Avaliação Formativa: implementação de melhorias dos processos educacionais por meio do feedback efetivo*” desenvolvida no Curso de Especialização em Ensino na Saúde (CEES), em 2015, pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), permitiu aprofundar os estudos sobre a avaliação formativa e, com base nos achados da pesquisa anterior, apontar para a uma estruturação da prática do *feedback* efetivo que possa qualificar a avaliação formativa, através de um Roteiro a ser seguido pelo docente e pelo discente durante a realização das avaliações. O Roteiro dialoga diretamente com a literatura vigente sobre o assunto, levando em consideração os elementos necessários para sua estruturação.

A partir do delineamento do Roteiro de Estruturação do *Feedback*, o objetivo é aplicá-lo naquela realidade que motivou sua construção, ou seja, o curso de Enfermagem da ESCS. Ao aplicá-lo, pretendo compreender as percepções docentes e discentes a respeito do processo avaliativo formativo que ocorre na ESCS e da forma que o Roteiro de Estruturação do *Feedback* impacta esse processo, compreendendo seus limites e possibilidades com vistas às melhorias dos processos avaliativos da ESCS.

## Perguntas da pesquisa

1. Qual a percepção do corpo docente e discente do curso de Enfermagem da ESCS a respeito do processo avaliativo formativo vivenciado?
2. Na visão dos docentes e discentes do curso de Enfermagem da ESCS, quais os limites e possibilidades para reflexão, autoconhecimento e superação de fragilidades do processo avaliativo formativo a partir da utilização do Roteiro de Estruturação do *Feedback*?

## Objetivos de Pesquisa

### Geral

- a) Identificar as percepções dos docentes e discentes a respeito das práticas de avaliação formativa e *feedback* realizados no curso de Enfermagem da ESCS a partir da utilização do Roteiro de Estruturação do *Feedback* no desempenho de um *feedback* efetivo;

### Específicos

- b) Apontar os limites e as possibilidades na aplicação e utilização do Roteiro de Estruturação do *Feedback* como ferramenta da prática da avaliação formativa;
- c) Analisar a viabilidade e adequação do Roteiro de Estruturação do *Feedback* no desempenho de um *feedback* efetivo;
- d) Identificar se o Roteiro de Estruturação do *Feedback* possibilita a reflexão, o autoconhecimento e a superação de fragilidades do estudante.

# 1 REVISÃO DA LITERATURA

## 1.1 As abordagens do processo de ensino e a avaliação educacional

Sistematicamente, a avaliação vem sendo entendida como componente isolado e dissociado do processo de ensino-aprendizagem, o que repercute no afastamento dela na prática pedagógica em âmbito escolar. A avaliação da aprendizagem no Brasil está a serviço de uma pedagogia dominante que, por sua vez, é tributária de um modelo social igualmente dominante (LUCKESI, 2011).

A compreensão que se tem a respeito da avaliação, da aprendizagem, do papel do professor e da própria concepção de escola é orientada por diferentes visões sobre educação, a qual, por sua vez, é influenciada por teorias de aprendizagem. Importa salientar que nenhuma teoria é tida como absoluta ou superior, pois o sujeito – nesse caso, o professor – é influenciado por várias teorias a depender do momento de aprendizagem vivenciado e pela influência do ambiente em que se processa o ensino. As diferentes abordagens pedagógicas têm suas bases epistemológicas e filosóficas distintas também.

Em que pese à histórica associação da escola brasileira à prática do modelo tradicional de ensino, existem outras abordagens indispensáveis à instrumentalização didática da escola. Alguns estudiosos se debruçam sobre as diferentes tendências pedagógicas, entre elas, a Tradicional, a Cognitivista, a Comportamentalista, a Humanista e a Sociocultural, trazendo as visões – segundo os teóricos que a sustentam – de escola, processo ensino-aprendizagem, relação professor-aluno, metodologia e avaliação (LIBÂNEO, 1992; SAVIANI, 1985; MIZUKAMI, 1985).

A Abordagem Tradicional caracteriza-se pela centralidade da figura do professor, o qual expõe aos alunos os conteúdos curriculares previamente definidos, conforme sistematizado na forma dos saberes disciplinares tradicionais. Nessa abordagem, o aluno tem papel passivo de memorização, acumulação e repetição dos conteúdos repassados pelo professor, caracterizando uma abordagem pouco reflexiva e instrucional na qual a educação é considerada um “produto”. Tal abordagem é denominada por Bordenave (1984) por Pedagogia da Transmissão.

A avaliação, na abordagem tradicional, preocupa-se com a reprodução exata dos conteúdos transmitidos pelo professor e tem caráter de aprovação ou reprovação, finalizando, assim, seu propósito.

A Abordagem Cognitivista dá ênfase aos processos cognitivos e a investigação científica dissociada dos problemas sociais. O aluno desempenha papel de analisar, investigar, comparar, analisar, argumentar, exercendo ativo e constante desequilíbrio e equilíbrio em busca de aprendizagem. Nessa abordagem piagetiana<sup>1</sup>, a ação do indivíduo é o centro do processo e o fator social ou educativo constitui uma condição de desenvolvimento. Para Libâneo (1992), a abordagem é Escola Nova, na qual a ideia de aprender se faz sempre presente e necessária.

A avaliação é realizada a fim de verificar se o aluno compreendeu as noções, relações entre os conhecimentos pretendidos. Nessa abordagem, há a valorização do erro enquanto componente do processo de aprendizagem.

A Abordagem Comportamentalista – também denominada behaviorista – baseia-se, fundamentalmente, no empirismo, no qual a observação e a experimentação do mundo real são as bases do conhecimento. A figura do homem, segundo a abordagem defendida por Skinner, é produto do processo de aprendizagem pelo qual passa desde a infância, fruto de associações estabelecidas durante sua vida entre os estímulos do meio e as respostas, definidas pelas manifestações comportamentais. Segundo Mizukami (1985), a abordagem está caracterizada no conhecimento e molda os comportamentos sociais.

Para a abordagem comportamentalista, a avaliação ocorre no final do processo de aprendizagem, com a finalidade de se verificar se os comportamentos finais desejados foram adquiridos.

Na Abordagem Humanista, os processos de ensino são frutos das próprias experiências dos alunos, cabendo ao professor atuar apenas como um facilitador da aprendizagem, fomentando o desenvolvimento de relações sociais e de comunicação. A escola exerce papel fundamental ao propiciar condições que estimulam a autonomia do aluno, garantindo seu desenvolvimento. Bordenave (1984) caracteriza essa abordagem como Pedagogia da Problematização, uma vez o professor – que também é um aprendiz – facilita a identificação de problemas e propõe alternativas de soluções.

Na avaliação defendida por essa abordagem, o aluno exerce papel central, visto que deverá assumir responsabilidade pelas formas de controle de sua aprendizagem, definindo e

---

<sup>1</sup> Relativo a Jean Piaget (1896-1980) ou às suas teorias e métodos.

aplicando a autoavaliação como instrumento para reconhecer até onde estão sendo atingidos os objetivos que pretende.

Na Abordagem Sociocultural, há o rompimento com as relações de poder dando, assim, lugar ao diálogo. Os objetivos educacionais são definidos a partir das necessidades reais do contexto histórico-social no qual se encontram os sujeitos, trazendo, a partir deles, a busca pela consciência crítica e reflexiva. Para essa abordagem, a avaliação do processo de ensino aprendizagem consiste na autoavaliação e/ou na avaliação mútua e permanente da prática educativa, em que se busca conhecer as fragilidades e os progressos.

Avaliar é um ato complexo e inerente às relações humanas, perpassa todas as etapas da vida, sendo um elemento presente e indispensável ao processo de humanização e de aprendizagem da espécie humana. Nesse sentido, as diferentes compreensões de avaliação tributárias de suas abordagens pedagógicas exercem papel fundamental nos processos de ensino aprendizagem adotados. Cabe aqui ponderar que as abordagens humanista e, sobretudo, sociocultural dialogam mais proximamente com o ato de repensar o papel do educador e da própria formação a qual deve efetivamente levar em consideração o estudante como um ser pensante, ativo, crítico, reflexivo e autônomo, capaz de interagir e transformar a realidade na qual está inserido.

## **1.2 Avaliação Formativa: autorregulação dos processos de ensino-aprendizagem**

Utilizado pela primeira vez em 1967, por Michael Scriven, o termo avaliação formativa surgiu a partir dos estudos desse psicólogo norte-americano ao se debruçar sobre os métodos de avaliação. Em sua pesquisa, Scriven se empenhou em definir conceitualmente a avaliação formativa, diferenciando-a da avaliação somativa.

Com objetivo de informar a sociedade a respeito dos conhecimentos alcançados, a avaliação somativa ocorre ao final do processo de aprendizagem, possibilitando definir a relevância, valor e mérito do educando avaliado. A formativa, diferentemente, acontece ao longo do processo de aprendizagem, no decorrer dos programas curriculares, produzindo informações úteis que auxiliam o educando a aprimorar as aprendizagens desenvolvidas.

Tais definições, corroboradas por outros estudiosos (BLOOM, 1986), direcionam seu foco sobre a finalidade predominante da avaliação. Vale ressaltar que a avaliação formativa

tem a figura do aprendiz como seu destinatário principal, municiando-o não apenas com os resultados obtidos, mas com as razões com as quais esse resultado atingiu ou não os objetivos educacionais requeridos.

A ideia de se avaliar formativamente propõe estabelecer seu foco sob quatro importantes ações: a observação, a compreensão, o ajuste e a otimização. Observar as atividades de ensino aprendizagem e, partir delas, intencionar-se a coletar e sistematizar as informações necessárias determinam a “observação de caráter formativo” (PERRENOUD, 1999), a qual requer, em sua essência, ajustes e adaptações da prática didática em busca de fornecer suporte às aprendizagens do estudante (HADJI, 2011).

Compreender a observação realizada pelo docente com foco nas aprendizagens do discente exige o tratamento dessas informações para o nível da interpretação. Dado que a avaliação formativa é fundamentada a partir da observação, cria-se, em consequência, espaço para interpretação e não para dedução. A partir da interpretação das “situações cognitivas”, o docente deve ajustar suas intervenções didáticas, buscando selecionar aquelas mais apropriadas. Para tanto, ajusta, de forma permanente, a “ação pedagógica de acordo com o nível, o modo de aprender, o ritmo e as atitudes de cada aluno” (HADJI, 2004 apud ALLAL, 1993).

Além disso, otimizar as aprendizagens é objetivo precípuo da avaliação formativa. Assim, torna-se secundário o “julgamento de aceitabilidade” (HADJI, 2004) quando o foco torna-se impulsionar melhorias nos processos de ensino aprendizagem dos estudantes.

Dado que a Avaliação Formativa tem como objetivo central a regulação das aprendizagens, a elucidação a respeito dessa regulação contribui, sobremaneira, para a sua compreensão. Há regulação apenas quando é possível, permitido e desejável intervir no funcionamento de um processo ou mecanismo com a finalidade de melhorá-lo ou aprimorá-lo. No contexto educacional, a intervenção no funcionamento direciona-se aos processos de ensino aprendizagem exercidos pelos estudantes ao longo de todo seu processo de formação.

A autorregulação, por sua vez, é a capacidade de o sujeito – no caso, o estudante – regular uma atividade, em especial aquelas relacionadas às suas aprendizagens. Os mecanismos intrínsecos à autorregulação se dão desde a infância, tomando, ao longo da vida, contornos mais definidos e sendo balizados com a influência dos mecanismos de controles externos. Assim, os mecanismos de autorregulação tornam-se instrumentos elaborados com base nas experiências de vida e das interações sociais (HADJI, 2011).

Tendo a aprendizagem como foco, a regulação acontece a partir da interação entre os principais atores do processo avaliativo- estudantes, professores – fomentados pelas situações e cenários de aprendizagem. Nem todas as intervenções que pretendem, precipuamente, serem reguladoras são capazes de estimular os mecanismos de autorregulação do estudante (PERRENOUD, 1999).

É possível definir, a partir de uma situação de aprendizagem, diferentes tipos de regulações interativas possíveis entre os atores do processo avaliativo. As regulações podem assumir quatro distintas formas, sendo elas: 1) regulações indiretas, quando são provocadas pela “situação didática” vivenciada pelos estudantes, sem necessária interferência do professor; 2) regulações regidas pelo professor, tendo seu foco tanto nas “condições de aprendizagem do aluno”, as quais abrangem aspectos atitudinais, como a motivação, a participação, o comprometimento, entre outros, quanto nos “processos e mecanismos de aprendizagem” em que se busca a reflexão do aluno e a criação de soluções que lhe permitirão superar suas fragilidades; 3) regulações provocadas pela interação entre alunos, a partir da vivência e diálogo interativo, os estudantes geram interações positivas para as aprendizagens uns dos outros; 4) regulações geridas pelos alunos, são central no que diz à autorregulação que o sujeito realiza a partir da (re)significação das orientações emitidas pelo professor, ocorrendo de forma consciente ou não. Quanto mais consciente e sistematizada, melhor a regulação para mobilização dos saberes do aluno (HADJI, 2004 apud ALLAL, 1993).

A autorregulação deve ser uma aposta do professor no que diz respeito aos processos avaliativos, entendendo que as regulações externas apenas terão alcance e eficácia se forem traduzidas, pelos estudantes, em autorregulação. Nesse sentido, o estudante torna-se cada vez mais capaz de “antecipar, controlar e de ajustar suas aprendizagens”, utilizando menos das regulações externas (HADJI, 2004,p.47 apud ALLAL, 1993). Cabe, então, afirmar que “a autorregulação é uma capacidade ou, melhor ainda, um poder que se enrique proporcionalmente ao controle que o sujeito assume sobre os seus mecanismos primordiais de controle cognitivo” (HADJI, 2011,p.46).

A avaliação formativa atua promovendo a regulação intencional da aprendizagem, propondo-se a: compreender o caminho já percorrido, estabelecer a velocidade e direcionamento a ser seguido e intervir com vistas a aperfeiçoar os processos de aprendizagem em curso. Dessa forma, busca sistematizar o funcionamento da regulação dos processos de aprendizagem por meio da gestão pelos seus atores – estudantes e professores (TARAS, 2005; VAN DER VLEUTEN et al., 2012; SANTOS, 2008).

A avaliação formativa proporciona a interação entre estudantes e professores, em um diálogo crítico e construtivo que permite a identificação dos recursos de aprendizagem disponíveis e a definição de estratégias que poderão ser utilizadas na monitorização e regulação do aprendizado pelos próprios estudantes. Para tanto, os momentos avaliativos formativos requerem espaço de realização e avaliação contínua das produções individuais e coletivas de forma planejada e sistemática (SADLER, 1989).

Para consolidação desse modelo de avaliação, é fundamental estimular no discente a capacidade de perceber, de forma integrada, os objetivos, as finalidades, os acontecimentos, as pessoas e suas motivações, bem como as relações estabelecidas entre todos esses fatores. Dessa forma, então, deve-se romper com o paradigma do estudante meramente alvo das avaliações e subsidiar condições para o desenvolvimento progressivo dos níveis de consciência, da autorregulação da aprendizagem e, conseqüentemente, do protagonismo estudantil frente a sua formação (SILVA; SÁ-CHAVES, 2008).

A autorregulação da aprendizagem – de caráter fundamentalmente voluntário e intencional – pode ser definida como qualquer pensamento, sentimento ou ação criada e orientada pelos próprios alunos para a realização dos seus objetivos. Essa importante ferramenta pressupõe que os alunos sejam capazes de criar um plano de ação com vistas a alcançar um objetivo pré-estabelecido, selecionando e reavaliando estratégias adequadas bem como seus objetivos e fazendo as conduções necessárias (FREIRE, 2009).

Para garantir a regulação efetiva das aprendizagens, o professor deve “dispor de informações pertinentes e confiáveis, interpretá-las corretamente, em tempo hábil, imaginar constantemente uma intervenção apropriada e conduzi-la de modo eficaz” (PERRENOUD, 1999, p.80). Da mesma forma, o estudante deve ser estimulado a compreender essas informações, traduzi-las em ações específicas que auxiliem seu cotidiano escolar, identificar as dificuldades, erros e descompassos, sendo capaz de, em conjunto com o docente, elaborar um plano de ação que o possibilite redirecioná-lo à construção efetiva da aprendizagem. Daí, para que a avaliação formativa possa cumprir seu papel na regulação da aprendizagem do estudante, é necessário provê-la, contínua e sistematicamente, a partir do *feedback*. A importância dessa prática do *feedback* na formação do estudante, abordarei a seguir.

### 1.3 *Feedback*: elemento central da prática da Avaliação Formativa

O *feedback* do estudante pode ser conceituado como informação fornecida por um agente (professor, colegas, gestor) em relação a aspectos de seu desempenho ou entendimento. Essa informação pode ser usada pelos estudantes a fim de confirmar, completar, substituir, ajustar ou reestruturar informações na memória; e não devem se restringir aos aspectos do conhecimento e desempenho observado, mas também às estratégias cognitivas utilizadas, crenças, valores e sentimentos do aprendiz. O principal propósito do *feedback* é reduzir a discrepância entre as práticas e entendimentos atuais e as práticas desejadas (JUWAH et al., 2004; FREY; FISHER, 2011).

Muito embora o esclarecimento do conceito de *feedback* seja essencial para sua boa prática e, sobretudo, para a regulação dos processos de ensino-aprendizagem dos atores envolvidos no processo de educar, a estruturação de um *feedback* efetivo vai além de sua conceituação. *Feedback* efetivo é aquele que resulta na incorporação pelo aprendiz das observações feitas pelo avaliador. Implica na aquisição de novos conceitos, novas formas de pensar, ser e agir em relação aos temas envolvidos na atividade educacional. Alguns elementos específicos de sua prática devem ser considerados para seu êxito, entre os quais, considero relevante destacar: componentes essenciais, características e enfoques do *feedback*.

#### 1.3.1 Componentes essenciais do *feedback*

O *feedback* bem elaborado tem que explicitar os objetivos a serem atingidos, o estado atual do estudante e os passos a serem dados a seguir. Dessa forma, tem que ser estruturado de forma a responder a três questões fundamentais: 1ª: “Para onde vou?”, deve assegurar que o estudante entenda o propósito da tarefa, incluindo a forma como ele será avaliado; 2ª: “Como estou indo?”, deve prover informações sobre os sucessos e as necessidades do estudante; e a 3ª: “Aonde irei em seguida?”, deve guiar a aprendizagem do estudante baseado em seu desempenho (FREY; FISHER, 2011; NORCINI; BURCH, 2007).

Quando os três componentes estão presentes, há uma troca mútua entre professores e estudantes, o que facilita a aprendizagem. A falta de um componente pode colocar a

aprendizagem em risco. Por exemplo, se os estudantes não entendem o propósito da tarefa (“Para aonde vou?”), dificilmente irão demonstrar seu melhor desempenho. Sem uma proposta clara, os estudantes tornam-se desmotivados e não reconhecem a relevância da atividade que estão desenvolvendo.

Se os estudantes não são avaliados ou não recebem devolutiva (“Como estou indo?”), eles ficam inseguros a respeito de seu desempenho e assumem que estão indo bem. É improvável que, sem essa devolutiva, eles façam correções durante seu processo de aprendizagem.

Uma vez que tenham sido definidos os padrões a serem atingidos pelo estudante (“para onde vou”) e onde o aluno se encontra no momento (“como estou indo”), o passo seguinte é estabelecer com ele como chegar lá (“aonde irei em seguida”). Esse componente é de fundamental importância para efetiva obtenção de resultados no *feedback*. Junto do avaliador, o estudante deve ser estimulado a refletir sobre a atividade, identificando recursos de aprendizagem, lacunas de conhecimento e estratégias para chegar ao objetivo a ser alcançado. Essas estratégias devem compor um plano de ação e uma agenda de trabalho a ser pactuada entre estudante e avaliador, visando ao acompanhamento dos progressos e necessidades do aprendiz.

Definir os componentes não é suficiente para tornar o *feedback* efetivo, é necessário que ele tenha algumas características que permitam chegar aos objetivos esperados. Essas características são objetos da seção seguinte.

### 1.3.2 Características do *feedback* efetivo

Com base na literatura vigente sobre o assunto, algumas importantes características de um *feedback* efetivo são: a tempestividade, a especificidade, a compreensibilidade e a factibilidade.

A tempestividade é uma característica importante do *feedback* efetivo, visto que as evidências apontam que quanto mais cedo o *feedback* é dado, melhor. O *feedback* dá mais resultados quando ocorre mais proximamente à tarefa desempenhada pelo estudante. É imprescindível que seja motivador e relevante. Ou seja, se o *feedback* acontece enquanto o estudante ainda está focado no desenvolvimento de determinado objetivo de aprendizagem, é

mais provável que ele incorpore as melhorias nos seus desempenhos futuros, sendo capaz de associá-lo a sua atuação profissional. O *feedback* tardio dificulta ou não permite que o estudante incorpore as mudanças necessárias em suas práticas (SHUTE, 2008; FREY; FISHER, 2011).

Quando os estudantes entendem os aspectos em que foram bem e os que necessitam melhorar, eles estão mais inclinados a fazer os ajustes e adequações necessários em suas performances. Nesse sentido, outra característica do *feedback* efetivo é a especificidade. Quando o *feedback* é genérico e superficial, a percepção do estudante sobre seu processo de aprendizagem e o que deve ser aperfeiçoado é comprometida. Já quando ele é específico, há clara distinção entre o que está satisfatório e o que precisa ser melhorado (NORCINI; BURCH, 2007).

Compreensibilidade e factibilidade também figuram como características de um bom *feedback*. Caso os estudantes não entendam a mensagem a ser passada, torna-se impossível revertê-la em ações de melhoria da aprendizagem. Nesse sentido, o *feedback* necessita ser compreensível em termos de linguagem e de ações a serem realizadas para aproximar-se dos objetivos educacionais requeridos. Da mesma forma, sendo realizável, o *feedback* permite que os estudantes sejam capazes de autorregular-se, ou seja, rever, revisar, praticar e tentar novamente, baseados nos *feedbacks* que receberam.

O *feedback* direcionado para a autorregulação da aprendizagem estabelece uma lógica de compromisso, confiança e controle, proporcionando aos estudantes monitorar e regular suas aprendizagens enquanto envolvido nas tarefas educativas. Somado a isso, eles são capazes de desenvolver *feedback* interno, ou seja, promover progressivamente a autorregulação, autodisciplina e autonomia de seu próprio processo de ensino aprendizagem.

Uma vez definido os componentes e as características essenciais do *feedback*, outro aspecto que considero importante para prática do *feedback* efetivo é a definição das áreas de enfoque, que será objeto da seção seguinte.

### 1.3.3 Áreas de enfoque

Com base na estrutura proposta acima, podemos delimitar áreas a serem enfatizadas durante o processo de observação formativa do estudante e a prática do feedback. De uma maneira geral, podemos dizer que o *feedback* vai englobar observações relativas à tarefa, enquanto objetivo de aprendizagem, relativas ao estudante, enquanto aprendiz e relativas a seus valores, ideias e motivações, enquanto pessoa. É importante, portanto, destacar as seguintes áreas de enfoque do *feedback*: a) *feedback* sobre a tarefa; b) *feedback* sobre a realização da tarefa; c) *feedback* sobre a autorregulação e d) *feedback* sobre a própria pessoa (FREY; FISHER, 2011; NORCINI; BURCH, 2007).

Ao realizarem *feedback* sobre a tarefa, os professores identificam equívocos conceituais, procedimentais e/ou atitudinais, que requerem informações adicionais e complementares e sugerem atenção a desempenhos específicos. Esse enfoque é também chamado de *feedback* “corretivo”, visto que busca corrigir falhas, o que é mais comumente utilizado. O *feedback* corretivo condiciona-se ao entendimento e a obtenção de informações suficientes para que possa gerar reflexão e mudança das falhas identificadas nos estudantes (FREY; FISHER, 2011; NORCINI; BURCH, 2007).

O *feedback* sobre a realização da tarefa foca no processo que o estudante usa para completar as atividades propostas. Quando os professores reconhecem e entendem esse processo, eles promovem *feedback* e auxiliam a proficiência e a capacidade do estudante no desenvolvimento das tarefas e na consolidação das aprendizagens trabalhadas (FREY; FISHER, 2011; NORCINI; BURCH, 2007).

O *feedback* sobre a autorregulação estabelece seu foco no estudante. Estimulando o aluno a avaliar suas habilidades, conhecimentos, estratégias cognitivas e conquistas, esse tipo de *feedback* pretende promover a autonomia do estudante, tornando-o capaz de regular seu comportamento e ações, de modo a trabalhar para alcançar os objetivos estabelecidos (FREY; FISHER, 2011; NORCINI; BURCH, 2007).

Dizer apenas “muito bem” ou “parabéns” não resulta em mudanças substanciais, embora seja o enfoque do *feedback* mais apreciado e mais utilizado pelos estudantes (FREY; FISHER, 2011). Isso não quer dizer que os elogios pessoais não devam ser dados, porém eles devem ser direcionados aos esforços feitos, ao alcance dos objetivos, à autorregulação realizada e ao exitoso cumprimento das tarefas.

O quarto enfoque do *feedback* – o *feedback* sobre a própria pessoa do estudante – está focado no empenho e na motivação pessoal. Embora, separadamente, possa não ser efetivo, em conjunto com outros *feedbacks* é eficaz quando associado à mudança, aumento do esforço, interesse e engajamento por parte do estudante.

Ao exercer influência sobre a motivação estudantil, o *feedback* estimula o estudante a tornar-se capaz de gerenciar os seus próprios processos cognitivos e a compreender a utilização de suas estratégias de estudo, o que o auxilia a decidir quando e quais estratégias utilizar, impactando, assim, diretamente em melhoria do desempenho escolar. Surge, nesse contexto, o conceito de metacognição, o qual refere-se ao conhecimento do próprio conhecimento, à avaliação, à regulação e à organização dos próprios processos cognitivos. Essa prática desempenha papel em áreas fundamentais da aprendizagem ao conduzir a melhoria da atividade cognitiva e motivacional e potencializar o processo de aprender (FREIRE, 2009; RIBEIRO, 2003).

Quadro 1 – Elementos da estruturação do *feedback*: características, componentes e enfoques

<b>ELEMENTOS DE ESTRUTURAÇÃO DO <i>FEEDBACK</i></b>				
<b>Características</b>	Tempestividade	Especificidade	Compreensibilidade	Factibilidade
<b>Componentes</b>	Propósito da tarefa - “Para onde vou?”	Provisão de informações - “Como estou indo?”	Direcionamento da aprendizagem - “Aonde irei em seguida?”	-
<b>Enfoques</b>	Na tarefa	Na realização da tarefa	Na autorregulação	Na própria pessoa

Fonte: Síntese da autora realizada a partir de Frey; Fisher, 2011; Norcini; Burch, 2007.

No Quadro 1, estão sumarizados os aspectos relativos à prática do *feedback* efetivo. E, em seguida, no Quadro 2, a sistematização do Roteiro de Estruturação do *Feedback* a partir de seus elementos de estruturação.

Quadro 2 – Roteiro de estruturação do *feedback*

Componentes	Roteiro de estruturação do <i>feedback</i>	
“Para onde vou?”	<b>Objetivo</b>	Qual a tarefa a ser realizada? Quais são os objetivos educacionais contemplados? Quais são os critérios de atingimento? O discente compreende com clareza os objetivos e a tarefa a ser realizada?
“Como estou indo?”	<b>Tempestividade</b>	Em que tempo a atividade aconteceu? Em que tempo aconteceu o <i>feedback</i> sobre a atividade?
	<b>Observação</b>	<i>Feedback</i>
		Quais os aspectos positivos observados no desenvolvimento da atividade?
<b>Reflexão</b>	Quais foram as dificuldades encontradas e porque elas aconteceram? Quais foram as facilidades encontradas e porque ela aconteceram? Quais são recursos de aprendizagem identificados?	
“Para aonde vou em seguida?”	<b>Ação</b>	Como podemos estabelecer uma agenda? Quais atividades serão realizadas? Quais os indicadores de atingimento definidos? Quando será a próxima avaliação?
Assinatura do avaliador:		Assinatura do discente:

Fonte: Elaboração própria a partir das informações coletadas na pesquisa.

Estabelecendo relação com a literatura, a estruturação do roteiro explicitado no Quadro 2, aborda as questões inerentes a um *feedback* efetivo. A seção “Objetivo” aponta para o questionamento “Aonde vou?” ao tornar claras e factíveis as atividades educativas a serem desenvolvidas pelo estudante, pois sem elas é mais provável que o estudante apresente dificuldades e se desgaste. Além disso, é nessa seção que há a preocupação com a plena compreensão por parte do estudante das tarefas a serem realizadas por ele, a fim de gerar foco, motivação e empenho na realização dessas tarefas.

Garantir a tempestividade enquanto característica fundamental da realização de um *feedback* efetivo é função da seção denominada “Temporalidade”. Realizada precocemente ou tardiamente, o *feedback* impacta diretamente no entendimento pelo estudante de sua conduta adotada nas tarefas que realizou e nas possíveis mudanças a serem feitas.

As seções “Observação e Reflexão” visam suprir os questionamentos advindos do “Como estou indo?”. Incidem aqui, especificamente, sobre o provimento de informações concretas, derivadas de uma avaliação do desempenho em relação a uma tarefa. Para fazê-la bem, é importante que os critérios avaliativos e os indicadores de atingimento sejam traçados previamente a fim de gerar um parâmetro claro que permita identificar se a tarefa foi concluída. Ter um conjunto de critérios claramente definidos torna um pouco mais fácil fornecer orientação baseada estritamente no desempenho observado, ao invés de interpretações das intenções do estudante.

Tanto discente quanto docente apresentam suas impressões sobre a realização da tarefa, expondo os aspectos positivos e os que carecem de melhoria no desempenho do estudante. A prática da reflexão crítica e construtiva é um exercício sistemático dentro do contexto de uma avaliação formativa e precisa ser continuamente conduzido, evitando avaliações superficiais, repetitivas e corporativistas. Ainda, o diálogo e o ambiente durante a avaliação devem ser respeitosos, amistosos e privilegiar exemplos baseados em fatos específicos, evitando julgamentos.

A última seção – Ação – diz respeito às medidas que devem ser tomadas pelo estudante a fim de estreitar a distância entre o desempenho real e desempenho desejado. Sem *feedback* específico, tempestivo, compreensível e factível sobre o desempenho nas tarefas, os estudantes não são susceptíveis de procurar por aconselhamento sobre como proceder a fim de fechar a lacuna de aprendizagem.

A formulação de um plano de ação no final de uma sessão de avaliação é crítica para o sucesso da avaliação formativa. Se um plano para corrigir as deficiências não é formulado, o fechamento ciclo de aprendizagem e a correção os problemas identificados podem ficar comprometidos (HOLMBOE et al., 2004). Na verdade, a formulação de um plano de ação pode constituir a etapa mais crítica no fornecimento de *feedback*.

Com objetivo de projetar uma estruturação do *feedback* efetivo que envolva os aspectos específicos da avaliação institucional, especificamente, da avaliação formativa, é necessário pensar para além da pura efetivação do *feedback* e do seu registro. Um Plano de Ação deve ser adotado a fim de apontar para a resolução de algumas questões chaves: que ações estão sendo feitas para aprimorar a avaliação educacional? Elas envolvem os professores, os estudantes e suas respectivas aprendizagens?

A incorporação desse Plano de Ação sugere a apropriação, reflexão, debate constante e permanente por parte do corpo docente e discente a respeito da avaliação educacional. Os professores precisam estar afinados com proposta avaliativa formativa, seu conceito, sua relação com o currículo educacional, seus reflexos no aprendizado, na motivação e autorregulação discente, além de seus limites e possibilidades enquanto ferramenta avaliativa.

Urge, então, a necessidade de as instituições de ensino promoverem espaços para debates, avaliação, reflexão da prática avaliativa realizada pelos atores desse processo, ou seja, por discentes e docentes. Dessa maneira, possibilitando, dessa forma, contribuir com o aprimoramento das próprias concepções de avaliação formativa, de forma a adequá-las e, sobretudo, consolidar essa prática avaliativa. Para tanto, a Educação Permanente, um

dispositivo utilizado e validado em larga escala pela educação em saúde, deve ser colocada sob a forma de um espaço de construção e debate sob a esfera pedagógica e educativa, a fim de subsidiar a prática avaliativa contínua e efetiva.

Com o objetivo de propor uma estrutura da prática do *feedback* efetivo que possa qualificar a avaliação formativa, estudo desenvolvido a respeito dessa temática empenhou-se na elaboração de roteiro de ação a ser seguido pelo docente e pelo discente durante a realização das avaliações (RODRIGUES; SANTOS, 2015). O roteiro dialoga diretamente com a escassa literatura brasileira vigente sobre o assunto, levando em consideração os elementos necessários para sua estruturação. Leva, ainda, em consideração um momento específico, adequado e tempestivo para que a sua aplicação possibilite mudanças necessárias no processo de ensino aprendizagem (RODRIGUES; SANTOS, 2015).

A definição desse roteiro buscou, complementarmente, preencher uma importante lacuna expressa pela ausência de planejamento conjunto – docente e discente – que causa ambíguas compreensões a respeito de processo de ensino. Dessas ambiguidades, o docente pode não se fazer claro a respeito dos aspectos insatisfatórios na conduta do estudante, e, da mesma forma que o discente, pode não concordar com os aspectos citados, não identificar falhas em seu processo de aprendizado, comprometendo o processo avaliativo (RODRIGUES; SANTOS, 2015).

Entendendo que institucionalizar espaços avaliativos formais e estruturados, permitir escutas ativas e reflexivas e construir uma prescrição educacional que possibilite o êxito nas atividades são ações necessárias para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa e a construção efetiva do profissional em formação, este trabalho pretende aplicar o Roteiro de Estruturação do *Feedback* no curso de Enfermagem da Escola Superior de Ciências da Saúde (ESCS), onde, inicialmente, detectaram-se fragilidades na realização da avaliação formativa (RODRIGUES; NEVES, 2015). Esse trabalho, além de contribuir para aumentar a escassa produção científica brasileira sobre a temática, busca apontar caminhos para, se não superar, minimizar aquelas fragilidades por meio da utilização do Roteiro de *Feedback* Efetivo e da avaliação de seus limites e possibilidades dentro do contexto de formação profissional em saúde.

A avaliação como acompanhamento do processo de construção do conhecimento deve ocorrer ao longo de todo o processo educativo, de forma específica, clara e tempestiva, e não apenas no seu final. O registro das atividades desenvolvidas e dos desempenhos demonstrados possibilitam a apropriação e a socialização dos conhecimentos, bem como a construção da

memória, importante componente desse processo. Registrar requer que os atores do processo avaliativo, especialmente o docente, reflitam criticamente sobre o significado da avaliação no processo de ensino aprendizagem.

#### **1.4 A Escola Superior de Ciências da Saúde (ESCS): uma proposta curricular inovadora**

Embora haja proposição legal de oferta da Educação Superior no Distrito Federal (DF), desde 1993, conforme consta na Lei Orgânica, promulgada em 08 de junho de 1993, em seu artigo 240, apenas em 2001, o DF aproximou-se dessa demanda (DISTRITO FEDERAL, 1993) com a criação da Escola Superior de Ciências da Saúde (ESCS). A ESCS é uma instituição de ensino superior pública do Distrito Federal que oferece os cursos de graduação em Medicina e, desde 2009, em Enfermagem.

No Brasil, as Instituições de Ensino na área da saúde, nos moldes tradicionais, têm mostrado dificuldade no diálogo, em suas estruturas político-pedagógicas, com as mudanças necessárias para formação de um profissional de saúde com perfil adequado às atuais e complexas demandas sociais. Sob essa ótica e em consonância com os apontamentos das Diretrizes Curriculares Nacionais, o governo do Distrito Federal surge com uma proposta inovadora na formação de enfermeiros e médicos.

Tal processo educacional inovador fomentado pela ESCS demandou um novo olhar sobre o papel da saúde e da educação, assumindo o desafio central da formação profissional, capaz de conduzir a uma compreensão holística e levando o profissional a atuar em saúde na dimensão tanto individual como coletiva e, sobretudo, em convergência com as necessidades da sociedade. Contribuindo ativamente, ainda, com “a mudança de concepção e das possibilidades técnicas e de organização de intervenção no processo saúde-doença e da organização social do Distrito Federal” (BELACIANO, 2015, p.62).

Baseando-se em um novo modelo educacional e em experiências nacionais e internacionais de inovação curricular, a ESCS foi concebida na busca da articulação entre teoria e prática, da integração entre ensino, serviço e comunidade e na formação de profissionais da saúde condizentes com perfil desejado para atendimento às exigências em saúde e fortalecimento do Sistema Único de Saúde (SUS).

Nesse sentido, a ESCS é uma instituição de ensino vinculada organicamente à Secretaria de Estado de Saúde do DF (SESDF), a qual é campo de ensino-aprendizagem, imersão, análise, reflexão e intervenção dos estudantes dessa Escola de forma sistemática e

em graus crescentes de autonomia e resolubilidade. Ao serem inseridos, desde o primeiro ano de sua formação, na realidade complexa e desafiadora do SUS DF – tanto nos níveis primários quanto terciários de atenção à saúde – os estudantes tornam-se atores essenciais que contribuem efetivamente, não só com a diferenciada força de trabalho, mas também com sistematização das demandas do serviço, a problematização frente à literatura científica e à proposição efetiva de mudanças concretas nos serviços oferecidos pela SESDF em conjunto com toda a equipe de saúde.

Embora jovem – apenas 16 anos de existência –, a ESCS vem se destacando nacionalmente no cenário educacional. Seu desempenho nos exames padronizados de avaliação, tanto no curso de Medicina quanto de Enfermagem é excelente. Em todos os Exames Nacionais de Desempenho dos Estudantes (Enade) realizados, a escola obteve nota máxima (5). A ESCS nasce em consonância com a 3ª geração da Reforma Curricular proposta pelo *Lancet Commission* (FRENK et al., 2010) e propõe-se, através da formação crítica, reflexiva e com foco nas necessidades de saúde da população, a melhorar o desempenho do sistema de saúde.

Importa aqui destacar mais detalhadamente o curso de graduação em Enfermagem, foco de análise deste estudo, e seu currículo inovador.

#### 1.4.1 O curso de graduação em Enfermagem

Em 2008, mediante parecer nº 192/08 de 22 de agosto de 2008 emitido pelo Conselho de Educação do Distrito Federal (CEDF), a ESCS obteve autorização para o funcionamento do curso de Enfermagem. São ofertadas 80 (oitenta) vagas em entradas anuais por meio do Sistema de Seleção Unificada (SiSU) – adesão a esse sistema realizada desde 2015. O curso de Enfermagem tem seu *campus* situado em Samambaia-DF, cidade do Entorno de Brasília, distante aproximadamente 30 (trinta) quilômetros do Plano Piloto.

A organização curricular proposta pelo curso de Enfermagem da ESCS visa promover a articulação entre teoria e prática, ensino e serviços, integrando os diversos saberes disciplinares numa abordagem interdisciplinar ao articular os diferentes aspectos das dimensões humanas, psicológicas e sociais dos saberes. Diferentemente dos currículos tradicionais dos cursos de Enfermagem, sustentados pela organização disciplinar e

conteudista, a organização dos saberes proposta pela ESCS está sustentada na transdisciplinaridade e interdisciplinaridade e tem como eixos transversais, a ética, o processo saúde – doença, a comunicação e o trabalho de equipe.

A matriz curricular do curso de Enfermagem da ESCS está organizada em 19 (dezenove) Unidades Educacionais/Módulos Temáticos, 3 (três) Unidades Complementares/PCE, 3 (três) Unidades de Práticas/HPE e 3 (três) unidade de Estágio Curricular, distribuídas nas quatro séries do curso. Outras atividades também são fomentadas ao longo da formação assim como os projetos de extensão, pesquisa e monitoria (ESCS, 2015).

Durante os quatro anos do curso, os estudantes são inseridos, sistematicamente, e desde a primeira semana, em atividades práticas sob supervisão de um preceptor e/ou tutor em serviços de saúde públicos do DF, estabelecendo, assim, um importante vínculo com a realidade social onde está inserido. Os cenários de prática nos quais os estudantes são inseridos devem dialogar com as necessidades demandas pelo currículo, permitindo que a tríade ação-reflexão-ação seja incorporada de forma autônoma e efetiva.

As Unidades Educacionais/Módulo Temáticos da 1ª série do curso de Enfermagem tem seu foco no estudo da realidade social da saúde e da gestão da saúde, objetivando capacitar o estudante para compreender o seu papel político e social. As Unidades Educacionais da 2ª e 3ª séries enfocam o cuidado de Enfermagem nas diferentes etapas dos ciclos de vida – cuidados pediátricos, materno-infantis e da mulher em atenção primária e secundária, vigilância epidemiológica e gestão dos sistemas de saúde – na promoção e na recuperação da saúde e prevenção de agravos. Na 4ª e última série do curso, os estudantes mergulham integralmente, através do Internato, no exercício da prática da Enfermagem nos serviços de saúde públicos do DF, analisando os problemas reais e propondo soluções para a transformação da realidade em saúde.

O gerenciamento administrativo e acadêmico do curso de Enfermagem, no que tange à qualidade dos processos educacionais, é feito pelos órgãos consultivos, normativos e deliberativos da instituição – Colegiado de Ensino Pesquisa e Extensão (Cepe) e Comissões de Avaliação e de Currículo – e pelos órgãos executivos, onde se destaca a Gerência de Desenvolvimento Docente e Discente (ESCS, 2015).

A metodologia pedagógica preconizada pela ESCS segue o tripé: integração ensino-serviço-comunidade; uso de metodologias ativas e gestão do processo educacional como expressão de uma intencionalidade política por mudanças efetivas (BELACIANO, 2015).

#### 1.4.2 As metodologias ativas de ensino aprendizagem: a Aprendizagem Baseada em Problemas.

As metodologias ativas de ensino aprendizagem, utilizadas amplamente no âmbito internacional e nacional, apresentam importante expressividade nos diversos espaços institucionalizados de educação em saúde. Essa concepção pedagógica baseia-se no estímulo da autonomia do discente enquanto agente de transformação social por meio da análise e discussão de problemas reais e da busca por soluções originais, fomentando o potencial social, político e ético para que este egresso atue como cidadão e profissional pautado nas necessidades do mundo do trabalho (MITRE et al., 2008).

Entre as metodologias ativas de ensino aprendizagem aplicadas na ESCS, a mais exitosa e sistematizada é a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP). A ABP é utilizada para a aprendizagem dos conteúdos cognitivos – eixo teórico do currículo – nos três primeiros anos da formação e articulada com outras metodologias ativas relativas ao eixo prático.

Realizada sobre a forma de Dinâmicas Tutoriais, a ABP trabalha com pequenos grupos – denominados Grupos Tutoriais –, formados por oito a dez estudantes que se empenham, através do desempenho de suas funções – tutor, coordenador e secretário – na análise e discussão das situações-problema. Componente fundamental da ABP, as situações-problema descrevem um fenômeno ou um conjunto de fenômenos que necessitem de uma explicação. Esse fenômeno busca fazer relação com situações cotidianas e realistas que possibilitam ser explicadas e/ou resolvidas, organizadas a partir da definição de objetivos educacionais a serem atingidos pelo grupo de estudantes que irá analisá-las (CYRINO; TORALLES-PEREIRA, 2004).

A análise das situações-problema perpassa a utilização dos sete passos da dinâmica tutorial nos quais os estudantes devem: 1) Ler atentamente a situação-problema e esclarecer os termos desconhecidos; 2) Identificar e elaborar as questões propostas pela situação-problema; 3) Levantar hipóteses para as questões levantadas (*brainstorm*); 4) Resumir e sintetizar as explicações; 5) Definir os objetivos de aprendizagem; 6) Estudo Individual – Horário Protegido para Estudo; e 7) Retorno ao grupo tutorial para discussão dos objetivos educacionais traçados a partir do referencial teórico.

Nesse sentido, as situações-problema devem ser capazes de instigar a aprendizagem, sendo desafiador, reflexivo e mantendo relação com a prática profissional futura e levando em conta o conhecimento prévio dos estudantes. A dinâmica tutorial valoriza, além do conteúdo a

ser aprendido, a forma como ocorre o aprendizado, reforçando o papel ativo do aluno nesse processo, permitindo que ele aprenda a aprender.

Dividida em duas sessões – abertura e fechamento –, e intercalada por um horário protegido para estudo, a dinâmica tutorial conta com o papel de um tutor/facilitador. Ele tem a função de facilitar a aprendizagem, permitindo que a discussão do problema seja produtiva para todos os integrantes do grupo, considerando o contexto e integrando as dimensões a serem contempladas. Além da figura do tutor, exercida por um docente, os estudantes exercem, alternadamente, os papéis de coordenador e relator, o que possibilita o desenvolvimento de habilidades de comunicação, bem como de trabalho em grupo.

As metodologias ativas pressupõem, como base de seus processos de ensino aprendizagem, um discente capaz de gerenciar seu próprio processo de formação ao reconhecer que o ensinar exige respeito à autonomia e à dignidade de cada sujeito enquanto figura central do seu processo de vida. Tal respeito emerge de uma relação dialética entre docente e discente na qual eles se reconhecem mutuamente e, apesar das diferenças, não se reduzem à condição de objeto um do outro (BERBEL, 1998; MITRE et al., 2008).

O Horário Protegido para Estudo (HPE) é parte fundamental da organização da ABP, e pressupõe sua realização entre a abertura e fechamento de cada situação-problema, possibilitando que os estudantes, utilizando-se dos recursos de aprendizagem disponíveis, busquem, por meio da autoaprendizagem, elementos que o levem à construção ativa do conhecimento. O HPE pode ser realizado tanto individualmente quanto em pequenos grupos, para tanto, devem ser disponibilizados espaços físicos adequados, tais como biblioteca, sala de estudo, rede de internet etc.

As atividades de ensino aprendizagem são organizadas sob a forma de semana-padrão, contemplando, além do HPE e da análise e discussão das situações-problemas que se abordavam sobre os saberes cognitivos a serem trabalhados pelo grupo, as oficinas e as palestras. As oficinas objetivam trabalhar os elementos discutidos na situação-problema na perspectiva do desenvolvimento de atividades práticas que articulassem aqueles saberes. Já as palestras contemplam os assuntos discutidos na situação-problema finalizada naquela semana, com as contribuições de especialistas nos temas.

Uma das características centrais da ABP é interdisciplinaridade dos conteúdos abordados pelas situações-problema, ou seja, o elemento disparador para a construção de conhecimentos não está focado em apenas uma disciplina, ele integra disciplinas afins dialogando, sobretudo, com a prática profissional futura do estudante, permitindo que a

resolução daquela dada situação-problema seja elemento que permita ao estudante ser mais criativo, crítico e autônomo. Nesse sentido, o Módulo Temático Interdisciplinar, elemento pedagógico fundamental na ABP, propõe, em sua elaboração, que as disciplinas percam sua centralidade, ou seja, não sejam unidades estanques, dissociadas/desarticuladas da prática. Elas continuam existindo, contudo “a serviço” da compreensão dos conteúdos e do mundo por parte de quem estuda (BELACIANO, 2015).

O Módulo Temático Interdisciplinar (MIT) trabalha, então, e por essência, com as perspectivas interdisciplinares dos conteúdos curriculares. Assim, é planejado pela equipe docente da ESCS e revisado sistematicamente, privilegiando a articulação com o mundo do trabalho. Cada MIT contém, em média, dez situações-problema que são trabalhadas em cinco semanas.

Disponibilizado ao estudante, cada MIT aborda os elementos básicos explicativos sobre a dinâmica tutorial – os “sete passos” – com o papel do tutor, do coordenador e do secretário na sessão, a “árvore” temática e a relação dos problemas que compõem aquele módulo, a relação das palestras e das práticas do módulo, as referências bibliográficas sugeridas, e o sistema de avaliação tanto formativo – autoavaliação, avaliação interpares e avaliação do tutor pelos estudantes como somativo – o Exame de Avaliação Cognitiva (FRANÇA, MELO, MONTEIRO; GUILHEM, 2016).

#### 1.4.3 As metodologias ativas de ensino aprendizagem: a problematização e as habilidades profissionais em Enfermagem

As Habilidades Profissionais em Enfermagem (HPE) compõem mais um essencial pilar da estrutura curricular da ESCS, provendo o diálogo entre a Integração Ensino, Serviço-Comunidade (IESC) e as Habilidades e Atitudes (HA), entendendo-as como indissociáveis. A integração com os serviços de saúde e com a comunidade ocorre por meio da inserção precoce – desde a primeira semana do curso – dos estudantes nos cenários de aprendizagem, estimulando, em graus progressivos de autonomia, a habilidade de vivenciar, compreender, questionar, elaborar e intervir na realidade de forma efetiva. A ESCS reforça, assim, uma diretriz importante para a aprendizagem que vincula a realidade do ensino na rede pública de saúde do Distrito Federal, participando de seu funcionamento complexo, em distintas localidades e com variação de recursos tecnológicos (BELACIANO, 2015).

Assim, o uso da metodologia ativa da Problematização, fundamentada nos pressupostos da pedagogia libertadora de Paulo Freire, visa efetivamente promover a integração entre o ensino, os serviços e a comunidade nos contextos reais da rede pública em saúde do Distrito Federal.

Neste contexto, a ESCS optou pelo uso do Arco de Maguerez enquanto escolha metodológica-operacional. Essa metodologia contempla cinco etapas: observação da realidade, levantamento de pontos-chave, teorização/ explicação, hipótese de solução e aplicação à realidade. São selecionados para discussão, reflexão e intervenção, a partir da imersão na prática do sistema de saúde do DF, os processos saúde-doença representativos e com expressão epidemiológica, de grande demanda nos serviços de saúde e nas comunidades e territórios de atuação.

A ênfase no processo de formação passou a ser dada para “reinventar” a prática profissional, no modo de compartilhar problemas, na solidariedade, na construção de vínculos, na apropriação da realidade em que o paciente vive, conduzindo assim a uma formação mais humana e ética dos futuros enfermeiros. Criam-se as condições de se atingir o estudante que, como agente, forma, muda, cresce, reorienta-se, melhora. Desse percurso, com sua história singular, emerge o estudante que busca crescimento para sua formação (FRANÇA, MELO, MONTEIRO; GUILHEM, 2016).

Essa estratégia educacional bem como a inserção precoce do aluno no cuidado de saúde leva o estudante a vivenciar e reconhecer a importância de estruturas sociais e dos níveis da atenção e da gestão da saúde no âmbito do SUS. Permite também que o estudante conheça as possibilidades e os limites do uso das tecnologias adequadas nos diversos níveis assistenciais do sistema de saúde brasileiro (BELACIANO, 2015).

#### 1.4.4 A docência na ESCS: vínculo indissociável com o mundo do trabalho

O papel da docência no modelo educacional adotado pela ESCS se distingue do exercido na educação tradicional: a função do docente é, sobretudo, de orientar, facilitar, subsidiar e mediar os processos de aprendizagem do estudante em suas práticas profissionais, tanto no âmbito teórico quanto prático. A figura docente cede a centralidade do processo de ensino aprendizagem para o estudante, o qual interage educacionalmente e constantemente

com a figura do docente de forma crítica, ativa e reflexiva. Cabe ao docente da ESCS impulsionar seus estudantes a serem capazes de estabelecer raciocínio lógico e crítico, atuar com ética e humanismo, trabalhar em equipe, integrar a gestão e assistência em saúde, tendo domínio científico e técnico exigidos de sua atuação profissional.

Partindo da premissa de que o mundo do trabalho é o indutor dos processos de aprendizagem fomentados pela Escola e que, para tanto, é essencial ter vínculo com a prática – em toda sua complexidade – os docentes da ESCS são enfermeiros e médicos concursados pela Secretaria de Estado de Saúde do Distrito Federal (SES-DF). Os docentes da ESCS cumprem sua carga horária obrigatória 40 horas semanais, sendo que, dessas, 20 horas são cumpridas nas Unidades de Saúde da SESDF e 20 horas nas atividades de docência.

A função de preceptor exige que os servidores concursados da SESDF atuem em seus próprios locais de trabalho, durante o cumprimento das suas atribuições já estabelecidas pelas normas do seu exercício profissional. A preceptoria, atividade de ensino utilizada mais amplamente pelos cursos na área da saúde, exerce papel essencial nas atividades de ensino aprendizagem desenvolvidas na ESCS no que tange à função de aproximar os estudantes de sua prática profissional futura, vivenciando o cotidiano profissional. O preceptor busca integrar os conceitos e valores da formação e do trabalho, ajudando o graduando a desenvolver estratégias factíveis para resolver os problemas cotidianos da profissão.

Atores, de acordo com suas especialidades, em diversos serviços do DF em diferentes níveis de complexidade (atenção básica, atenção hospitalar, gestão em saúde etc.), os enfermeiros e médicos concursados pela SESDF e interessados em serem docente ou preceptores são submetidos a um processo seletivo que contém duas etapas: análise curricular e curso de formação inicial. Sob a mesma lógica, a atividade de preceptoria também requer vínculo ativo com o sistema de saúde do DF e dentro das áreas de atuação demandas pela ESCS.

O Curso de Formação Inicial ofertado aos docentes do curso – com carga horária de 60h – aborda a proposta inovadora da Escola, as metodologias ativas utilizadas por ela e o sistema avaliativo, possibilitando fornecer as bases teóricas e pedagógicas, instrumentalizando os futuros docentes. As atividades de seleção e capacitação dos docentes e preceptores são competências ligadas à Gerência de Desenvolvimento Docente e Discente (GDDD) (ESCS, 2015).

#### 1.4.5 O Sistema de Avaliação: formativo e somativo

O Sistema de Avaliação do curso de Enfermagem da ESCS opta por estruturar a formação de acordo com os novos paradigmas do processo de avaliação educacional dialogando com as necessidades suscitadas pela adoção das metodologias ativas de ensino aprendizagem, as quais, por sua vez, exigem novas formas de encarar o processo avaliativo. Dessa forma, o sistema de avaliação do curso está direcionado para os atores do processo educacional – docente, discente e preceptor – e para os dispositivos educacionais componentes do processo de ensino aprendizagem.

O Manual de Avaliação do Curso de Enfermagem da ESCS (ESCS, 2014) aborda sete princípios que regem o sistema de avaliação do curso, são eles: 1) o processo de avaliação deve ser coerente e integrado com as diretrizes curriculares e o processo de ensino-aprendizagem; 2) deve ser coerente com os objetivos definidos pelo programa educacional; 3) deve ser permanente, abrangendo estudantes, docentes, preceptores, Unidades Educacionais e os recursos didático-pedagógicos; 4) deve ser transparente e ético; 5) deve ser democrático e participativo; 6) o processo de avaliação do estudante deve ser formativo e somativo; 7) o processo de avaliação deve ser critério-referenciado.

A avaliação formativa visa possibilitar o acompanhamento contínuo do processo de aprendizagem dos estudantes e a regulação do processo educacional mediante o fornecimento de informações de seus principais atores. Trata-se, assim, de uma avaliação contínua, processual, sistematizada que objetiva munir o estudante de informações a respeito de seu desempenho, fomentando a reflexão sobre seu processo de ensino aprendizagem, o que direciona e motiva suas aprendizagens futuras e contribui para uma aprendizagem significativa.

Para que a avaliação tenha caráter formativo, o papel do docente é central, pois devem observar continuamente o desempenho dos estudantes, reconhecer as dificuldades que interferem na aprendizagem, proporcionar *feedback* imediato do desempenho e pactuar estratégias educacionais diferenciadas para a superação das fragilidades, pois a avaliação só será formativa se o estudante for comunicado dos resultados de forma imediata (ESCS, 2014).

A autoavaliação, avaliação dos pares e a avaliação do docente são avaliações formativas realizadas verbalmente e aplicadas ao final de cada encontro de todas as atividades de trabalho em pequenos grupos. Além delas, o Portfólio Reflexivo e o Exercício de

Investigação Científica são exemplos de outras formas de se avaliar formativamente no contexto do curso de Enfermagem da ESCS.

A avaliação somativa também exerce um papel relevante na verificação do alcance dos objetivos esperados e não estimula e nem enfatiza a competição entre os estudantes, causada pela classificação segundo notas, e propicia um ambiente de colaboração no processo de aprendizagem. O Exercício de Avaliação Cognitiva (EAC), a Avaliação Estruturada de Desempenho Clínico (OSCE) e o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) são alguns dos instrumentos de avaliação somativas aplicados no curso de Enfermagem da ESCS.

Considerando que o sistema de avaliação do curso é critério-referenciada, os estudantes são avaliados quanto ao domínio dos critérios específicos estabelecidos em cada Unidade Educacional e, para sua aprovação, são realizadas as avaliações somativas. Os conceitos utilizados são satisfatório ou insatisfatório. Caso o estudante obtenha conceito insatisfatório, um Plano de Reavaliação é definido com objetivo de oferecer ao estudante a possibilidade do alcance total dos objetivos educacionais propostos.

## 2 METODOLOGIA

Esta pesquisa trata-se de um estudo exploratório, de caráter descritivo e com adoção da metodologia quanti-qualitativa (GIL, 2010).

### 2.1 Cenário de Pesquisa:

O campo selecionado para a pesquisa será o curso de Enfermagem da Escola Superior de Ciências da Saúde (ESCS), situada na cidade de Brasília. A ESCS é uma instituição de ensino superior pública que utiliza em sua proposta curricular as metodologias ativas de ensino aprendizagem, articulando sua inserção articulada e sistematizada nos cenários de práticas profissionais do Sistema Único de Saúde (SUS) do Distrito Federal

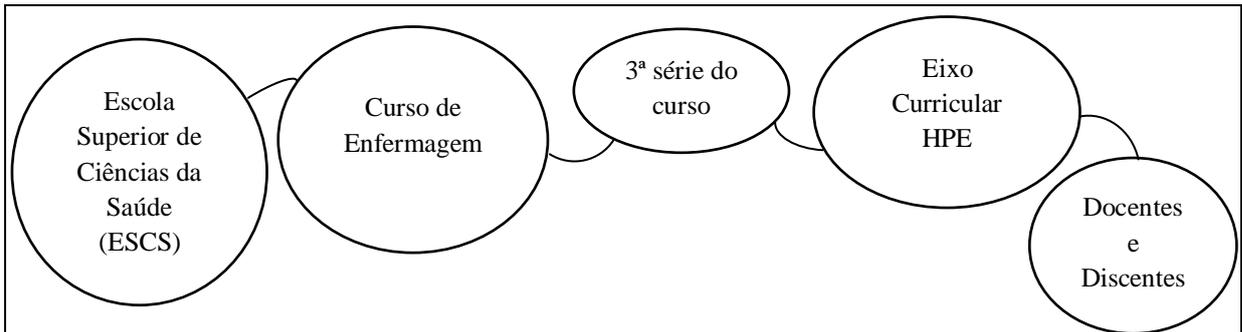
### 2.2 Sujeitos da Pesquisa:

Entre os elementos do planejamento de pesquisa científica, está o plano de amostragem que deve ser capaz de responder a três apontamentos: Quem pesquisar, Quantos pesquisar e Como selecionar (SCHIFFMAN; KANUK, 2000).

Em relação a “Quem Pesquisar”, a amostra do estudo se caracteriza como não probabilística, pois a seleção dos elementos da população para compor a amostra depende, ao menos em parte, do julgamento do pesquisador ou do entrevistador no campo. Sendo assim, a amostra foi constituída pelos discentes e docentes da 3ª série do curso de Enfermagem pertencentes ao eixo prático do curso – ou seja, ao programa educacional Habilidades Profissionais em Enfermagem (HPE).

Tendo em vista que a Avaliação Formativa é realizada durante todas as atividades de ensino-aprendizagem – tanto teóricas quanto práticas – dos estudantes desde o 1º ano ao 4º do curso, o recorte da série – 3ª – justifica-se por um período de vivência importante dos estudantes com a prática sistemática da avaliação formativa que os possibilitam a reflexão crítica a respeito dessa Avaliação. Além disso, a realização da coleta de dados ocorreu no início do ano letivo, caracterizando, assim, o grupo ingressante da 2ª série do curso.

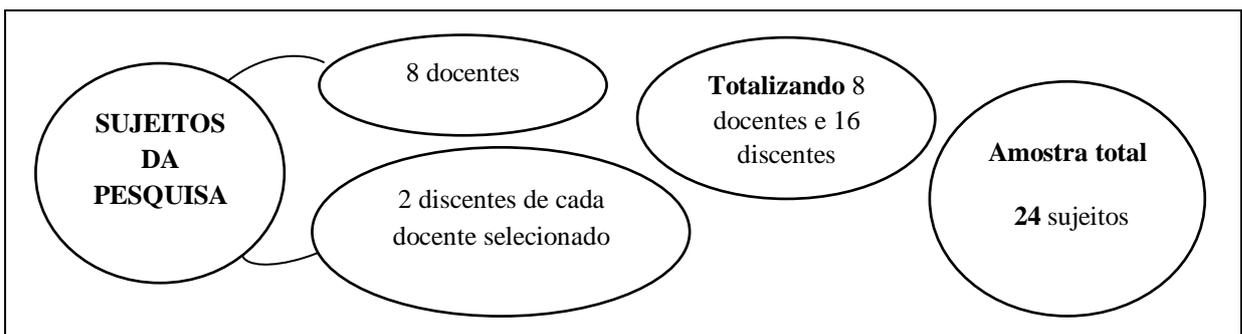
Ilustração 1 – Plano de amostragem: Quem pesquisar? (SCHIFFMAN; KANUK, 2000)



Fonte: Elaboração própria a partir das informações coletadas na pesquisa

Para o delineamento dos sujeitos da pesquisa – Quanto Pesquisar e Como Pesquisar –, considera-se que as séries do curso de Enfermagem contam com 80 (oitenta) ingressantes, sendo esses divididos, para as atividades curriculares, em pequenos grupos de 8 a 12 estudantes. Por meio de técnica de amostragem aleatória simples (GIL, 2010), foram selecionados para a pesquisa oito grupos tutoriados por oito docentes. Os oito docentes selecionados foram apresentados à pesquisa e, por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), foram convidados a aplicar o Roteiro de Estruturação do Feedback efetivo durante o processo avaliativo formativo no curso de Enfermagem da ESCS (Anexo I).

Ilustração 2 – Plano de amostragem: Quanto pesquisar? (SCHIFFMAN, L.; KANUK, 2000)



Fonte: Elaboração própria a partir das informações coletadas na pesquisa.

Houve, ainda, a seleção dos discentes que pertenciam, necessariamente, ao grupo daqueles docentes que aceitaram participar da pesquisa. Tal vinculação se faz necessária pela coerência na aplicação do objeto de pesquisa, evitando modificações na rotina de trabalho regular do grupo e do tutor. Sendo assim, dois estudantes de cada grupo dos docentes selecionados consentiram participar da pesquisa através do preenchimento do TCLE,

constituindo, dessa forma, uma amostra intencional e um quórum necessário para participação do docente na pesquisa.

### **2.3 Processo de coleta de dados: etapa inicial, etapa de pré-aplicação e etapa de pós-aplicação**

Após a seleção dos docentes e discentes participantes, a pesquisa se dividiu em três etapas: etapa inicial, etapa pré-aplicação e etapa pós-aplicação.

A etapa inicial da pesquisa desdobrou-se na realização de questionário de pesquisa com os docentes e discentes participantes da pesquisa com objetivo de registrar as percepções a respeito da avaliação formativa realizada na ESCS. As entrevistas foram realizadas por meio de questionário fechado online (*Google Docs*). O questionário de pesquisa baseou-se na utilização da escala *Likert*, o que possibilitou analisar o posicionamento dos sujeitos da pesquisa em relação a avaliação formativa, ao *feedback* e à sua prática institucional (Anexo II).

Na etapa de pré-aplicação, os docentes compuseram um Grupo Focal no qual foram apresentados ao Roteiro de Estruturação do Feedback, aos seus referenciais teóricos basilares, ao seu processo de construção. A apresentação e o debate objetivou instrumentalizar os docentes para a próxima etapa da pesquisa – a de aplicação do Roteiro. O Roteiro esteve aberto ao debate e a modificações necessárias sugeridas pelo grupo dos docentes.

Nesse sentido, contou com as vivências dos docentes com a prática diária e sistemática do processo avaliativo formativo realizado no curso de Enfermagem da ESCS (IERVOLINO; PELICIONI, 2001). A discussão centrou-se no Roteiro de *Feedback* aplicado por esse grupo de docentes, o que possibilitou que eles conhecessem, problematizassem, discutissem e, principalmente, aprimorassem o Roteiro de Estruturação do *Feedback* em razão da sua utilização na etapa seguinte da pesquisa (Anexo III).

A construção coletiva integrando os docentes na discussão e na reelaboração do Roteiro de *Feedback*, baseado em suas vivências e expectativas, compactua com uma estratégia de gestão compartilhada a qual este projeto pretende disseminar. A definição de um Roteiro para regular a prática de *feedback* efetivo pretende, visceralmente, otimizar as práticas educativas da Instituição de Ensino, contribuindo, em certa medida, na formação enfermeiro egresso.

O grupo focal é uma forma de entrevistas com grupos, baseada na comunicação e na interação e tem como principal objetivo reunir informações detalhadas sobre um tópico específico – seja pelo pesquisador, coordenador ou moderador – a partir de um grupo de participantes selecionados. A partir dessa entrevista, informações são coletadas e proporcionam compreender percepções, crenças, atitudes dos participantes do grupo a respeito do tema debatido (TRAD, 2009).

Adotado em pesquisas explorativas ou avaliativas, o Grupo Focal pode ser a principal fonte de dados ou tratado como uma técnica complementar em pesquisas quantitativas ou qualitativas. Assim, essa técnica de pesquisa pode estar associada a diferentes objetivos, como: “focalizar a pesquisa e formular questões mais precisas de investigação; subsidiar a elaboração de instrumentos de pesquisa experimental e quantitativa; orientar o pesquisador para um campo de investigação e para linguagem local; avaliar um serviço ou programa; desenvolver hipóteses de pesquisa para estudos complementares” (TRAD, 2009, p.781).

O planejamento dessa atividade deve considerar um conjunto de elementos que garantam seu pleno desenvolvimento, a saber: recursos necessários, com destaque especial para os moderadores do grupo; definição do número de participantes e de grupos a serem realizados; perfil dos participantes; processo de seleção e tempo de duração. Algumas regras devem ser observadas durante a realização do Grupo Focal, tais como: evitar discussões paralelas para que todos possam participar, evitar o domínio da discussão por parte de um dos integrantes e manter a atenção e o discurso na temática em questão (TRAD, 2009).

No momento da realização do Grupo Focal, seu objetivo deve estar claro, de forma explícita, sinalizando as questões centrais sobre as quais a discussão irá concentrar-se. Além do objetivo, é importante clarificar as regras básicas de funcionamento dos grupos, esclarecendo, ainda, o papel do moderador. É imprescindível que o moderador possua conhecimento do tema em discussão para que possa conduzir a discussão do grupo de forma adequada e satisfatória. Segundo Trad (2009), o moderador deve iniciar a discussão e encorajar a participação do grupo de forma homogênea, enfatizando que não há respostas certas ou erradas. É também desejável construir relações com os informantes para aprofundar, individualmente, respostas e comentários considerados relevantes pelo grupo ou pelo pesquisador.

O moderador deve assegurar, ainda, que todos os participantes tenham assinado previamente o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), o qual deve incluir a referência ao uso de gravadores ou câmaras (se for o caso). Certamente, o modo de explicitar

essas regras pode variar, desde que sejam preservados os princípios norteadores. A ordem de introdução das questões e tempo dedicado a cada uma delas pode variar conforme o ritmo da discussão de cada grupo e o número de participantes.

O roteiro de questões que irá nortear a discussão nos grupos deve conter poucos itens, permitindo certa flexibilidade na condução do grupo focal, com registro de temas não previstos, mas relevantes. Convém estruturar o roteiro de tal modo que as primeiras questões sejam mais gerais e mais “fáceis” de responder. Essa estratégia visa a incentivar a participação imediata de todos.

A etapa de aplicação do Roteiro de Estruturação do *Feedback* (Anexo I) foi realizada pelos docentes selecionados para a pesquisa com o seu grupo durante quatro semanas nas atividades curriculares do programa educacional Habilidades Profissionais em Enfermagem (HPE). Durante esse período, os docentes aplicaram o Roteiro durante as atividades avaliativas formativas ocorridas nos cenários de prática vivenciados por eles.

Após a fase de aplicação do Roteiro de Estruturação do *Feedback*, na qual os docentes e discentes selecionados puderam avaliar, na prática de sua utilização, os limites e possibilidades do Roteiro, a pesquisa avançou para a etapa de pós-aplicação do Roteiro. Subdivida em duas etapas de “Pós-aplicação”: as duas utilizaram como instrumento de pesquisa a entrevista individual, sendo a primeira etapa com os docentes e a segunda com os discentes. Essa etapa de pós-aplicação foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com os oito docentes participantes da pesquisa e os 16 (dezesseis) discentes, 2 (dois) advindos de cada grupo tutoriado por cada docente. Embora estivesse previsto, inicialmente, uma entrevista individual, foi solicitado pelo grupo de docentes – tendo em vista a primeira experiência do Grupo Focal na etapa de pré-aplicação desta pesquisa– que, ao invés da entrevista, fosse realizado um novo Grupo Focal. Compreendendo a legitimidade da demanda e o não prejuízo a pesquisa, realizou-se novo Grupo Focal na etapa de pós-aplicação.

O tempo entre a aplicação dos dois questionários foi de três semanas, possibilitando, assim, um período mínimo necessário para analisar os limites e as possibilidades na utilização do Roteiro.

As respostas geradas pelas entrevistas foram, posteriormente, ponderadas por meio de análise de conteúdo agregando as falas dos entrevistados em categorias baseadas nos temas que emergiram nos discursos (BARDIN, 2011). Já os dados quantitativos passaram por análise de dados estatísticos realizados por meio de *software*.

#### **2.4 Critérios de inclusão e exclusão:**

Os critérios de inclusão da pesquisa foram: 1. Ser docente ou discente de HPE da 3ª série do curso de Enfermagem da ESCS; 2. Aceitar participar da pesquisa; 3. No caso dos discentes, serem componentes dos grupos dos tutores que aceitaram participar da pesquisa. Os critérios de exclusão foram: 1. Não ser docente ou discente de HPE da 3ª série do curso de Enfermagem da ESCS; 2. Não aceitar participar da pesquisa; 3. No caso dos discentes, não pertencerem ao grupos dos tutores que aceitaram participar da pesquisa

#### **2.5 Aspectos éticos:**

O projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa do Instituto de Medicina Social (IMS) da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), enquanto Instituição Proponente, sob o CAAE nº 66890317.0.0000.5260. Enquanto Instituição Co-Participante, a Fundação de Ensino e Pesquisa em Ciências da Saúde (Fepecs) também emitiu parecer favorável ao desenvolvimento da pesquisa sob o parecer nº 2.069.594, adequando-se ética e metodologicamente, bem como de acordo com a Resolução nº 1466/2012. Os participantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e tiveram sua identidade preservada, sendo-lhes assegurado o anonimato, conforme resolução acima citada.

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa foi dividida em 3 (três) etapas: 1) Etapa Inicial: aplicação do Questionário de Pesquisa - Pré-aplicação do Roteiro de Estruturação do *feedback* - Anexo II com os docentes e discentes; 2) Etapa Pré-aplicação: os docentes foram entrevistados por meio de um Grupo Focal no qual foi discutido o Roteiro de Estruturação do *feedback* - Anexo I; 3) Etapa Pós-aplicação: os discentes e docentes, guiados pelo Roteiro de Pós-aplicação – Anexo IV – concederam entrevistas individuais.

#### 3.1 Etapa inicial: Questionário de Pesquisa com docentes e discentes

A etapa inicial da pesquisa se deu por meio da realização de entrevistas individuais com os docentes participantes da pesquisa com objetivo de registrar suas percepções a respeito da avaliação formativa realizada na ESCS. As entrevistas foram realizadas em julho de 2017, no *campus* do curso de Enfermagem da ESCS, com 7 (sete) docentes do programa de Habilidades Profissionais em Enfermagem (HPE), da 3ª série do curso de Enfermagem da ESCS, totalizando 87,5% do total da amostra delimitada.

As entrevistas dos discentes foram realizadas em agosto de 2017, também no *campus* do curso de Enfermagem da ESCS, com 14 (catorze) docentes do programa de Habilidades Profissionais em Enfermagem (HPE), da 3ª série do curso de Enfermagem da ESCS. A seleção dos discentes se deu por meio da vinculação deles ao grupo daqueles docentes que aceitaram, inicialmente, participar da pesquisa. Tal vinculação se faz necessária pela coerência na aplicação do objeto de pesquisa, evitando modificações na rotina de trabalho regular do grupo e do tutor.

O questionário aplicado, de duração aproximada de 20 (vinte) minutos, contou com 35 (trinta e cinco) questões cujas opções de respostas encontravam-se em uma escala do tipo *likert*, que varia de zero a cinco pontos (sendo 0 = discordo totalmente e 5 = concordo totalmente), das quais cada sujeito deveria escolher apenas 1 (uma).

O questionário de pesquisa foi construído considerando 5 (cinco) importantes categorias que emergem da prática da avaliação formativa e do *feedback* efetivo, a saber: 1)

Estruturação e Prática da Avaliação Formativa - busca mapear os conhecimentos dos sujeitos da pesquisa em relação à avaliação e à forma como ela está estruturada na ESCS; 2) Conceituação do *Feedback* - objetiva compreender o significado do *feedback*, sua utilização das práticas formativas da ESCS; 3) Planejamento Avaliativo - pretende conhecer de que forma a avaliação formativa está estruturada enquanto instrumento da gestão avaliativa da instituição; 4) Suporte Institucional - visa a mapear quais são os espaços e oportunidades que a gestão escolar fornece aos atores da avaliação formativa e 5) Gestão dos processos avaliativos - refere-se ao processo de análise, distribuição e ao processo de implantação de melhorias, frutos dos processos avaliativos formativos que ocorrem na Escola.

A análise dos resultados demonstrou que, em relação à categoria Estruturação e Prática da Avaliação Formativa, 71,4% dos docentes concordam parcialmente que o curso de Enfermagem da ESCS realiza a avaliação formativa de forma sistemática. Quando se trata da utilização de um roteiro da prática da avaliação formativa pelo curso de Enfermagem da ESCS, 71,4% dos docentes concordam parcialmente com o uso, porém discordam, em 57,2%, de que o roteiro atende às necessidades a que se propõe.

A análise dos dados dessa categoria possibilita constatar que a ESCS, embora realize a avaliação formativa de maneira sistemática, diverge quanto ao uso de um roteiro para estruturação da avaliação. Nota-se, ainda, que o roteiro, quando utilizado, não corresponde às expectativas.

Em relação à mesma categoria, 60% dos discentes concordam parcialmente que o curso de Enfermagem da ESCS pratica a avaliação formativa de forma sistemática durante as atividades de ensino aprendizagem. Ainda, 30% discordam de que o Roteiro utilizado para a avaliação formativa atende às necessidades a que se propõe.

Quando o assunto é desvalorização da avaliação formativa no curso de Enfermagem da ESCS, 40% dos estudantes concordam que o docente desvaloriza essa avaliação e 70% concordam que os discentes a desvalorizam.

Na categoria Conceituação do *Feedback*, 85,7% dos docentes concordam totalmente que os estudantes devem ser estimulados a refletir sobre a atividade, identificando recursos de aprendizagem, lacunas de conhecimento e estratégias para chegar ao objetivo alcançado. Concordam totalmente, 100% dos docentes, que o *feedback* necessita ser compreensível em termos de linguagem e de ações a serem realizadas para maior proximidade dos objetivos educacionais.

Ainda sobre essa categoria, 80% dos estudantes concordam totalmente que ficam inseguros a respeito de seu desempenho quando não recebem *feedback*. Junto ao docente/preceptor, 100% dos estudantes concordam totalmente que se sentem estimuladas a identificar recursos de aprendizagem, lacunas de conhecimento e estratégias para chegar ao objetivo definido.

No que tange às características do *feedback*, 70% dos estudantes discordam de que o tempo em que ele é fornecido não influencia na incorporação de mudanças necessárias em suas práticas. Além do tempo, 100% dos estudantes concordam totalmente que outras duas características comprometem a percepção do estudante a respeito de seu processo de aprendizagem: o *feedback* genérico e o superficial.

Em relação ao Planejamento Avaliativo, 71,4% dos docentes discordam de que a avaliação formativa é planejada de forma conjunta entre docente e discente e 57,2% discordam de que os seus resultados sejam discutidos entre eles para que subsidiem as ações de aprendizagem futuras.

Embora admitam que os atores do processo avaliativo – docentes e discentes – não planejam conjuntamente a avaliação, 71,4% concordam que este planejamento possibilita a clara compreensão dos aspectos avaliativos corroborando a aprendizagem.

Já os discentes, nessa categoria, discordam em 40% de que os resultados da avaliação formativa são discutidos entre docentes e estudantes subsidiando as ações de aprendizagem futuras, embora 60% dos sujeitos da pesquisa concordem que o planejamento conjunto entre docente e discente permite a clara compreensão dos aspectos avaliativos criando possibilidade de adequação das limitações identificadas.

Reforçando a percepção a respeito do planejamento avaliativo no curso de Enfermagem da ESCS, 60% dos estudantes discordam de que a avaliação formativa seja planejada conjuntamente com o docente.

A análise dos resultados referente à categoria Suporte Institucional evidencia que 100% dos docentes discordam de que o curso de Enfermagem da ESCS proporciona espaços avaliativos formais e estruturados que favoreçam escutas ativas e reflexivas. Ainda, concordam que há a necessidade de aprimorar os processos de qualificação dos docentes do curso de Enfermagem da ESCS.

Quando se trata de avaliação educacional, 42,9% dos docentes discordam totalmente de que o curso de Enfermagem da ESCS tenha uma agenda institucional voltada para esse tema.

Expressam-se, ainda, discordantes - 57,2% - em relação a uma agenda institucional voltada para qualificação dos seus atores (docentes, discentes, preceptores, coordenadores etc.).

Em relação à categoria Suporte Institucional, os discentes participantes da pesquisa discordam, em 50%, de que o curso de Enfermagem da ESCS proporcione espaços avaliativos formais e estruturados que favoreçam escutas ativas e reflexivas. Aprimorar os processos de qualificação dos docentes é ação que 80% dos estudantes concordam totalmente que necessita ser desenvolvida no curso de Enfermagem da ESCS. Para além dos docentes, 50% dos discentes discordam de que haja agenda institucional voltada para a qualificação permanente dos diferentes atores (docentes, discentes, preceptores, coordenadores).

Quando questionados a respeito da implementação de melhorias efetivas do processo de ensino aprendizagem dos estudantes a partir do uso dos dados frutos das avaliações formativas, 57,2% dos docentes discordam que essa seja uma conduta no curso de Enfermagem da ESCS.

Quanto à categoria Gestão dos Processos Avaliativos, 57,1% dos docentes *discordam totalmente* que os dados frutos da avaliação formativa são submetidos a um processo de análise e consolidação para posterior distribuição aos atores do processo avaliativo. Ainda sobre essa categoria, 70% dos discentes concordam que os dados frutos da avaliação formativa são utilizados para implementação de melhorias efetivas do processo de ensino aprendizagem dos estudantes de Enfermagem da ESCS. Os estudantes concordam, ainda, em 80%, que o sistema de avaliação da ESCS está mais voltado para checagem que para a garantia de qualidade dos processos educacionais.

Tabela 1 - Apresentação dos resultados da etapa inicial – docentes e discentes do curso de Enfermagem da ESCS, 2017.

<b>Apresentação dos resultados da etapa inicial – docentes e discentes do curso de Enfermagem da ESCS</b>					
<b>Categoria</b>	<b>Assertiva</b>	<b>Escala <i>Likert</i></b>	<b>% das respostas</b>		
			<b>Docentes</b>	<b>Discentes</b>	
1 - Estruturação e Prática da Avaliação Formativa	A Avaliação Formativa é realizada de forma sistemática durante as atividades de ensino aprendizagem no curso de Enfermagem da ESCS.	Concordo Total ou Parcialmente	71,4%	60%	
	O roteiro de estruturação da prática da avaliação formativa atende, efetivamente, às necessidades a que se propõe.	Discordo Total ou Parcialmente	57,2%	30%	
2 - Conceituação do <i>Feedback</i>	Junto com o docente e/ou o preceptor, o estudante deve ser estimulado a refletir sobre a atividade, identificando recursos de aprendizagem, lacunas de conhecimento e estratégias para chegar ao objetivo a ser alcançado.	Concordo Total ou Parcialmente	100%	100%	
	A avaliação formativa é planejada de forma conjunta entre docente e discente do curso de Enfermagem da ESCS.	Discordo Total ou Parcialmente	71,4%	60%	]
3 – Planejamento Avaliativo	O planejamento conjunto da avaliação formativa entre docente e discente permite a clara compressão dos critérios avaliativos criando subsídio para a possibilidade de adequação das limitações identificadas.	Concordo Total ou Parcialmente	57,2 %	60%	
	O curso de Enfermagem da ESCS proporciona espaços avaliativos formais e estruturados que favorecem escutas ativas e reflexivas.	Discordo Total ou Parcialmente	100%	100%	

Fonte: Elaboração própria a partir das informações coletadas na pesquisa.

### 3.2 Etapa de pré-aplicação: Grupo Focal com os docentes

Na pré-aplicação, segunda etapa da pesquisa, os docentes compuseram um Grupo Focal no qual foram, inicialmente, apresentados ao Roteiro de Estruturação do *Feedback*. A apresentação e o debate a respeito do Roteiro foram realizados em julho, no *campus* de Enfermagem da ESCS, com a participação dos docentes da 3ª série do curso e teve duração aproximada de 25 minutos. A discussão centrou-se na apresentação do Roteiro de *Feedback* a ser aplicado por esse grupo de docentes, possibilitando o compartilhamento a respeito de seus referenciais teóricos basilares e seu processo de construção.

Logo após a apresentação do roteiro, iniciou-se efetivamente o Grupo Focal, o qual teve duração aproximada de 50 (cinquenta) minutos e ocorreu com a participação de 7 (sete) docentes da 3ª série do curso de Enfermagem. O grupo foi conduzido por uma moderadora externa e teve como guia o “Roteiro do Grupo Focal – Docentes do curso de Enfermagem da ESCS – Pré-aplicação do Roteiro de Estruturação do *Feedback*” – Anexo III - que definiu como objetivos principais apresentar o Roteiro e seu processo de construção, trocar de experiências a respeito do tema e a propor possíveis adequações posterior aplicação.

De posse do Roteiro de Estruturação do *Feedback*, a moderação do Grupo Focal conduziu a discussão iniciando com a releitura do Roteiro e análise individual de cada um dos seus 5 (cinco) componentes: Objetivo, Tempestividade, Observação, Reflexão e Plano de Ação. O grupo dedicou a maior parte do tempo do grupo focal, cerca de 40 (quarenta) minutos, aos componentes do Roteiro, expondo as opiniões e as vivências suscitadas por cada um dos temas representados nos componentes. No quinto final da dinâmica em grupo, os participantes focaram em trabalhar as questões trazidas pela pesquisadora.

Pôde-se observar uma boa dinâmica entre a moderadora e os participantes do grupo, que, de maneira rica e diversa, compartilharam as suas impressões e vivências sobre práticas avaliativas formativas na ESCS e sobre o Roteiro proposto.

### 3.3 Etapa de pós-aplicação: entrevistas individuais com docentes e discentes

Na pós-aplicação, terceira etapa da pesquisa com os docentes, estava previsto, inicialmente, entrevista com cada docente sujeito da pesquisa após o período de aplicação do Roteiro de Estruturação do *Feedback* em suas práticas avaliativas diárias. Contudo foi solicitado pelo grupo de sujeitos – tendo em vista a primeira experiência do Grupo Focal na etapa de pré-aplicação desta pesquisa – que, em vez da entrevista, fosse realizado um novo grupo.

Sendo assim, compreendendo a legitimidade da demanda e o não prejuízo ao estudo, foi realizado um novo Grupo Focal com 5 (cinco) das 7 (sete) docentes inicialmente selecionadas para pesquisa, totalizando 71,4% da amostra. Ocorrido no campus Samambaia da ESCS, esse grupo teve duração de 90 (noventa) minutos em data e horário ajustados entre os docentes e a pesquisadora, considerando a dinâmica de trabalho e a disponibilidade do maior número de sujeitos.

A moderadora do grupo conduziu a discussão com base no “Roteiro de Entrevista – Docentes e Discentes do curso de Enfermagem da ESCS – Pós-aplicação do Roteiro de Estruturação do *Feedback*” – Anexo IV - que teve como objetivo central registrar as percepções dos docentes a respeito da utilização do Roteiro de Estruturação do *Feedback* com os estudantes durante suas práticas avaliativas diárias no HPE.

Embora apenas 40% da amostra tenha efetivamente aplicado o Roteiro de Estruturação do *Feedback* de forma sistemática com seus estudantes, o Grupo Focal suscitou uma rica discussão trazendo à tona as percepções e limitações vivenciadas pelos sujeitos da pesquisa em relação à prática avaliativa formativa no âmbito do cenário de pesquisa.

Tendo em vista que essa etapa da pesquisa se preocupa em compreender as impressões dos sujeitos da pesquisa a respeito da utilização do Roteiro de Estruturação do *Feedback*, a etapa de entrevista individual com os discentes limitou-se a 4 (quatro) sujeitos, egressos dos grupos dos docentes que, efetivamente, aplicaram o *feedback*, totalizando 28,57% da amostra.

As entrevistas individuais ocorreram no próprio cenário de pesquisa, atendendo à disponibilidade dos entrevistados. As entrevistas tiveram duração média de 5 (cinco) minutos e abordaram a percepção do estudante a respeito da utilização do Roteiro de Estruturação do *Feedback*. Apenas 1 (um) sujeito afirmou desconhecer o uso do roteiro utilizado na pesquisa, pelo docente de seu grupo.

As impressões iniciais, logo no primeiro contato com os docentes sujeitos da pesquisa, foram imprescindíveis para compreender a vivência, as percepções e suas ações enquanto docentes daquela Instituição de Ensino. Durante a apresentação, do Grupo Focal foi interrompida algumas vezes por outros docentes que visitavam a sala em busca de entender qual dinâmica estava ocorrendo. Algumas falas foram repetidas e soaram como uma expressão de autodesvalorização. Quando, por exemplo, questionavam o porquê de docentes de outras séries não estavam participando da pesquisa, alguns proferiam as seguintes falas em “tom de brincadeira”: “Ah, nós somos o grupo de exclusão.”; “São só os docentes do 3º ano, nós estamos de fora.”.

Apesar das interrupções, conforme a discussão do Grupo Focal da etapa de pré-aplicação ia avançando, patente foi o comprometimento dos docentes com a participação, com o compartilhamento das experiências avaliativas individuais, com o questionamento sobre as práticas de outros docentes e com o levantamento das frustrações vivenciadas. Muito embora as práticas avaliativas diárias de cada docente não fossem o foco da discussão, houve grande necessidade da escuta ativa e compreensiva de cada um desses relatos.

Notou-se que as experiências externadas estavam impregnadas de uma exaustiva sobrecarga de trabalho evidenciadas em falas como: “Não tenho tempo de sistematizar a avaliação, eu acompanho 6 (seis) estudantes!”; “São muitos estudantes, muitas atividades... é difícil.”; “Não tenho fôlego para isso”; “Dificilmente consigo sair no horário, sempre ficamos mais tempo devido à sobrecarga de atividades.”; “Eu parei, fiz uma série de reformulações porque eu falei: Não! Estou me desgastando demais.”. Tão logo essas expressivas e sobrecarregadas falas foram emergindo nos discursos daqueles docentes, que aquela primeira impressão do misto de dispersão e cansaço foram se tornam cada vez mais reais e compreensíveis.

Visando a estabelecer categorias analíticas que possibilitem a discussão dos temas que emergiram das falas dos sujeitos da pesquisa, o Quadro 3 abaixo apresenta a classificação de 5 (cinco) categorias de análise de conteúdo do Grupo Focal.

Quadro 3 – Categorização do Grupo Focal com os docentes – etapa de pré-aplicação

CATEGORIAS DE ANÁLISE	ELEMENTOS DA ESTRUTURAÇÃO DO <i>FEEDBACK</i>
CA - I	Objetivo
CA - II	Tempestividade
CA - III	Observação
CA - IV	Reflexão
CA - V	Plano de Ação

Fonte: Elaboração própria a partir das informações coletadas na pesquisa.

A Categoria de Análise I estabelece relação com o componente Objetivo do Roteiro de Estruturação do *Feedback*. Esse componente aponta para o questionamento “Aonde vou?” que busca esclarecer o propósito da tarefa a ser realizada pelo estudante. Ao tornar claras e factíveis as atividades educativas a serem desenvolvidas, o estudante aproxima-se de um processo de aprendizagem mais consistente.

Os participantes da pesquisa, ao discutirem sobre esse componente, fizeram referência ao Manual de Habilidades Profissionais em Enfermagem (HPE), instrumento pedagógico utilizado pela ESCS para a unidade educacional HPE, o qual contempla os objetivos educacionais a serem desenvolvidos durante o período de duração de cada Grande Área bem como o cronograma das atividades, os cenários de prática, os docentes responsáveis, a avaliação e os referenciais bibliográficos básicos da temática abordada pelo Módulo. Sistemáticamente, no início dos ciclos, os estudantes recebem uma cópia do Manual, que deve ser lido e compreendido. A unidade educacional de HPE tem suas atividades distribuídas em cenários de aprendizagem desenvolvidos simultaneamente, em que os estudantes percorrem diversos serviços pertinentes à área de aprendizagem com datas previamente definidas e sob forma de rodízio. Os cenários de HPE são organizados em duas Grandes Áreas subdividas em três subáreas cada, são elas: Atenção Primária, com as subáreas de Agravos Transmissíveis, HIPERDIA e Saúde Mental; e a Atenção Hospitalar com as subáreas de Clínica Médica, Clínica Cirúrgica e Centro Cirúrgico e Central de Material Esterilizado.

Durante a realização das atividades nos cenários de aprendizagem de cada Grande Área que compõe a 3ª série, os docentes, no primeiro dia de encontro e em conjunto com os estudantes, leem os objetivos de aprendizagem a serem desenvolvidos naquele cenário de

prática e acreditam que essa ação é suficiente para que os estudantes compreendam os objetivos e demonstrem desempenho compatível, conforme apontam as seguintes falas: “Eu, enquanto docente, espero que seja claro pra ele. Então assim eu, particularmente, saio daquele primeiro dia... Pra mim está tudo claro” (P1); “o manual, ele já vem traçado esses objetivos, então é o que a gente vai cumprir em cenário” (P2).

Em contraposição, ao ponderar que os objetivos educacionais apontados pelo Manual são abrangentes, um participante ressalta: “Eu questiono, quanto ao nível discente, [se ele] compreende com clareza os objetivos e tarefas a ser realizadas? Ele não sabe o que ele vai encarar no cenário, ele não tem clareza do que é o cenário” (P6). Ao levantar a dúvida sobre o nível de compreensão que o estudante tem, dado seu nível de maturidade e alcance de seu processo de aprendizagem, o grupo de docentes se mostra reflexivo e pondera: “Então a gente tem uma dificuldade de fazer ele compreender no que ele vai ser avaliado” (P6).

A ausência da compreensão do que será exigido do estudante em termos de conhecimentos, habilidades e atitudes gera um impacto significativo em seu processo de aprendizagem, pois se torna mais provável que o estudante apresente dificuldades e se desgaste durante a realização da tarefa exigida. Quando efetivamente munido da compreensão de sua tarefa, o estudante atua com foco, motivação e empenho no desempenho de suas atividades.

Embora demonstrando posições divergentes em relação à insuficiência da leitura do Manual do HPE com os estudantes no primeiro dia dos cenários de aprendizagem, todos sujeitos da pesquisa concordam com a necessidade de se esclarecer, juntamente com o estudante, o objetivo da atividade que será realizada por ele para um *feedback* efetivo: “É fundamental” (P4).

No contexto do curso de Enfermagem da ESCS, é possível inferir que há uma fragilidade na compreensão dos objetivos de aprendizagem por parte do estudante e há também a necessidade do docente em torna-los claros e factíveis juntamente com o estudante. Não basta que isso seja feito apenas em um único momento do processo de aprendizagem e por meio da listagem no Manual de HPE, dado seu nível de complexidade e dinamicidade.

A característica Tempestividade – Categoria de Análise II – rendeu discussões densas a respeito da sobrecarga de trabalho dos docentes frente às atividades dos seus cenários de prática e, conseqüentemente, da dificuldade em lidar com essa importante característica do *feedback*.

Se o *feedback* acontece enquanto o estudante ainda está focado no desenvolvimento de determinado objetivo de aprendizagem, é mais provável que ele incorpore as melhorias nos

seus desempenhos futuros, sendo capaz de associá-lo a sua atuação profissional. Em consonância com o preconizado pela literatura científica, uma participante da pesquisa foi enfática em relação ao *feedback* tempestivo: “Mas, com certeza, quanto mais próximo do evento, impressionante como ele é mais eficaz” (P1).

Muito embora reconheçam a importância da tempestividade para a eficácia do *feedback*, o grupo de participantes se mostrou preocupado em conseguir realizá-lo em meio à dinâmica diária das práticas profissionais nos ambientes hospitalares: “Às vezes acontece da gente ter que dar o *feedback* bem depois também [...] No próximo encontro. Aí no próximo encontro a estudante falta. Fica pro próximo encontro. Aí você fala: ‘você lembra daquele dia?...” (P3).

Característica fundamental do *feedback*, a tempestividade, se realizada precoce ou tardiamente tem impacto direto no estudante no que diz respeito ao entendimento de sua conduta adotada nas tarefas que realizou e nas possíveis mudanças a serem feitas. Segundo as falas dos docentes, a tempestividade do *feedback* realizado no curso de Enfermagem da ESCS é frágil.

Outro aspecto importante que emergiu centrou-se na prática avaliativa do estudante: “O processo avaliativo é um parto. Porque eles querem falar milhões de coisas, do que direcionar, tem que cortar, se não fica fazendo uma hora fazendo avaliação ou mais...” (P4). As avaliações dos estudantes foram classificadas como extensas e meramente descritivas, dificultando o processo de avaliação formativa, como pontuado pela seguinte afirmação: “Eu sinto que eles não entendem, por mais que a gente fale, eu sempre falo ‘gente, avaliação é pra você falar das suas fragilidades, das suas potencialidades, de hoje’ não adianta.” (P1).

A dinamicidade dos cenários hospitalares, sobrecarga de trabalho dos docentes e a ausência de compreensão do estudante a respeito da avaliação formativa se mostram presentes nas falas dos sujeitos como fatores que dificultam a realização de um *feedback* tempestivo.

Relatando uma experiência positiva em relação ao processo avaliativo, um docente apontou que, ao diminuir o número de consultas a serem realizadas pelo estudante durante seu cenário de aprendizagem, teve maior oportunidade de concretizar o *feedback* do estudante a respeito de seu desempenho. Tal mudança em suas práticas se deu em decorrência da necessidade em se realizar avaliação formativa e mostrou-se eficaz e com a aprovação por parte dos estudantes:

No meu cenário eu comecei também a diminuir o número de consultas. Porque o que acontece, ele terminou a consulta, eu paro com esse estudante já pra fazer o

*feedback*. [...] Porque aí eu preferi dá um tempo maior pra ele terminar a consulta e eu parar e discutir as fragilidades, potencialidades, quais são as lacunas... Então assim, eles gostam muito [...] Foi uma coisa que eu assumi que tá dando certo, mas tem os seus desafios. Mas com certeza, quanto mais próximo do evento, impressionante como ele [o *feedback*] é mais eficaz. (P1, informação verbal)

Tal experiência, contudo, é uma exceção. Em geral, as falas dos sujeitos mostram que a avaliação formativa dos estudantes é realizada em meio a distintos obstáculos: “No finalzinho, uns dez, quinze minutos antes de finalizar” (P7); “Eu faço o *feedback* diariamente quando é possível”(P6); “Já aconteceu várias vezes deu começar um *feedback*, ter que sair, puxar o menino, ‘vem pra cá’... Então, assim, você não tem lugar, não tem tempo.”(P1).

Cabe ressaltar que, diferentemente dos Estágios Curriculares tradicionais, nos quais a prática se dá exclusivamente ao final do curso, a ESCS utiliza, desde o primeiro semestre, as atividades práticas contínuas e regulares nos cenários de aprendizagem, estimulando a autonomia em graus crescentes durante os quatro anos de formação. Nesse sentido, a 3ª série do curso de Enfermagem da ESCS, objeto deste estudo, possui duas entradas semanais nos cenários de prática, nos quais os estudantes devem, conforme orientado pelo currículo, estar envolvidos com as práticas profissionais em Enfermagem em sua integralidade.

Embora a ESCS estabeleça espaço privilegiado para prática, comparado a outras formações, a reflexão dessa vivência prática parece não acompanhar esse processo, segundo os relatos dos sujeitos da pesquisa. Os momentos avaliativos formativos previstos no currículo do curso deveriam ocorrer sistematicamente durante as atividades de prática, permitindo que a tríade dialética “ação-reflexão-ação” se efetive estabelecendo direta e consequente influência na aprendizagem dos estudantes (MITRE et al., 2008). Contudo, a ausência de estrutura física adequada e de tempo parecem colocar o *feedback* como coadjuvante dos momentos práticos.

A Categoria de Análise III se debruça sobre o item Observação do Roteiro de Estruturação do *Feedback*. Nesse sentido, “É primordial para o *feedback*” (P3) a necessidade de se ater à Observação dos processos de aprendizagem. Fazendo relação com o componente “Como estou indo?”, a Observação deve ser capaz de prover informações sobre os sucessos e as necessidades do estudante, possibilitando com que tais informações a respeito de seu desempenho sejam objeto de diálogo, debate e, caso oportuno, incorporada nos desempenhos futuros (FREY & FISHER, 2011; NORCINI; BURCH, 2007).

Embora a Observação tenha sido tratada com tranquilidade pelos sujeitos da pesquisa, demonstrando uma clara compreensão da necessidade da observação sistemática e diária do

desempenho dos estudantes durante as diversas atividades práticas realizadas na 3ª série, o item Reflexão mostrou-se delicado.

Na Reflexão – Categoria de Análise IV – emergiram diferentes e heterógenas opiniões a respeito do momento de reflexão. A chamada devolutiva – momento no qual o docente mune o estudante com informações a respeito de seu desempenho demonstrado nas atividades realizadas no âmbito dos cenários de ensino, como exame físico, realização de procedimentos, tais como curativo, passagens de sonda etc. – é um desafio para os docentes: “Às vezes a gente sente dificuldade em como conduzir” (P8).

Envolvendo os aspectos éticos do processo avaliativo, alguns participantes se dividiram entre “fazer no individual ou coletivamente?” (P5) considerando algumas experiências vivenciadas ao refletir com os discentes sobre seus desempenhos. Considerando a avaliação em grupo enquanto melhor opção, o sujeito da pesquisa defende:

Eu procuro não fazer o *feedback* em grupo, porque eu acho que é a questão ética do docente... De docente para discente. Eu acho que, quando eu faço *feedback* em grupo, eu estou expondo a fragilidade de um colega que o outro não precisa saber. Então, assim, por opção minha, eu faço o *feedback* diariamente, quando é possível, e eu faço individual. (P1, informação verbal)

Concordando com tal opção, outro sujeito ressalta: “Eu faço a avaliação no coletivo. Eu já tive situações muito desagradáveis em que você fala uma coisa pro estudante, e ele leva outra coisa para o grupo. Então, diante desse contexto, eu faço no grupo.” (P8)

De acordo com o Manual de Avaliação (Manual Técnico da ESCS, 2014), compõem a avaliação formativa a autoavaliação, avaliação dos pares e a avaliação do docente, devendo ser realizadas verbalmente e aplicadas ao final de cada encontro de todas as atividades de trabalho em pequenos grupos. Não havendo indicação específica a respeito da forma – coletiva ou individualmente – com que o *feedback* deva ser realizada, cabe a cada docente, dentro de sua autonomia, decidir pela forma com que ela avaliação se dá no âmbito dos cenários de prática.

A Categoria de Análise IV – Plano de Ação – diz respeito ao plano de ação que deve ser acordado entre docentes e discentes a fim de projetar as ações de aprendizagens futuras com objetivo de estreitar a distância entre o desempenho real e desempenho desejado. A formulação de um Plano de Ação no final de uma sessão de avaliação é crítica para o sucesso da avaliação formativa. Se um plano para corrigir as deficiências não é formulado, isso pode

comprometer o fechamento do ciclo de aprendizagem e a correção os problemas identificados (HOLMBOE et al., 2004).

Nesse sentido, a definição de um Plano de Ação visa a guiar os próximos passos dos discentes em termos de aprendizagem, sendo, portanto, um essencial passo na efetivação da avaliação formativa. Os docentes da 3ª série participantes da pesquisa, ao analisar esse componente do *feedback* reconhecem que é um desafio, visto que cada estudante tem suas particularidades em relação à aprendizagem. A observação e a reflexão acontecem de forma sistemática, contudo o Plano de Ação apresenta-se complexo: “Às vezes você observa, faz essa reflexão, mas para aí. Não tem esse segundo momento que é o plano [de ação]” (P5).

“Porque, pra ser efetivo precisa ter as mudanças, né? Tem que ter a incorporação disso.” (P1), demonstra que a avaliação formativa e o *feedback* deve atender a uma necessidade específica do discente, momento no qual este deve incorporar aquele *feedback* em seu desempenho. Caso essa incorporação não aconteça, há, notadamente, uma interrupção nesse processo de aprendizagem e aprimoramento por meio da incorporação das mudanças apontadas. Nesse caso, o processo de avaliação deve ser estar atento e propor novas mudanças, sempre em diálogo com o discente. Nesse sentido, um juízo de valor é emitido a respeito de uma dada ação realizada a partir de um conjunto de critérios pré-estabelecidos. A partir disso a avaliação conduz a uma tomada de posição (LUCKESI, 2011), afinal O ato de avaliar implica tomada de decisões a respeito do que foi avaliado com objetivo de aceitá-lo ou transformá-lo.

Após analisar cada elemento do Roteiro de Estruturação do *Feedback* – Objetivo, Tempestividade, Observação, Reflexão e Plano de Ação -, os participantes da pesquisa avaliaram que o Roteiro de Estruturação do *Feedback* não apenas dialoga, como vai além das necessidades da avaliação formativa desenvolvidas por eles em suas práticas. Além disso, concordaram que os elementos do Roteiro têm efetiva aplicabilidade na prática da avaliação formativa.

Não havendo adequações necessárias para o Roteiro, os docentes da 3ª série participantes da pesquisa concordaram em aplicá-lo em suas práticas avaliativas formativas com 2 (dois) discentes, escolhidos aleatoriamente, por um período de 3 (três) semanas. A aplicação do Roteiro demandou a sistematização, aplicação e análise dos sujeitos participantes, os quais foram convidados a compartilhar essas experiência em um novo Grupo Focal pós-aplicação.

Na etapa de pós-aplicação da pesquisa, após 3 (três) semanas de aplicação do Roteiro de Estruturação do *Feedback*, os sujeitos da pesquisa retornaram ao Grupo Focal.

Devido à impossibilidade de conciliação das agendas dos sujeitos da pesquisa, a etapa de pós-aplicação do Roteiro ocorreu com 5 (cinco) sujeitos, totalizando 71,4% da amostra total. Apenas 40% da amostra aplicou, efetivamente, o Roteiro proposto.

Nesse sentido, as discussões relativas à aplicação do Roteiro de Estruturação do *Feedback* com os discentes do curso de Enfermagem da ESCS suscitaram importantes percepções e avaliações. Embora apenas 2 (dois) dos 5 (cinco) sujeitos tenham, de fato, aplicado o Roteiro, todos tiveram acesso a ele e avaliaram positivamente seu impacto nas práticas avaliativas no cenários de pesquisa. A seguinte fala aponta a necessidade de sistematizar a prática da avaliação formativa entre docentes e discentes e como o Roteiro contribuiu para a escuta ativa, para o diálogo bem como para a superação das fragilidades identificadas por eles.

Eu achei positivo, por conta dessa questão de facilitar a esquematização e também deles próprios visualizarem as fragilidades. Porque, às vezes, eu ia fazer [o *feedback*] no final e eles mesmos tinham dificuldades. Então, eu conseguia apontar, mas eu não ouvia isso deles. Talvez, na construção desse processo avaliativo, seja muito mais interessante que eles próprios consigam identificar essa fragilidade e eu achei que o instrumento me ajudou nesse aspecto... de trazer mais eles. (S4, informação verbal)

A aplicação do Roteiro, embora dialogue com os elementos essenciais para a prática de um *feedback* efetivo, apresentou-se desafiador para os participantes da pesquisa:

No início eu achei ele [o Roteiro] um pouco complexo de entender. Mas, depois que você começa a tentar aplicá-lo, ele ajuda bastante, sim. Se a gente conseguir implementar seria, com certeza, aplicar à nossa abordagem facilita muito e ajuda no processo de aprendizagem do estudante. (S2, informação verbal)

Embora desafiador, o Roteiro encontrou eco nas necessidades sentidas pelos docentes “[...] o Roteiro traz uma sequência lógica, né? Às vezes, na nossa pressa, a gente não consegue seguir. E ter o roteiro, embora eu não tenha seguido os passos todos [...] já me ajudou muito” (S1); “[...] a gente faz [a avaliação formativa] meio que mecanicamente, sem refletir. Então, às vezes, eu dava o *feedback*, mas era no horário errado, demorava demais, passava da hora, ou às vezes não refletia também” (S2).

O Quadro 4 sintetiza as Categorias de Análise que emergiram dos discursos dos sujeitos da pesquisa, sendo elas relativas aos dois processos: 1) à avaliação realizada na ESCS

e 2) ao Roteiro de Estruturação da Prática do *Feedback*. Os aspectos relativos aos processos avaliativos desenvolvidos na Instituição de Ensino cenário desta pesquisa emergiram dos discursos dos sujeitos, a partir da necessidade de compartilhar a vivência e as impressões a respeito das práticas avaliativas diárias dos docentes. As subcategorias Tempo, Espaço Físico, Número de Discentes por Grupo, Preceptor como Coadjuvante e Fragilidades no Instrumento utilizados pela Escola contemplam as discussões a respeito da Categoria 1.

Quadro 4– Categorização do Grupo Focal com os docentes – etapa de pós-aplicação

<b>CATEGORIAS DE ANÁLISE</b>	
<b>CATEGORIA 1: ASPECTOS RELATIVOS AO PROCESSO AVALIATIVO NA ESCS</b>	
<b>Subcategoria 1.1</b>	Tempo
<b>Subcategoria 1.2</b>	Espaço Físico
<b>Subcategoria 1.3</b>	Número de Discente por Grupo
<b>Subcategoria 1.4</b>	Preceptor como Coadjuvante
<b>Subcategoria 1.5</b>	Fragilidades no Instrumento utilizado pela Escola
<b>CATEGORIA 2: ASPECTOS RELATIVOS AO ROTEIRO DE ESTRUTURAÇÃO DA PRÁTICA DO <i>FEEDBACK</i></b>	
<b>Subcategoria 2.1</b>	Instrumento de Reflexão do Processo Avaliativo Docente
<b>Subcategoria 2.2</b>	Instrumento de Sistematização do <i>Feedback</i>
<b>Subcategoria 2.3</b>	Fatores dificultadores para a aplicação do Roteiro

Fonte: Elaboração própria a partir das informações coletadas na pesquisa.

Embora compreendendo a Avaliação Formativa como elemento contínuo, sistemático e diário nas práticas avaliação docentes, os sujeitos da pesquisa condicionaram sua aplicação à disponibilidade de tempo, a depender do cenário de aprendizagem no qual as atividades de ensino estavam ocorrendo. Caso o cenário de ensino – aqui destacado, o cenário hospitalar – permitisse, dado a sua dinamicidade, as avaliações formativas e, a aplicação do Roteiro de Estruturação do *Feedback* ocorreriam ao final do turno de trabalho. Caso a prática, ou seja, a realização de procedimentos, consultas e exames esgotassem todo o tempo daquele

determinado dia de prática, a avaliação era postergada para uma próxima oportunidade, sendo tratada como elemento pós-aprendizagem.

Algumas falas como “Eu não utilizei, porque não deu tempo” (S1); “Mas o tempo nosso... O meu tempo dentro do HPE, não me permitiu fazer a aplicação do instrumento” (S1) e “A questão da maior dificuldade é o tempo, né? Tempo pra fazer isso em todos os momentos” (S4) ilustram a vinculação do fator Tempo para a realização do *feedback*. Além desse fator, as Subcategorias Espaço Físico e Número de Discentes por Grupo emergem como obstáculos nas falas dos docentes: “A minha realidade é essa: a gente não tem espaço físico também e a quantidade de estudante dificulta bastante” (S2);

O cenário tem algumas dificuldades de aplicação do *feedback* [...], a questão do espaço físico, por exemplo. Eu tenho muita demanda com eles da parte de manejo de medicação, o posto é pequeno... Então, por várias vezes, a gente é chamada a atenção, até pra não ficar conversando no posto. Eu tenho que sair com o estudante, ir para corredor. Então, assim, realmente falta... (S5, informação verbal).

A figura do preceptor exerce papel essencial nas atividades de ensino aprendizagem desenvolvidas na ESCS no que tange à função de aproximar os estudantes de sua prática profissional futura, vivenciando o cotidiano profissional. O preceptor busca integrar os conceitos e valores da formação e do trabalho, ajudando o graduando a desenvolver estratégias factíveis para resolver os problemas cotidianos da profissão.

Nesse sentido, no desenvolvimento das atividades do HPE, os preceptores atuam como facilitadores junto aos docentes, estimulando a aprendizagem dos estudantes e fornecendo devolutiva de seus desempenhos. Contudo a visão docente sobre a figura do preceptor é distinta: “Eles acham que é perda de tempo. A gente ainda não tem esse comprometimento por parte dos profissionais [preceptores] então, eu tenho essa dificuldade também dentro do meu cenário.” (S4), “[...] o preceptor não conhece e não tem a imersão na metodologia como nós, enquanto docentes, que temos a responsabilidade de conduzir o estudante.” (S2).

A figura do preceptor na ESCS é considerada uma função docente e, segundo o Plano Pedagógico de Curso de Enfermagem (PCC), as atividades de seleção e capacitação dos docentes e preceptores são competências ligadas à Gerência de Desenvolvimento Docente e Discente (GDDD) (ESCS, 2015).

Além disso, durante as discussões do Grupo Focal, os sujeitos da pesquisa mostraram-se insatisfeitos com as fragilidades no instrumento de avaliação formativa utilizado na ESCS: “Eu já falei isso várias vezes, eu acho que, o formato que a gente utiliza [na ESCS] deveria

ser reformulado porque é um formato que não contempla o que a gente visualiza no HPE, não é?” (S2). A necessidade de se reformular o instrumento já utilizado e discutir avaliação formativa foi evidenciado: “Quando falaram que [a pesquisa] era sobre avaliação formativa a gente falou: ‘Poxa, era tudo que a gente precisa, né?’ Porque a gente tem esse... essa demanda, a gente tem essa dificuldade.”(S2). Tais dados corroboram as percepções docentes e discentes a respeito da avaliação formativa frutos da pesquisa realizada nessa Instituição que teve como objetivo compreender a percepção dos docentes e discentes a respeito da prática da avaliação formativa e do *feedback* realizados nos cursos de graduação oferecidos pela ESCS (RODRIGUES; NEVES, 2012).

O Quadro 4 aponta, ainda, as Categorias de Análise relativas ao Roteiro de Estruturação da Prática do *Feedback*. As subcategorias Instrumento de Reflexão do Processo Avaliativo Docente, Instrumento de Sistematização do *Feedback* e Fatores dificultadores para a aplicação do Roteiro agregam os debates trazidos pelos docentes que aplicaram o Roteiro.

Embora demonstrando insatisfação com o instrumento de avaliação formativa utilizado rotineiramente na Escola, os sujeitos da pesquisa sentiram-se desafiados na utilização de um novo Roteiro proposto. O desafio mostrou-se fomentador dos processos de reflexão a respeito da avaliação, do *feedback*, do papel e envolvimento do estudante com a avaliação e, sobretudo, da maneira com que os docentes passaram a enxergar o processo:

Eu acho que comecei a refletir mais como eu estava dando o *feedback*. Mesmo não seguindo o roteiro, ele serviu para alguns pontos, alguns aspectos que a gente faz meio que mecanicamente, sem refletir. Então, às vezes, eu dava o *feedback*, mas era no horário errado, demorava demais, passava da hora, ou às vezes não refletia também. (S2, informação verbal)  
Então eu acho que o roteiro me mobilizou nesse sentido de começar a repensar de que forma que estou fazendo esse *feedback*. Então eu tentei fazer mais individualizado, mais imediatamente após o atendimento. Porque quando as coisas estão mais frescas eles conseguem identificar melhor, eles conseguem absorver melhor o que você fizer a respeito daqueles procedimentos, daquele atendimento. Então eu acho que, nesse sentido, favoreceu sim, a reflexão, principalmente eu que estou estruturando isso, definindo o que eu avalio. Então foi muito positivo. (S3, informação verbal)

A subcategoria Instrumento de Reflexão do Processo Avaliativo Docente ainda abarca os docentes que não conseguiram aplicar efetivamente o Roteiro, mas que se sentiram mobilizados a partir dele:

Porque, na verdade, o roteiro, ele traz uma sequência lógica, né? Às vezes, na nossa pressa, a gente não consegue seguir. A gente vai lá na última

questão. E ter o roteiro, embora eu não tenha seguido os passos todos, mas ver ele na minha pastinha todo dia, dar uma olhadinha na sequência, aquilo ali já me ajudou muito. (S1, informação verbal)

Entendendo o Roteiro como instrumento que estrutura a prática da avaliação formativa e do *feedback*, houve a proposição de utilizá-lo institucionalmente para os novos docentes e preceptores que entram na ESCS a fim de fornecê-los uma base avaliativa na qual possa fundamentar suas ações: “O Roteiro ajuda para lembrar, reforçar, reorientar o feedback que nós já realizamos; E é essencial, sobretudo, os docentes novos na escola que não sabem ainda como fazer o *feedback*” (S3).

A fala “Se a gente conseguir implementar seria, com certeza, aplicar a nossa abordagem facilita muito e ajuda no processo de aprendizagem do estudante” (S2) ilustra a percepção docente em relação à aplicabilidade do uso do Roteiro, embora alguns Fatores dificultadores da aplicação também foram ponderados. Entre esse fatores, os principais são: ausência de tempo para a aplicação, elevado número de estudantes por grupo, ausência e/ou papel secundário do preceptor, ausência de espaço físico para realização do *feedback*. Ainda há menção à desvalorização do HPE como eixo curricular: “O HPE não tem valor. HPE é conhecido como uma coisa rotineira, ninguém dá significado. Mas é lá que o menino aprende a raciocinar e a gente tem esse desgaste emocional, físico com o estudante, porque a gente está buscando esse *feedback*, que não é fácil de dar” (S3).

Ainda na etapa de pós-aplicação, a entrevista com os discentes que utilizaram, junto aos seus docentes, o Roteiro de Estruturação do *Feedback* trouxe percepções positivas referentes à experiência avaliativa. Embora com uma amostra restrita, as falas discentes apontaram para uma expressiva consonância entre as necessidades discente em relação à avaliação formativa e o objetivo do Roteiro: “O Roteiro proposto ajudou muito a entender no que estou sendo avaliado, pois muitas vezes ficamos na dúvida” (E1), “Me senti à vontade com o Roteiro, pois ele direcionou a avaliação” (E2).

No que tange ao planejamento conjunto entre docente e discente, os estudantes demonstram que o Roteiro garantiu essa ação durante a avaliação formativa, pois apresenta uma lógica de organização dos itens a serem avaliados: “Foi bem melhor para discutir com o tutor, coisa que com o instrumento da ESCS não permite, o que deixa a gente frustrado” (E1). Os discentes sujeitos da pesquisa também apontaram limitações no instrumento de avaliação formativa utilizado na ESCS: “O instrumento da ESCS é muito abrangente, complexo, abstrato... longe do que a gente faz. E cada tutor faz de um jeito” (E3). A implementação do Roteiro de forma permanente na ESCS foi apontado como uma

possibilidade real, observando que ele dialoga mais com as necessidades de avaliativas e de aprendizagem, segundo observado pelos discentes.

A utilização do Roteiro de Estruturação do *Feedback* no âmbito do curso de Enfermagem da ESCS possibilitou identificar as percepções dos docentes e discentes a respeito dos limites e possibilidades da utilização desse instrumento nas atividades avaliativas formativas promovidas durante as atividades curriculares propostas pela Instituição. Tal experiência demonstrou a carência quanto à discussão da avaliação formativa e a necessidade em se repensar a prática da avaliação formativa.

Aos docentes, o Roteiro possibilitou a reflexão sobre uma prática cotidiana, automática e, em muitas vezes, postergada em função da ausência de fator tempo durante as atividades práticas, especialmente aquelas dadas nos cenários hospitalares. O Eixo Curricular denominado Habilidades Profissionais em Enfermagem (HPE) visa a proporcionar ao estudante a integração com o mundo do trabalho, enquanto elemento indutor dos processos de aprendizagem, de maneira integral, com níveis crescentes de autonomia e aprendizagem. O HPE busca articular as dimensões do mundo da prática por meio do desenvolvimento da competência profissional em seus aspectos atitudinais e procedimentais, fomentando uma formação crítica, reflexiva, humanista e capaz de responder as demandas reais de saúde da população.

Para tanto, compreender uma “prática pedagógica ética, crítica, reflexiva e transformadora, ultrapassando os limites do treinamento puramente técnico, para efetivamente alcançar a formação do homem como um ser histórico, inscrito na dialética da ação-reflexão-ação” é fundamental para que o estudante possa atuar nos cenários de prática de sua atuação profissional futura, com constante supervisão e orientação docente (MITRE et al, 2008, p. 2134).

Nesse sentido, embora a adoção das metodologias ativas de ensino aprendizagem no currículo do curso vise a promover a formação integral, privilegiando o papel discente enquanto sujeito ativo de seu processo de aprendizagem e a capacidade de resolver problemas por meio da reflexão crítica, as falas docentes demonstram que há uma maior menção e valorização da ausência de tempo como principal limitador para a prática do *feedback*. É possível notar que a prática, enquanto elemento central do eixo curricular HPE, é colocada em primeiro plano nas práticas docentes em detrimento da avaliação e reflexão. As falas mostram que o *feedback* ocorre apenas quando a prática permite, ou seja, a prática pedagógica ética, crítica, reflexiva e transformadora, ultrapassando os limites do treinamento puramente

técnico, para efetivamente alcançar a formação do homem como um ser histórico, inscrito na dialética da ação-reflexão-ação (MITRE et al., 2008) parece ser premida.

Importante também ratificar que a tempestividade é uma característica central do *feedback* efetivo, visto que as evidências apontam que quanto mais próximo à tarefa desempenhada pelo estudante, maior sua eficácia. O *feedback* tardio ou ausente dificulta ou não permite que o estudante incorpore as mudanças necessárias em suas práticas (SHUTE, 2008; FREY; FISHER, 2011).

Cabe ao professor coletar, analisar e sintetizar as manifestações das condutas dos estudantes – tanto cognitivas quanto afetivas e psicomotoras – e repassar essas informações ao estudante, com objetivo de guiá-lo para seus próximos passos em relação a suas aprendizagens. Tal compreensão do processo avaliativo reforça a construtiva da avaliação, privando o sujeito humano de refletir, aprimorar, (re)construir e avançar em termos de aprendizagem (LUCKESI, 2011).

Cabe ressaltar que a aprendizagem pode se dar de forma espontânea e informal e também de forma intencional e sistematizada. Dentro do âmbito de uma instituição de ensino, a aprendizagem ativa, fruto de uma avaliação intencional, pressupõe que o educando seja capaz de assimilar a avaliação e implementar melhorias em suas ações, sendo capaz de refletir sobre sua necessidade, relação e aplicabilidade na prática profissional futura.

Há, portanto, que se apostar na autorregulação no sentido de reforçar as capacidades do estudante para que ele possa gerir seus próprios processos, progressos e estratégias frente aos obstáculos enfrentados durante suas atividades. A autorregulação ocorre apenas caso haja um ambiente favorável à comunicação e ao diálogo, permitindo que os indivíduos confrontem seus próprios limites, levando-os, no melhor dos casos, a superá-los. Nesse sentido, a comunicação é o “motor principal dos progressos” relativos à avaliação formativa (PERRENOUD, 1999).

A avaliação formativa proporciona a interação entre estudantes e professores, em um diálogo crítico e construtivo que permite a identificação dos recursos de aprendizagem disponíveis e a definição de estratégias que poderão ser utilizadas na monitorização e regulação do aprendizado pelos próprios estudantes. Para tanto, os momentos avaliativos formativos requerem espaço de realização e avaliação contínua das produções individuais e coletivas de forma planejada e sistemática (SADLER, 1989).

Outro importante ator dentro do processo avaliativo – além dos docentes e discentes – é a própria Instituição de Ensino, a qual é responsável pelos processos de ensino-

aprendizagem, reconhecendo a avaliação, especialmente a formativa, como princípio fundamental do sistema de avaliação adotado na ESCS. O manual de avaliação do curso reforça a importância dessa modalidade avaliativa, destacando seu papel na monitorização, regulação e motivação do estudante (ESCS, 2014).

No que diz respeito ao Suporte Institucional, os sujeitos da pesquisa apontaram que a Escola não oferece espaços avaliativos formais e estruturados que favoreçam escutas ativas e reflexivas. Discordam da promoção de uma agenda institucional voltada para a discussão da avaliação formativa.

Cabe à Instituição de Ensino promover espaços para debates, avaliação, reflexão da prática avaliativa realizada pelos atores desse processo, ou seja, discentes e docentes, possibilitando, dessa forma, contribuir para o aprimoramento das próprias concepções de avaliação formativa, de forma a adequá-las e, sobretudo, consolidar essa prática avaliativa.

A prática da avaliação formativa supõe um domínio do currículo e dos processos de ensino e aprendizagem em geral. É razoável, então, considerar que a Escola promova ambiente propício e fértil para diálogo, aprendizagem, mudanças e reformulações relacionadas à prática avaliativa formativa realizada. Caso não haja, segundo Perrenoud (1999) não há razão para que os professores se engajem em uma prática de avaliação formativa que lhes deixará amarguras e frustrações. A prática da avaliação formativa, ou seja, saber mais sobre os estudantes, o que eles dominam, a maneira como aprendem, só é motivadora quando se pode reinjetar imediatamente uma parte dessas informações na ação pedagógica (PERRENOUD, 1999).

O gerenciamento administrativo e acadêmico do curso, no que tange à qualidade dos processos educacionais, é feito pelos órgãos consultivos, normativos e deliberativos da instituição – Colegiado de Ensino Pesquisa e Extensão (Cepe) e Comissões de Avaliação e de Currículo – e pelos órgãos executivos, entre os quais se destaca a Gerência de Desenvolvimento Docente e Discente (ESCS, 2012).

## CONCLUSÃO

O objetivo deste estudo foi apontar os limites e as possibilidades na aplicação e utilização do Roteiro de Estruturação do *Feedback* como ferramenta da prática da avaliação formativa. Para isso, a aplicação do Roteiro se deu durante as atividades avaliativas dos docentes e discentes, da 3ª série do curso de Enfermagem, no Eixo Curricular HPE, as quais ocorreram diariamente no âmbito da Instituição de Ensino estudada.

Tal experiência demonstrou carência em relação à discussão da avaliação formativa e à necessidade em se repensar a prática da avaliação formativa exercida naquela Instituição. Dessa forma, o Roteiro de Estruturação do *Feedback* foi bem recebido tanto pelos docentes quanto pelos discentes que apontaram-no como uma ferramenta avaliativa, que permitiu maior reflexão a respeito da avaliação formativa, impactando numa prática mais dialogada e planejada junto ao discente. Além disso, a estruturação dos itens do Roteiro – Objetivo, Tempestividade, Observação, Reflexão e Plano de Ação – permitiu mais direcionamento e objetividade, possibilitando que o discente compreenda melhor suas potencialidades e fragilidades. Com isso, permitindo a implementação de melhorias nos seus processos de ensino aprendizagem.

Ainda em relação aos itens que compõe o Roteiro, os maiores desafios para os docentes centraram-se na Tempestividade. A prática, enquanto elemento curricular a ser trabalhado e articulado no Eixo Curricular HPE, demanda a maior parte do tempo dos docentes e discentes durante as atividades desempenhadas, cabendo à avaliação e à reflexão um papel secundário. Caso a prática permita – ou seja, as atividades práticas a serem exercidas nos cenários de aprendizagem – a avaliação e reflexão desta prática ocorre ao final. Caso não, a avaliação é postergada para outro momento, impactando diretamente na tempestividade do *feedback* e, conseqüentemente, na sua eficácia. Buscando alternativas para a ausência de tempo para a avaliação formativa e o *feedback*, os docentes lançaram algumas possibilidades: menos números de estudantes por grupo, maior carga horária para o HPE e melhor infraestrutura física para realização da avaliação.

A qualificação permanente dos processos educacionais e avaliativos da ESCS, bem como a prática do *feedback* efetivo apenas ocorrerá mediante a amplo debate acadêmico sobre o tema. Para tanto, é imprescindível que os gestores dos processos educacionais coloquem em prática ações de educação permanente sobre o tema. Para que, com isso, melhore a cultura avaliativa da instituição e promova o compromisso com a qualidade em educação no contexto

da formação dos profissionais de saúde, dessa importante Instituição de Ensino Superior do Distrito Federal.

A incorporação do Roteiro de Estruturação do *Feedback*, proposto por esta pesquisa, nas práticas avaliativas do curso de Enfermagem da ESCS surge como uma possibilidade, visto que repercutiu positivamente na reflexão, estruturação, planejamento conjunto e na aprendizagem dos estudantes. Há, contudo, a necessidade de se debater amplamente esta ferramenta pedagógica, ampliando sua aplicação em outras séries e eixos curriculares a fim de se avaliar suas implicações e contribuições para o processo avaliativo formativo da ESCS.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BLOOM, B. S. What we are learning about teaching and learning: a summary of recent research. *Principal*, v. 66, n. 2, p. 6-10, 1986.

BORDENAVE, J. E. D. A opção pedagógica pode ter conseqüências individuais e sociais importantes. *Revista de Educação AEC*, Minas Gerais, nº. 54, p. 41-5, 984.

BRASIL. Lei nº 5.141, de 31 de julho de 2013. Dispõe sobre a autorização de criação da Fundação universidade Aberta do Distrito Federal e dá outras providências. *Diário Oficial do Distrito Federal*, Poder Executivo, Brasília, DF, nº 157, 01 de agosto de 2013.

CUNHA, M.V. John Dewey: Filosofia, Política e Educação. *Perspectiva*. Florianópolis, v.19, n.2, p. 371-388, 2001.

DOLMANS, D. H. J. M; WOLFHAGEN, H. A. P; SCHERPBIER, A. J. J. A. From Quality Assurance to Total Quality Management: How Can Quality Assurance Result in Continuous Improvement in Health Professions Education? *Education for Health*, Mumbai, v. 16, n.2, p.66-217, 2003.

DISTRITO FEDERAL. Lei Orgânica do Distrito Federal, de 08 de junho de 1993. In: DODF, 09 de junho de 1993, atualizada até a Emenda à Lei Orgânica no. 95, de 03 março de 2016, publicada no DODF de 04 mar. 2016. Dispõe sobre a instituição da Lei Orgânica do Distrito Federal. 04 mar. 2016.

ESCOLA SUPERIOR DE CIÊNCIAS DA SAÚDE. *Manual de avaliação do curso de graduação em enfermagem*. Brasília: Fundação de Ensino e Pesquisa em Ciências da Saúde. Escola Superior de Ciências da Saúde, 2014.

\_\_\_\_\_. *Projeto Pedagógico do curso de Enfermagem*. Brasília: Fundação de Ensino e Pesquisa em Ciências da Saúde. Escola Superior de Ciências da Saúde, 2015.

GIL, A.C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HOFFMANN, J. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. 33.ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

IERVOLINO, S.A.; PELICIONI, M.C.F. A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde. *Rev Esc Enf USP*, São Paulo, v. 35, n.2, p.115-21, jun, 2001.

LIBÂNEO, J.C. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1992.

LUCKESI, C.C. *Avaliação da aprendizagem escolar – estudos e proposições*. 22 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MATTAR, F. *Pesquisa de marketing*. São Paulo: Atlas. 1996.

MENDEZ, J.M.A. *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Tradução de Magda Schwartzaupt Chaves. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

MINAYO, M.C.S. Construção de Indicadores Qualitativos para Avaliação de Mudanças. *Revista Brasileira de Educação Médica*. v.33 (1 Supl. 1), p.83-91, 2009.

MIZUKAMI, M.G.N. *Ensino-aprendizagem: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1985.

PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SCHIFFMAN, L.; KANUK, L. *Comportamento do consumidor*. 6.ed. Rio de Janeiro: LTC Editora, 2000.

SILVA, E.A. *Avaliação formativa por meio da tutoria por alunos: efeitos no desempenho cognitivo e no nível de satisfação dos aprendizes*. 2005. 131f. Dissertação (Mestrado em Ensino-Aprendizagem). Universidade Católica, Brasília, 2005.

RODRIGUES, S.G; SANTOS, W.S. *Avaliação Formativa: implementação de melhorias dos processos educacionais por meio do feedback efetivo*. 2015. 25f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino na Saúde). Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

\_\_\_\_\_; NEVES, M.G.C. Avaliação formativa: vivências em metodologia ativa de ensino aprendizagem na visão docente e discente. *Com. Ciências Saúde, Brasília*, v.26, n.3/4, p.105-114, 2015.

SADLER, R. Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, v. 18, p. 119-144, 1989.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 2. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

TRAD, L. A. B. Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. *Physis Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v.19,n.[3],p,777-796, 2009.

ZABALA, A. *Como aprender e ensinar competências*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

BELACIANO, M. I. *Uma forma curricular: notas para uma teoria de currículo para a educação médica*. 2015. 220 f. Tese (Doutorado em Ciências da Saúde). Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

FRENK J., Chen L, Bhutta ZA., Cohen J., Crisp NI, Evans T., et al. Três gerações de reforma. *New York: The Lancet*, v. 376, 2010. Relatório Comissão Lancet – LC: Health professionals for a new century: transforming education to strengthen health systems in an interdependent world.

BERBEL, N.A.N. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas. *Interface - Comum. Saúde Educ.* Botucatu, v.2, p.139-150, 1998.

MITRE, S. M; SIQUEIRA-BATISTA, R; GIRARDI-DE-MENDONÇA, J.M; MORAIS-PINTO, N.M; MEIRELLES, C.A.B; PINTO-PORTO, C; Moreira, T; HOFFMANN, L.M.A. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v.13(Sup 2),p.2133-2144, 2008.

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. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v.20, n.3,p.780-788, mai-jun, 2004.

LUCKESI, C.C. *Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico*. São Paulo: Cortez, 2011.

ALVES, J.F. *Avaliação Educacional – da teoria à prática*. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

AFONSO, A.J. *Avaliação Educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

HADJI, C. *Ajudar os alunos a fazer a autorregulação da sua aprendizagem: por quê? Como? Visando um ensino com orientação construtivista*. Pinhais: Editora Melo, 2011.

HOFFMANN, J. *Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. 33 ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

MOREIRA, M. A. *Aprendizagem significativa: a teoria e textos complementares*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2011.

FRANÇA, F. C. V.; MELO, M. C.; MONTEIRO, S. N. C.; GUILHEM, D. (Orgs.) *O Processo de Ensino e aprendizagem de profissionais de saúde: A metodologia da problematização por meio do Arco de Maguerez*. Brasília: Teixeira Gráfica e Editora, 2016.

TARAS, M. Assessment – summative and formative – some theoretical reflections. *British Journal of Educational Studies*, Sunderland,v.53, n.4, p.466-478, 2005.

VAN DER VLEUTEN, C.P.M et al. A model for programmatic assessment fit for purpose. *Medical Teacher*, United Kingdom, v.34, n.13, p. 205-214, 2012.

SANTOS, L. Dilemas e desafios da avaliação reguladora. *Repositório da Universidade de Lisboa*, p.1-29, 2008.

SADLER, R. Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, v.18, p.119-144, 1989.

SILVA, R.F; SÁ-CHAVES, I. Formação reflexiva: representações dos professores acerca do uso de portfólio reflexivo na formação de médicos e enfermeiros. *Interface*, (Botucatu), v. 12, n 27, p. 721-734, 2008.

FREY, N.; FISHER, D. *The Formative Assessment Action Plan: practical steps to successful teaching and learning*. 2 ed. Virgínia: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD), 2011.

JUWAH, C. et al. Enhancing student learning through effective formative feedback. *The Higher Education Academy Generic Centre*, The Higher Education Academy, United Kingdom, 2004.

NORCINI, J.; BURCH, V. Workplace-based assessment as an educational tool: AMEE Guide nº. 31, *Medical Teacher*, United Kingdom, v.29, n.9, p. 855-871, 2007.

SHUTE, V.J. Focus on Formative Feedback. *Review of Educational Research*, United Kingdom, v. 78, n.1, 2008.

FREIRE, L.G.L. Auto-regulação da aprendizagem. *Ciências & Cognição*, Rio de Janeiro, v. 12, n.2, p.276-286, 2009.

RIBEIRO, C. Metacognição: Um Apoio ao Processo de Aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Rio Grande do Sul, v. 12, n. 1, p. 109-116, 2003.

APÊNDICE A - Roteiro de Estruturação do *feedback*

Componentes	ROTEIRO DE ESTRUTURAÇÃO DO <i>FEEDBACK</i>	
“Para onde vou?”	<b>OBJETIVO</b>	Qual a tarefa a ser realizada? Quais são os objetivos educacionais contemplados? Quais são os critérios de atingimento? O discente compreende com clareza os objetivos e a tarefa a ser realizada?
“Como estou indo?”	<b>TEMPESTIVIDADE</b>	Em que tempo a atividade aconteceu? Em que tempo aconteceu o <i>feedback</i> sobre a atividade?
	<b>OBSERVAÇÃO</b>	<i>Feedback</i>
		<table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td data-bbox="818 689 1129 837">Quais os aspectos positivos observados no desenvolvimento da atividade?</td> <td data-bbox="1129 689 1493 837">Quais os aspectos a serem melhorados no desenvolvimento da tarefa?</td> </tr> </table>
Quais os aspectos positivos observados no desenvolvimento da atividade?	Quais os aspectos a serem melhorados no desenvolvimento da tarefa?	
<b>REFLEXÃO</b>	Quais foram as dificuldades encontradas e porque elas aconteceram? Quais foram as facilidades encontradas e porque ela aconteceram? Quais são recursos de aprendizagem identificados?	
“Para aonde vou em seguida?”	<b>AÇÃO</b>	Como podemos estabelecer uma agenda? Quais atividades serão realizadas? Quais os indicadores de atingimento definidos? Quando será a próxima avaliação?
	Assinatura do avaliador:	Assinatura do discente:

**APÊNDICE B – Questionário de Pesquisa – Docentes e Discentes do curso de Enfermagem da ESCS – Pré-aplicação do Roteiro de Estruturação do *Feedback***

1) A Avaliação Formativa é realizada de forma sistemática durante as atividades de ensino aprendizagem no curso de Enfermagem da ESCS.

Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Não concordo e nem discordo	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente
1	2	3	4	5

2) O curso de Enfermagem da ESCS utiliza um roteiro de estruturação na prática da avaliação formativa.

Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Não concordo e nem discordo	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente
1	2	3	4	5

3) O roteiro de estruturação da prática da avaliação formativa utilizado no curso de Enfermagem da ESCS é aplicado de forma sistemática.

Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Não concordo e nem discordo	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente
1	2	3	4	5

4) O roteiro de estruturação da prática da avaliação formativa atende efetivamente as necessidade a que se propõe.

Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Não concordo e nem discordo	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente
1	2	3	4	5

5) Os instrumentos avaliativos formativos utilizados no curso de Enfermagem da ESCS possibilitam melhorias no processo de ensino aprendizagem.

Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Não concordo e nem discordo	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente
1	2	3	4	5

6) A avaliação formativa é planejada de forma conjunta entre docente e discente do curso de Enfermagem da ESCS.

Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Não concordo e nem discordo	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente
1	2	3	4	5

7) A avaliação formativa é desvalorizada pelos docentes do curso de Enfermagem da ESCS.

Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Não concordo e nem discordo	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente
1	2	3	4	5

8) A avaliação formativa é desvalorizada pelos discentes do curso de Enfermagem da ESCS.

Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Não concordo e nem discordo	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente
1	2	3	4	5

9) O principal propósito do *feedback* é reduzir a discrepância entre as práticas e entendimentos atuais e práticas desejadas.

Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Não concordo e nem discordo	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente
1	2	3	4	5

10) A prática da avaliação formativa e *feedback* é opcional nas atividades educacionais do curso de Enfermagem da ESCS.

Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Não concordo e nem discordo	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente
1	2	3	4	5

11) O *feedback* do estudante pode ser entendido como uma informação fornecida por um agente (professor, colegas, gestor) em relação a aspectos de seu desempenho ou entendimento.

Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Não concordo e nem discordo	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente
1	2	3	4	5

12) *Feedback* efetivo é aquele que resulta na incorporação pelo aprendiz das observações feitas pelo avaliador.

Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Não concordo e nem discordo	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente
1	2	3	4	5

**13)** Um bom *feedback* implica na aquisição de novos conceitos, novas formas de pensar, ser e agir em relação aos temas envolvidos na atividade educacional

Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Não concordo e nem discordo	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente
1	2	3	4	5

**14)** Se os estudantes não são avaliados ou não recebem devolutiva, eles ficam inseguros a respeito de seu desempenho

Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Não concordo e nem discordo	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente
1	2	3	4	5

**15)** Junto com o docente e/ou o preceptor, o estudante deve ser estimulado a refletir sobre a atividade, identificando recursos de aprendizagem, lacunas de conhecimento e estratégias para chegar ao objetivo a ser alcançado.

Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Não concordo e nem discordo	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente
1	2	3	4	5

**16)** O tempo em que o *feedback* é fornecido ao estudante não influencia na incorporação de mudanças necessárias em suas práticas.

Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Não concordo e nem discordo	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente
1	2	3	4	5

**17)** Quando o *feedback* é genérico e superficial, a percepção do estudante sobre seu processo de aprendizagem e o que deve ser aperfeiçoado é comprometida.

Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Não concordo e nem discordo	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente
1	2	3	4	5

**18)** O *feedback* necessita ser compreensível em termos de linguagem e de ações a serem realizadas para aproximar-se dos objetivos educacionais requeridos.

Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Não concordo e nem discordo	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente
1	2	3	4	5

**19)** O *feedback* deve estar centrado no desempenho das habilidades cognitivas e práticas do estudantes não se preocupando com os aspectos do empenho e da motivação pessoal.

Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Não concordo e nem discordo	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente
1	2	3	4	5

**20)** Os resultados da avaliação formativa são discutidas entre docentes e discentes subsidiando as ações de aprendizagem futuras.

Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Não concordo e nem discordo	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente
1	2	3	4	5

**21)** O planejamento conjunto da avaliação formativa entre docente e discente permite a clara compreensão dos aspectos avaliativos criando subsídio para a possibilidade de adequação das limitações identificadas.

Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Não concordo e nem discordo	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente
1	2	3	4	5

**22)** O papel da avaliação formativa é fundamental na regulação dos processos de ensino-aprendizagem.

Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Não concordo e nem discordo	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente
1	2	3	4	5

**23)** As partes envolvidas no processo educacional – professores, estudantes e instâncias decisórias institucionais – devem estar sistematicamente envolvidas para permitir que mudanças na prática avaliativa sejam discutidas, implementadas e avaliadas.

Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Não concordo e nem discordo	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente
1	2	3	4	5

**24)** A institucionalização de espaços avaliativos formais e estruturados que permitem/favorecem/fomentam escutas ativas e reflexivas.

Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Não concordo e nem discordo	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente
1	2	3	4	5

**25)** O curso de Enfermagem da ESCS proporciona espaços avaliativos formais e estruturados que favorecem escutas ativas e reflexivas.

Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Não concordo e nem discordo	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente
1	2	3	4	5

**26)** Há, no curso de Enfermagem da ESCS, uma agenda institucional voltada para a discussão da avaliação educacional.

Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Não concordo e nem discordo	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente
1	2	3	4	5

**27)** Há, no curso de Enfermagem da ESCS, uma agenda institucional voltada para a qualificação permanente de seus atores (docentes, discentes, preceptores, coordenadores, etc.)

Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Não concordo e nem discordo	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente
1	2	3	4	5

**28)** Há a necessidade de aprimorar os processos de qualificação dos docentes – cursos de extensão, pós-graduação, etc – no curso de Enfermagem da ESCS.

Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Não concordo e nem discordo	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente
1	2	3	4	5

**29)** Os dados frutos das avaliações formativas realizadas no curso de Enfermagem da ESCS são submetidos a um processo análise e consolidação para posterior distribuição aos atores do processo avaliativo.

Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Não concordo e nem discordo	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente
1	2	3	4	5

**30)** A distribuição dos dados frutos das avaliações formativas alcançam os atores do processo avaliativo (discente, docente, coordenação, comissão de avaliação) permitindo que eles conheçam os resultados dos processos avaliativos.

Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Não concordo e nem discordo	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente
1	2	3	4	5

**31)** Os dados frutos das avaliações formativas são utilizados para implementação de melhorias efetivas do processo de ensino aprendizagem dos estudantes no curso de Enfermagem da ESCS.

Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Não concordo e nem discordo	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente
1	2	3	4	5

**32)** A partir dos instrumentos avaliativos, o curso de Enfermagem da ESCS busca analisar suas práticas educativas, visando implementar melhorias com base nos dados obtidos.

Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Não concordo e nem discordo	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente
1	2	3	4	5

**33)** O sistema de avaliação da ESCS está mais voltado para checagem do que para a garantia de qualidade dos processos educacionais.

Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Não concordo e nem discordo	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente
1	2	3	4	5

**34)** A garantia de qualidade de uma Instituição de Ensino se dá através da implementação de melhorias fruto da prática contínua da avaliação educacional.

Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Não concordo e nem discordo	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente
1	2	3	4	5

**35)** A garantia da qualidade dos processos educacionais deve ser cíclica, envolvendo a avaliação, o julgamento e o aprimoramento.

Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Não concordo e nem discordo	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente
1	2	3	4	5

**APÊNDICE C** – Roteiro do Grupo Focal – Docentes do curso de Enfermagem da ESCS – Pré-aplicação do Roteiro de Estruturação do *Feedback*

**Objetivos**

- Apresentar o Roteiro de Estruturação do *Feedback* aos docentes participantes da pesquisa;
- Possibilitar a troca de experiências e debates a respeito do Roteiro de Estruturação do *Feedback*;
- Propor adequações no Roteiro de Estruturação do *Feedback* para utilização nas práticas avaliativas dos docentes;
- Acordar um versão final do Roteiro de Estruturação do *Feedback* para utilização na etapa seguinte do estudo.

**Temas:** Avaliação Formativa, *Feedback*, Roteiro de Estruturação do *Feedback* efetivo, práticas avaliativas.

**Etapas:**

Etapa I – Leitura das regras, das funções do moderador, observador e a assinatura dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Etapa II – Apresentação do Roteiro de Estruturação do *Feedback*;

Etapa III – Discussão e Contribuições possíveis ao Roteiro;

Etapa IV – Encerramento e Pactuação.

***Etapa 1 – Leitura das regras, das funções do moderador, observador e a assinatura dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).***

São atribuições do **moderador**: (a) introduzir a discussão e a manter acesa; (b) enfatizar para o grupo que não há respostas certas ou erradas; (c) observar os participantes, encorajando a palavra de cada um; (d) buscar as “deixas” da própria discussão e fala dos participantes; (e) construir relações com os informantes para aprofundar, individualmente, respostas e comentários considerados relevantes pelo grupo ou pelo pesquisador; (f) observar as comunicações não verbais e o ritmo próprio dos participantes, dentro do tempo previsto para o debate.

São atribuições do **observador**: a) captar a reação dos participantes; b) fazer anotações pertinentes às temáticas debatidas pelo grupo; c) não participar e/ou intervir na discussão.

As regras básicas para o bom funcionamento do grupo focal: 1) falar uma pessoa de cada vez; 2) evitar discussões paralelas para que todos possam participar; 3) dizer livremente o que pensa; 4) evitar o domínio da discussão por parte de um dos integrantes; 5) manter a atenção e o discurso na temática em questão.

### ***Etapa II – Apresentação do Roteiro de Estruturação do Feedback Efetivo***

Nessa seção do Grupo Focal haverá uma breve apresentação explicativa a respeito do processo de construção do Roteiro de Estruturação do *Feedback* Efetivo elaborado pela pesquisadora. Essa seção buscar trazer à tona os elementos conceituais por trás do Roteiro permitindo que os docentes possam, a partir desse panorama, debater a respeito e sugerir alterações.

### ***Etapa III – Adequação do Roteiro de Feedback Efetivo***

Nessa seção do Grupo Focal, os docentes serão conduzidos pelo mediador para análise e reflexão a respeito do Roteiro de Estruturação do *Feedback* apresentado. As questões norteadoras serão:

1. O Roteiro de Estruturação do *Feedback* dialoga com as necessidades da avaliação formativa desenvolvidas por você nas suas práticas?
2. Os elementos que compõem o Roteiro de Estruturação do *Feedback* tem aplicabilidade na prática da avaliação formativa?
3. Há adequações possíveis do Roteiro de Estruturação do *Feedback* que o permitam ser aplicado de forma mais adequada nas práticas avaliativas formativas desenvolvidas por você?

### ***Etapa IV – Encerramento e Pactuação***

Esta seção visa encerrar o Grupo Focal com um consenso entre os participantes a respeito de uma versão do Roteiro de Estruturação do *Feedback* a ser aplicado na fase seguinte da pesquisa pelos docentes.

**APÊNDICE D** – Roteiro de Entrevista – Docentes e Discentes do curso de Enfermagem da ESCS – Pós-aplicação do Roteiro de Estruturação do *Feedback*

1. A partir de sua experiência, o Roteiro de Estruturação permitiu uma melhor reflexão, autoconhecimento e reforço às fragilidades encontradas por você? O que mudou?
2. O Roteiro de Estruturação permitiu o planejamento de forma conjunta entre docentes e discentes? De que forma isso impactou seu processo de aprendizagem?
4. O uso do Roteiro de Estruturação facilitou o processo avaliativo formativo? Dificultou? De que forma?
5. Quais são, em sua opinião, os limites e as possibilidades do uso Roteiro de Estruturação na sua Instituição de Ensino?