

O uso da avaliação formativa como instrumento de gestão em escolas que utilizam métodos ativos

The use of formative assessment as a management tool at schools using active methods

ALMEIDA M.T.C.^{1,2}; MAIA F.A.¹; SOUZA F.A.³; CARVALHO M.A.⁴; SILVA F.L.O.⁵; BATISTA N.A.⁶

¹Departamento de Fisiopatologia - Centro de Ciências Biológicas e da Saúde - Universidade Estadual de Montes Claros, ²Faculdades Unidas do Norte de Minas/Funorte, ³Graduado em medicina, ⁴Estudante de Medicina - Faculdades Integradas Pitágoras - Fipmoc, ⁵Estudante de Medicina - Universidade Estadual de Montes Claros, ⁶Departamento de Saúde, Educação e Sociedade - Universidade Federal de São Paulo.

Autor correspondente: Maria Tereza Carvalho de Almeida
+55 38 99922-0759 tereza.farmaco@hotmail.com

DOL: <https://doi.org/10.29327/226760.1.1-6>

Recebido em 22/12/2018; Aceito em 17/01/2019

RESUMO:

Este trabalho tem como objetivo discutir a importância da avaliação formativa como instrumento de gestão em escolas que utilizam métodos ativos de ensino – aprendizagem. Os sujeitos desta pesquisa foram 115 professores do curso médico de uma universidade estadual. Na coleta de dados utilizamos um questionário com assertivas e análise do grau de concordância e/ou discordância que foram sistematizadas, classificadas e tabuladas. Para o aprofundamento da pesquisa, utilizamos a entrevista semiestruturada, cujos dados foram submetidos à análise temática. Verificou-se que, nos métodos ativos, os docentes são convidados a assumir efetivamente a função de gestores em todo o processo de ensino – aprendizagem, e a avaliação formativa é destacada como um importante instrumento de gestão. Faz-se necessário que o curso conte com um núcleo de avaliação que acompanhe o processo de ensino – aprendizagem, e consequentemente, os atores envolvidos, que garanta um diagnóstico situacional, que sistematize os achados e que alimente a gestão do curso.

Palavras-chave: Gestão; Avaliação Formativa; Educação Médica; Aprendizagem Baseada em Problemas; Desenvolvimento Docente.

ABSTRACT:

This work has as an objective to discuss the importance of formative assessment as a management tool in schools that uses active methods of teaching and learning. The subjects were 115 teachers of a State University of medicine. In the data collection we used a questionnaire with statements and analysis of the degree of agreement and/or disagreement systematized, classified and tabulated. For further research, we used a semi-structured interview, and the data was submitted to thematic analysis. We found that, in active methods, teachers are invited to assume effectively the role of managers throughout the teaching/learning process and formative assessment is highlighted as an important management tool. It is necessary that the course count on an assessment core, which accompanies the process of teaching/learning and consequently the actors involved, to ensure a situation analysis, which systematizes the findings and feed management course.

Key-words: Management; Formative Assessment; Medical Education; Problem Based Learning; Faculty Development

INTRODUÇÃO

Os cursos na área da saúde têm optado pela utilização de métodos ativos de ensino – aprendizagem com o objetivo de atender às demandas das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), bem como as demandas do Sistema Único de Saúde (SUS) vigente no país (ALMEIDA et al., 2012). Dentre os métodos ativos destacam-se o uso da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) e da Problemática.

Na ABP, o estudante deve adquirir a capacidade de gerenciar a autoaprendizagem. Os mesmos trabalham em pequenos grupos sob a orientação de um tutor/instrutor (docente) e aprendem trabalhando na solução de problemas elaborados com a finalidade de fornecer um contexto significativo para sua aprendizagem (TSUJI et al., 2010; BARROWS, 1985). Na Problemática, professores e estudantes são mediatizados pela realidade que apreendem e da qual extraem o conteúdo da aprendizagem a fim de atuarem nela e, assim, possibilitar a transformação social. Portanto, o que é aprendido não decorre da imposição ou da memorização, mas do nível crítico de conhecimento ao qual se chega pelo processo de compreensão, reflexão e crítica (TSUJI et al., 2010).

Assim, os professores passam a assumir diversificadas funções docentes (ALMEIDA et al., 2012). Nos módulos de Conteúdos Específicos – MCE, cujo objetivo é promover a articulação e integração dos conteúdos disciplinares, busca-se uma abordagem inter e multidisciplinar na construção dos problemas que serão utilizados nas sessões tutoriais, em que os docentes assumem diversas modalidades de ensino – aprendizagem: construção de módulos, tutoria, palestras/conferências/mesa redonda, consultorias em várias áreas (relacionadas aos temas do módulo), atividades práticas nos laboratórios de autoaprendizagem (Morfofuncional) e de apoio (Anatomia, Bioquímica, Embriologia, Farmacologia, Fisiologia, Imunologia, Microbiologia, Patologia

e Parasitologia). Nos módulos de Habilidades e Atitudes – MHA, os professores são responsáveis pela elaboração e execução do mesmo e exercem a função de instrutores, facilitando aos estudantes a construção do conhecimento, aquisição de habilidades e desenvolvimento de atitudes favorecendo seu desempenho para as atividades da prática médica: atividades clínicas, habilidades de comunicação com o paciente, família e colegas; realização de procedimentos médicos e no âmbito da propedêutica laboratorial. No módulo de Interação Aprendizagem Pesquisa Serviço e Comunidade – IAPSC, que é desenvolvido com abordagem multiprofissional e adota como estratégia a problematização, o professor tem a função de instrutor, favorecendo o desenvolvimento das competências necessárias ao desempenho das atividades na prática médica.

Em cada período os módulos MCE, MHA e IAPSC são construídos por uma equipe multiprofissional e coordenados por um docente. Dessa forma, a função do gestor, nos métodos ativos, não se restringe ao coordenador do curso. Nos diversificados cenários citados os professores passam a assumir a função de gestor. Segundo ALMEIDA et al. (2011) a gestão das escolas médicas implica no desenvolvimento de lideranças capazes de planejar e gerenciar o currículo, bem como garantir que as atividades docentes e discentes sejam cumpridas com motivação e os resultados esperados sejam alcançados. Dentre outras atribuições, VENTURELLI et al. (2001) ainda ressaltam: a identificação das necessidades organizacionais e administrativas; o desenvolvimento da missão do curso e o planejamento de como pode ser cumprida sua responsabilidade social em relação às necessidades de saúde da sociedade e aos objetivos promovidos pela Organização Mundial de Saúde; a organização de sistemas de apoio aos docentes, para sua avaliação acadêmica e planejamento de contratações e a proteção do “acervo profissional docente”.

Neste contexto, ser gestor em um curso que utiliza métodos ativos de ensino – aprendizagem ainda é mais desafiador. Alguns estudos destacam que os gestores das escolas médicas não receberam preparo formal para o exercício da gestão (ALMEIDA, et al. (2012); ALMEIDA (2008)). ALMEIDA et al. (2012) apontam que os gestores não têm utilizado uma importante ferramenta: a avaliação formativa.

A avaliação formativa permeia todo o processo de ensino – aprendizagem, todos os atores envolvidos avaliam e são avaliados: estudantes avaliam professores, professores avaliam estudantes, oralmente, ao final de cada uma das atividades realizadas nos MCE, MHA, IAPSC e internato e formalmente, na intranet, ao final desses módulos. Ambos, estudantes e professores, avaliam todo o processo de ensino – aprendizagem. Assim, a avaliação assume um caráter formativo no desempenho tanto dos estudantes quanto dos docentes e gestores.

TRONCOM (1996) define a avaliação formativa como aquela que é realizada de forma regular e sistemática, ao longo do processo educacional, com fins de obter dados sobre o progresso alcançado e, assim, efetivar a oportuna correção das distorções observadas, preencher as lacunas identificadas e valorizar as conquistas realizadas. Para o autor, uma característica importante da avaliação formativa é o *feedback* imediato que deve ser fornecido ao avaliado com o objetivo de favorecer a obtenção de dados como uma atividade educacional.

Assim, torna-se pertinente discutir a importância da avaliação formativa como instrumento de gestão em escolas médicas que utilizam métodos ativos de ensino – aprendizagem.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa exploratória, descritiva e analítica com abordagens quantitativa e qualitativa. A população de estudo consistiu em 115 docentes

(63,2% do total de professores) atuantes no curso de medicina da Universidade Estadual de Montes Claros/Unimontes. Todos os docentes exerciam alguma atividade no currículo com métodos ativos de ensino-aprendizagem e tinham vivenciado os impactos da mudança curricular (ocorrida em 2001).

Para a coleta de dados utilizamos um questionário fechado e uma entrevista semiestruturada de aprofundamento. O uso de mais de uma técnica de coleta de dados permitiu aos pesquisadores combinar vantagens e corrigir algumas deficiências, ou seja, validar e aprofundar a representação das informações obtidas (PASQUALI, 1996).

Para a elaboração do questionário foram utilizadas quatro questões fechadas para caracterização da amostra (idade, tempo de docência, profissão e titulação acadêmica) e dezenove assertivas sobre a formação e o desenvolvimento docente as quais, numa escala de Likert, os sujeitos da pesquisa apontaram seus níveis de concordância/discordância (BOGDAN et al., 1994).

O questionário foi aplicado durante as reuniões periódicas mensais de cada departamento e os dados obtidos foram sistematizados, classificados, tabulados e dispostos em gráficos.

Na segunda fase (entrevistas de aprofundamento), trabalhamos com 15 docentes selecionados por sorteio aleatório conforme funções desempenhadas no currículo: 3 tutores, 2 construtores, 4 preceptores, 3 instrutores, 1 professor da comissão de avaliação, 1 coordenador de período e 1 gestor membro da Comissão de Educação Médica. É importante ressaltar que a maioria dos participantes nesta fase já tinha exercido pelo menos duas dessas funções.

O número de sujeitos desta etapa da pesquisa foi determinado em função dos dados qualitativos terem-se mostrado “suficientes para realizar aquilo a que nos propusemos” (BOGDAN et al., 1994, p. 200). Para MINAYO (2004), nos pressupostos qualitativos o

número de entrevistas torna-se suficiente à medida que se observa uma reincidência das informações.

As entrevistas foram realizadas seguindo um roteiro prévio determinado a partir das análises dos dados obtidos com o questionário sem limitar ou restringir a espontaneidade das respostas dadas pelos participantes no estudo. Foram gravadas e transcritas pelos pesquisadores respeitando-se as pausas e outras expressões que pudessem auxiliar a tradução da realidade. Após sua transcrição, os dados foram sistematizados e submetidos à análise temática, uma das técnicas de Análise de Conteúdo, valorizando os significados presentes nas falas, a sua correlação com as questões formuladas e a articulação com o marco teórico adotado na pesquisa.

Ao realizar a análise do conteúdo das transcrições das entrevistas identificou-se uma ênfase dada à importância da avaliação formativa no processo de ensino – aprendizagem, e foram feitas referências quanto à utilização da avaliação formativa como um instrumento de gestão. Apesar de não se tratar do objetivo inicial desta pesquisa e do instrumento de coleta de dados não contar com uma pergunta específica sobre o tema discutido neste artigo, consideramos relevante discutir sobre a importância da avaliação formativa como instrumento de gestão em escolas médicas que utilizam métodos ativos.

Este estudo é parte de uma dissertação de mestrado desenvolvida junto à Universidade Federal de São Paulo/Unifesp (2009-2010), aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade, em cumprimento da resolução nº 196/96. Protocolo nº 0445/09. Os sujeitos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, garantindo-se o sigilo dos dados coletados, bem como o direito às informações necessárias.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao se trabalhar com métodos ativos, faz-se necessário um investimento maior na avaliação com

fins de alcançar os resultados almejados por essa proposta pedagógica. Assim, a avaliação formativa dos atores envolvidos e do processo de ensino – aprendizagem tem ganhado destaque no meio acadêmico e se tornado cada vez mais imprescindível no direcionamento das atividades propostas.

A avaliação formativa permeia todo o processo de ensino – aprendizagem, assume uma dimensão norteadora e está estruturada de forma coerente com os princípios psicopedagógicos e sociais do currículo (TSUJI et al., 2010), pode ser utilizada para fins de diagnóstico e para orientar a tomada de decisão que se fizer necessária (ALMEIDA et al., 2012). É por meio dela que diagnosticamos as fragilidades e as potencialidades, traçamos e executamos o planejamento do que deve orientar os processos de mudança e acompanhamos se os resultados esperados se efetivam configurando assim a sua importância como um valioso instrumento de gestão.

HOFFMAN (2008) reforça essa posição construtivista da avaliação, e ressalta a importância de desenvolver uma avaliação compromissada, assumindo-se uma postura mais interativa do avaliador, mais responsável e comprometida com o sujeito avaliado. Esse fato determina a relevância das relações interpessoais e busca-se a motivação, a inquietação, a mediação, contrapondo a avaliação que reproduz e aliena, favorecendo o respeito à individualidade e às diferenças.

A avaliação, de acordo com MENDÉZ (2002), permite a construção e reconstrução de nossos saberes, uma vez que avaliamos para conhecer e, assim, asseguramos o aspecto formativo, tanto de quem avalia como de quem é avaliado. Nesse processo dialético, a avaliação constitui-se em um momento de aprendizagem contínua. Estas falas vêm ao encontro desta reflexão (P10; P11): “Eu tenho melhorado bastante [...], eu faço autocríticas em cima do que eu [...] apresento [...], eu espero que eu ainda esteja

em processo de crescimento”; “É através da avaliação que nós sabemos das nossas qualidades e das nossas dificuldades. E sabendo melhor das nossas dificuldades, nós poderemos crescer mais [...], o que eu devo fazer para ser diferente”.

DEMO (2005) e HOFFMAN (2008) acrescentam que a avaliação dialógica surge para conhecer, mediar e motivar o aluno e o professor em suas atividades. Estamos falando de uma prática avaliativa que visa promover a melhoria da realidade educacional através de funções que visam à recuperação, a orientação e a formação do sujeito (P9): “A avaliação tem influenciado no sentido de me dar mais estímulo [...] a melhorar cada vez mais”.

Na Unimontes, professores e estudantes são convidados a realizar a avaliação formativa e registrá-las na intranet. Ao final de cada atividade, o estudante se autoavalia, avalia seus pares, o docente, as atividades (módulos, estágios, atividades práticas, etc.), os serviços (biblioteca, laboratórios, cenários de prática, etc.). O docente também se autoavalia e avalia o estudante, as atividades e os serviços. A avaliação formativa é referenciada em critérios e acontece de forma oral ao final de cada sessão tutorial/atividade e ao final de cada módulo MCE, MHA e IAPSC é formalizada na *intranet*.

Entretanto, apesar de reconhecerem sua importância para a gestão das atividades, os professores comentam que nem os estudantes e nem eles próprios são estimulados a utilizar o espaço da *intranet* para realizar as avaliações e que ainda persiste uma cultura avaliativa arraigada no medo e na imaturidade (P1): “A avaliação da intranet não está boa, os meninos não estão escrevendo [...] eu acho difícil essa avaliação ajudar a coordenação [...] ela é falha (P3); As avaliações não são verídicas, são [...] superficiais [...] o estudante tem muito medo de estar avaliando criticamente o tutor ou o profissional”.

Outro aspecto enfatizado por SI-MUI SIM et al. (2006)

é a necessidade de prévia definição dos critérios dos instrumentos avaliativos com dimensões a serem observadas pelos avaliados e pelos avaliadores (P4): “A avaliação pesa muito porque, querendo ou não, a gente está submetido a esses critérios e é horrível não passar no crivo”. DEMO (2005) acrescenta que o número de critérios definidos no instrumento avaliativo também deve ser adequado, de fácil utilização e deve-se buscar uma constante revisão e negociação dos mesmos por parte dos atores envolvidos. VENTURELLI et al. (2001) afirmam que não é suficiente ter instrumentos de avaliação, é necessário aprender a usá-los, avaliá-los e modificá-los segundo as necessidades do processo de implantação da mudança. Nessa pesquisa, os professores identificam a falta de clareza na definição/compreensão dos critérios de avaliação como algo que impede o melhor aproveitamento da mesma (P1): “Eu acho que falta estudo, falta capacitação, falta a gente discutir mais os critérios de avaliação”. Vale ressaltar que apesar do curso de Medicina da Unimontes contar com um sistema de avaliação formativa, os critérios de avaliação utilizados são os mesmos em todas as fases do curso, ou seja, não acompanham uma progressão no desempenho dos atores envolvidos. Além do mais, observa-se que não houve uma reformulação/atualização, apenas uma redução dos mesmos, desde a implantação da ABP.

Outra observação é que não há uma sistematização dos dados das avaliações realizadas na intranet e também não é oferecido um *feedback* aos atores envolvidos. Os professores pesquisados confirmam esta observação e sugerem formas de utilizá-lo (P5; P11): “Existe um instrumento eletrônico da avaliação dos estudantes para os professores, [...] a coordenação do curso [...] poderia fazer um consolidado disso, talvez semestral [...] chamar esse professor, num ambiente separado, pra dar esse *feedback*”; “Tanto individualmente, pra que ele tenha acesso aos seus dados individuais e pessoais, e de uma forma coletiva

levantando resumos sobre a avaliação dos docentes, mostrando pra eles como está a evolução dos docentes". Eles ressaltam ainda a importância dessa sistematização e do *feedback* (P4; P3): "E a gente tinha que ter acesso a um relatório, a um sumário desses dados (da Intranet). Isso teria que ser devolvido pra cada professor [...] isso não acontece."; "À medida que a gente tem registros bem feitos, a gente vai ter a possibilidade de fazer levantamentos e propor *feedback*".

Para HOFFMANN (2008), o *feedback* contribui para o crescimento e para o desenvolvimento das potencialidades se a avaliação for significativa, e para isso os dados têm que ser verdadeiros e os instrumentos avaliativos coerentes e adequados. De acordo com RUSHTON (2005) o *feedback* para que seja efetivo, faz-se necessário a motivação, a capacitação e a utilização de estratégias adequadas (P2):

"Às vezes, a gente pega, estou falando como coordenadora (de período), um docente, um tutor que não vem tendo uma avaliação boa. Já tivemos momentos, por exemplo, de levar isso para a coordenação e não terem tomado atitude no sentido de mudar aquela pessoa [...] isso desmotiva."

GIBBS et al. (2004) acrescentam que o *feedback* deve refletir o cuidado de quem avalia em relação a quem é avaliado, para assim motivar a aprendizagem. A importância desse cuidado também é observada pelos professores pesquisados (P14): "Tentar interpretar aquele momento de cada professor, ter um grupo de trabalho específico pra cada aspecto desses professores que não tiveram uma boa avaliação".

Há também uma ênfase na importância da reflexão sobre a prática, a partir das avaliações realizadas, para orientar a tomada de decisão (P1; P6):

"Às vezes, a gente vê fragilidade, mas a gente não dá conta de avançar para o próximo semestre, de sanar essas fragilidades, porque a gente não tem

esse exercício de estar avaliando o grupo, avaliando a construção";

"Tomar conhecimento da avaliação, os problemas mais encontrados [...] a gente fizesse um momento de reflexão sobre a nossa prática."

HOFFMANN (2008) e os professores participantes desta pesquisa reforçam que a transformação da realidade e a mudança de atitudes só são possíveis por meio de uma avaliação reflexiva (P15; P15): "A gente tem que ver como acontece, refletir e modificar [...] Você tem que reavaliar e traçar mudanças". "Eu acho que é sempre válido a gente ver, ouvir, ler sobre a avaliação da gente que é feita pelo estudante [...] ela estimula pra gente a reflexão [...] do dia-a-dia".

Os recursos da avaliação diagnóstica podem ser utilizados para a identificação, confirmação e caracterização dos problemas encontrados, de modo a propor a solução para os mesmos (P6; P9):

"Sempre eu olho a avaliação [...] é o momento de você refletir o que você pode melhorar [...] a influência da avaliação é fundamental pra gente crescer";

"Falar assim [...] o ideal é que você pudesse melhorar nisso ou naquilo, ou aperfeiçoar isso, o que que você precisa? Você está disposto? De repente não quer [...] muda de área, muda de posição, muda de postura."

COSTA (2007, p.27) aponta outro problema, que é evidenciado na avaliação formativa, o individualismo da ação docente: os docentes do ensino superior são dominados pela "síndrome do ensinar à minha maneira", e consideram esse "um dos fatores que os leva a adotar estilos pedagógicos que tem tanto de pessoal e de empírico". A citação a seguir confirma esse dado e nos faz refletir o quanto os gestores devem se preparar para enfrentar esta questão, uma vez que ela infere diretamente nos resultados almejados (P12):

"Eu trabalho da minha forma, eu não sei se eu trabalho da forma correta".

Nesse contexto, o gestor poderia utilizar a avaliação formativa como um instrumento norteador do processo de ensino – aprendizagem. Para tanto, ele deveria contar com um processo avaliativo eficiente que contribua de maneira mais efetiva para a construção do conhecimento, para a aquisição de habilidades e para o desenvolvimento de atitudes dos atores envolvidos tendo em vista a formação médica proposta. Entretanto, a fala abaixo nos remete que a avaliação formativa existe e tem sido realizada, mas ainda não tem sido utilizada como um instrumento de gestão (P4):

“Se a gente pudesse fazer uma tabela, bem simples de como foi meu desempenho no ano passado, e no semestre passado em relação a esse semestre [...] Eu penso que isso aí podia ser útil porque [...] vai bulir na motivação da gente”.

Para tanto, o curso precisa contar com um núcleo/comissão de avaliação que acompanhe o processo de ensino – aprendizagem, e consequentemente, os atores envolvidos, que garanta um diagnóstico situacional (ALMEIDA et al., 2012), que sistematize os achados e que alimente a gestão do curso. Um professor assim se posiciona (P13): “A avaliação do processo também é falha em função [...] da falta que uma comissão de avaliação faz.”. E os docentes, membros da comissão de avaliação, também reconhecem a necessidade de aperfeiçoamento e identificam a necessidade de interagir com os professores, com os estudantes e com os colegas de outras instituições (P11): “No nosso caso (da comissão de avaliação), talvez, a nossa interação deveria ser com todos os professores, com todos os estudantes, e com grupos de avaliação de outras universidades, pra gente fazer uma troca de experiências”. TSUJI et al. (2010) acrescentam que ao constituir o seu núcleo de avaliação, a instituição deve levar em consideração as particularidades individuais, o modelo curricular e o método pedagógico.

No entanto, para ALMEIDA (2008) apenas um sistema de avaliação que alimente e retroalimente o processo de tomada de decisões não é suficiente, uma vez que o não planejado acontece todos os dias, a todo o momento, em quantidade e gravidade quanto menos estratégico for o estilo de gestão. De acordo com ALMEIDA et al. (2012) o gestor é o propulsor do processo de ensino – aprendizagem, e no exercício de qualquer uma das suas atividades ele é constantemente avaliador. Nesse sentido, esses autores utilizam a figura do catavento para representar as funções docentes nos métodos ativos de ensino – aprendizagem e destacam as funções de gestor e de avaliador no centro da mesma (figura 1).

Dessa forma, faz-se necessário que os gestores dominem o processo de ensino – aprendizagem e sintam-se responsáveis pela motivação dos atores envolvidos (ALMEIDA et al., 2012). Os docentes podem atuar de forma não cooperativa e comprometer os resultados esperados quando não se sentem motivados (ALMEIDA, 2008).

Ao trabalhar com métodos ativos, os docentes são convidados a assumir efetivamente a função de gestores. Na Unimontes, as atividades do curso médico são orientadas pelo colegiado de curso e gerenciadas pela Comissão de Educação Médica (CEM). A CEM é composta pelo coordenador de curso, pelo diretor do Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS) e por dois membros de cada uma das comissões: Comissão de Currículo (CC), de Desenvolvimento Docente (CDD) e de Avaliação (CAV). Cada período do curso é gerenciado por um coordenador que está subordinado ao coordenador do curso e à CEM.

Neste contexto, é importante ressaltar que apesar de serem convidados a exercerem o papel de gestores os docentes não receberam um preparo formal para assumir tal função (P4; P4): “O gestor [...] não tem capacitação para ser, para gerenciar e administrar

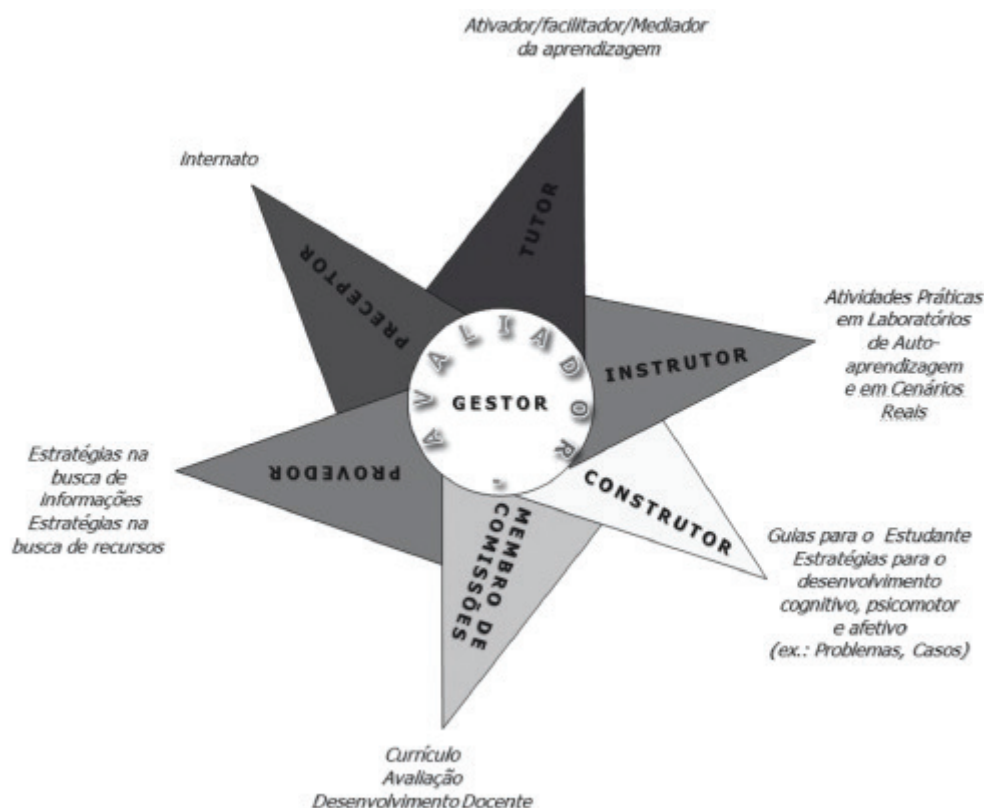


Figura 1 – Representação das atividades do gestor nos Métodos Ativos (Almeida, Maia e Batista, 2012).

grupos, pessoas, recursos humanos". "A gestão, os gestores, eles têm as suas limitações, que estão no plano institucional, têm suas limitações pessoais." O que vai de encontro com ALMEIDA (2008) que afirma que a gestão na escola médica não é profissionalizada, não é reconhecida nem valorizada pela comunidade acadêmica.

Outro aspecto relevante é que, na maioria dos casos, os gestores também não receberam preparo formal para serem avaliadores, o que provavelmente justifica as dificuldades dos mesmos de utilizarem a avaliação formativa como um instrumento de gestão. Esse apontamento pode ser constatado na fala desse professor (P7):

"Existem erros praticados que já foram avaliados, que já foram colocados em formato crítico e que não foram corrigidos [...] nem sempre a avaliação feita

ganha força dentro da sua potência, dentro da sua potencialidade, ela fica enfraquecida."

A avaliação formativa pode e deve ser utilizada como um importante instrumento de gestão: ao estimular/motivar os atores envolvidos para realizarem e registrarem as avaliações feitas; ao constituir um núcleo, preparado em avaliação, para sistematizar os dados e alimentar os gestores, bem como propor o *feedback* necessário aos atores envolvidos com o objetivo de estimular a reflexão sobre a prática e a tomada de decisão; ao estimular os professores a refletirem sobre os consolidados sistematizados pelo núcleo de avaliação; ao estimular os professores a receberem o preparo formal para assumirem as funções de gestores e avaliadores. Desta maneira, tornar mais efetiva a construção do conhecimento, a aquisição de novas habilidades e o desenvolvimento

de atitudes nos atores envolvidos visando o alcance dos resultados esperados pelas escolas médicas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M.T.C.; MAIA, F.A.; BATISTA, N.A. Gestão nas escolas médicas e sustentabilidade dos programas de desenvolvimento docente, a ser editado pela Avaliação. 1414-4077, 2012.
- ALMEIDA, M.J. Gestão na escola médica: crítica e autocrítica. Rev. Bras. Educ. Med. 32: 202-209, 2008.
- ALMEIDA, M.T.C. Desenvolvimento Docente em Métodos Ativos de Ensino – aprendizagem na Formação do Médico. 2010. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2010.
- ALMEIDA, M.T.C.; BATISTA, N.A. Ser docente em métodos ativos de ensino – aprendizagem na formação do Médico. Rev. Bras. Educ. Med. 35, 4: 468-476, 2011.
- BARROWS, H.S. How to design a problem-based curriculum for the preclinical years. Springer Publishing Company New York. Series on Medical Education:1985.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Investigação Qualitativa em Educação – Uma introdução à teoria e aos métodos. Coleção Ciências da Educação – 1994.
- COSTA, N.M.S.C.; Docência no Ensino Médico: por que é tão difícil mudar? Rev. Bras. Educ. Med. 31: 21-30, 2007.
- DEMO, P. Avaliação sob o olhar propedêutico. 6 ed. Campinas: Papyrus, 2005.
- GIBBS, G.; SIMPSON, C. Conditions Under Which assessment Supports Student's Learning. Learning and Teaching in Higher Education, Issue 1, 2004-05.
- HOFFMANN, J. Avaliar para promover: as setas do caminho. 27 ed. Porto Alegre: Meditação, 2008.
- MÉNDEZ, J.M.A. Avaliar para conhecer examinar para excluir. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.
- MINAYO, M.C.S. O Desafio do Conhecimento-Pesquisa Qualitativa em Saúde - São Paulo: Hucitec, 8ª edição, 2004.
- PASQUALI, L. (org.) Teoria e métodos de medida em ciências do comportamento. Brasília (DF): Laboratório de Pesquisa em Avaliação e Medida. Instituto de Psicologia. Universidade de Brasília, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1996.
- RUSHTON, A. Formative assessment: a key to deep learning? Med. Teach. 27, 6: 509-513, 2005.
- SI-MUI S. et al. A simple instrument for the assessment of student performance in problem-based learning tutorials. Ann. Acad. Med. Singapore. 35: 634-641, 2006.
- TRONCON, L.E.A. Avaliação do estudante de medicina. Medicina (Ribeirão Preto), 29, 4: 429-439, 1996.
- TSUJI, H.; AGUILAR-DA-SILVA, R.H. Aprender e ensinar na escola vestida de branco: Do modelo biomédico ao humanístico. São Paulo: Editora Forte: 2010.
- VENTURELLI, J.; FIORINI, V.M. Programas Educacionais Inovadores em Escolas Médicas: Capacitação Docente. Rev. Bras. Educ. Med. 25: 7-21, 2001.