



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS**  
**FACULDADE DE MEDICINA**  
**MESTRADO EM ENSINO NA SAÚDE**



**RAFAELA TENÓRIO PASSOS**

**A AVALIAÇÃO DOS DISCENTES DO CURSO DE MEDICINA DE UMA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORDESTE NA PERCEPÇÃO DOS DOCENTES**

**Maceió - AL**

**2015**

RAFAELA TENÓRIO PASSOS

A AVALIAÇÃO DOS DISCENTES DO CURSO DE MEDICINA DE UMA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORDESTE NA PERCEPÇÃO DOS DOCENTES

Trabalho Acadêmico de Conclusão de Curso de Mestrado apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino na Saúde da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Ensino na Saúde.

Orientador: Francisco José Passos Soares

Maceió - AL

2015

**Catálogo na fonte**  
**Universidade Federal de Alagoas**  
**Biblioteca Central**  
**Divisão de Tratamento Técnico**  
**Bibliotecária Responsável: Maria Helena Mendes Lessa**

- P289a Passos, Rafaela Tenório.  
A avaliação dos discentes do curso de medicina de uma universidade federal do nordeste na percepção dos docentes / Rafaela Tenório Passos. – Maceió, 2015. 54 f. : il.
- Orientador: Francisco José Passos Soares.  
Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino na Saúde) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Medicina. Programa de Pós-Graduação em Ensino na Saúde. Maceió, 2015.
- Inclui bibliografias.  
Apêndices: f. 46-50.  
Anexos: f. 51-54.
1. Avaliação. 2. Avaliação educacional. 3. Avaliação educacional. I. Título.

CDU: 61:378:



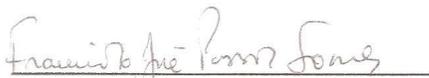
Universidade Federal de Alagoas  
Faculdade de Medicina  
Programa de Pós-graduação em Ensino na Saúde

FAMED - UFAL - Campus A. C. Simões  
Av. Lourival Melo Mota, S/N  
Cidade Universitária - Maceió-AL  
CEP: 57072-970  
E-mail:mpesufal@gmail.com

Defesa do Trabalho Acadêmico de Mestrado da aluna **Rafaela Tenório Passos**, intitulado: "A avaliação dos Discentes do curso de Medicina de uma Universidade Federal do Nordeste na Percepção dos Docentes ", orientada pelo Prof. Dr. **Francisco José Passos Soares**, apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Saúde, da Universidade Federal de Alagoas, em 05 de Novembro de 2015.

Os membros da Banca Examinadora consideraram a candidata APTA.

Banca Examinadora:

  
Prof. Dr. Francisco José Passos Soares - (UFAL)

  
Profª. Drª. Lenilda Austrilino Silva - (UFAL)

  
Profª. Drª. Graciliana Elise Swarowsky - (SEUNE)

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus por ter me concedido forças e serenidade para concluir esse desafio;

À meu esposo, João Paulo, por ter me incentivado desde o primeiro momento;

À meus pais por todo apoio e amor;

À minhas irmãs por me ajudarem na reta final de todas as formas possíveis;

À meu orientador por ser um exemplo e inspiração no campo da educação médica;

À meu filho, Cauã, minha luz, meu amor, razão do meu viver

## RESUMO GERAL

O campo da educação vem sofrendo importantes mudanças ao longo dos últimos anos, e cada vez mais se torna difícil entender a complexidade que envolve o ato de educar. No Brasil, de acordo com a LDB, a educação é dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, e tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Sabe-se que a educação não é neutra, sofre forte influência política, que define os objetivos educacionais baseados na lógica de mercado produtivista e capitalista. Nessa perspectiva, as práticas avaliativas surgem como estratégias de controle para garantir uma formação profissional adequada ao trabalho organizado em metas e produtividade, característico do sistema político e produtivo econômico neoliberal. A ênfase incide na avaliação e mensuração de comportamentos e atitudes que devem atender a objetivos pré-definidos, crescendo assim a perspectiva punitiva e classificatória da avaliação. No âmbito da FAMED/UFAL, a avaliação tem sido alvo de críticas internas desde a implementação do novo currículo, e há um descontentamento docente-discente em relação a esse elemento pedagógico. O presente estudo objetivou promover uma compreensão mais ampla sobre o fenômeno da avaliação do discente no curso de medicina da UFAL sob a perspectiva dos docentes. Para desenvolvimento da pesquisa, optamos pelo método qualitativo, de caráter exploratório, utilizando como estratégia de investigação a fenomenografia. O estudo revelou três perfis de avaliadores; os tradicionais; os criteriosais, e os que investem em uma avaliação diagnóstica. Além disso, verificou-se insuficiência de conhecimento teórico sobre o processo de avaliar e sobre a relação do trabalho docente com o mundo globalizado e capitalizado; resistência para o trabalho em equipe; insuficiência dos modos de relação para o planejamento e tomada de decisões; insuficiência ou negação da compreensão do papel político-pedagógico transformador, emancipador. Este estudo gerou um relatório técnico, elaborado em dois formatos, escrito e vídeo, destinado à coordenação, colegas e docentes do curso de medicina FAMED/UFAL. Nele, estão apresentados os resultados da pesquisa, bem como algumas recomendações para o desenvolvimento institucional e docente no campo da avaliação.

**Palavras-Chave:** Avaliação. Avaliação educacional. Educação médica.

## GENERAL ABSTRACT

The educational field has been suffering with important changes through the past few years and it is getting harder to understand how complex is to educate. In Brazil, according to the "*Lei de Diretrizes Básicas da Educação*" (Statute of Basic Guidelines to Education - SBGE - in free translation to English), providing education is an obligation of the family and the State, inspired by principles of freedom and ideals of human sympathy, and it is meant to allow the students complete development, their preparation to exert their rights and duties with society and their professional qualification. It is known that the Education is not an impartial field, but it is under strong politic influence, making the educational aims to be based on market logics, productionist and capitalist. Thought this perspective, the way teachers evaluate have turned into a strategy to control the professional formation in accordance with work organized in productivity and goals, typical of the political and productive neoliberal economic system. The emphasis is on the evaluation and measurement of behaviours and attitudes that must meet pre-defined objectives, thereby increasing the punitive and classificatory perspective of evaluation. At the School of Medicine in the Federal University of Alagoas (Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Alagoas - FAMED-UFAL), the evaluations have been the subject of internal criticism since the implementation of the new curriculum and there is a teacher-student discontent regarding this educational element. This study aimed to promote a broader understanding of the student's evaluation at FAMED-UFAL under the teachers' perspective. For technical research reasons, the qualitative method was chosen to develop the research, using an exploratory approach and phenomenography as a research strategy. The study revealed three different profiles of evaluators; the orthodox; the insightful and the evaluator that invests in a diagnostic evaluation. In addition, there was insufficient theoretical knowledge about the evaluation process and the relationship of teaching to the globalized and capitalized world; resistance to teamwork; failed modes of relating planning and decision-making; failure or denial of understanding of the political-pedagogical transformative emancipatory role. This study generated a technical report in two formats, written and filmed, for the coordination, collegiate and teachers of the course medicine course of FAMED / UFAL. It presents the results of research as well as some recommendations for institutional development and teaching in the field of evaluation.

Keywords: Assessment. Educational assessment. Medical education.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CES	Câmara de Educação Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
FAMED	Faculdade de Medicina
IES	Instituição de Ensino Superior
LBD	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	8
<b>2</b>	<b>A AVALIAÇÃO DOS DISCENTES DO CURSO DE MEDICINA DE UMA UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORDESTE NA PERCEPÇÃO DOS DOCENTES</b> .....	9
<b>2.1</b>	<b>Introdução</b> .....	10
<b>2.2</b>	<b>Metodologia</b> .....	11
<b>2.3</b>	<b>Resultados e discussão</b> .....	12
<b>2.4</b>	<b>Considerações finais</b> .....	26
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	27
<b>3</b>	<b>PRODUTO</b> .....	29
<b>3.1</b>	<b>Relatório técnico</b> .....	30
3.1.1	Introdução.....	32
3.1.2	Desenvolvimento.....	34
3.1.3	Objetivo.....	34
3.1.4	Metodologia.....	34
3.1.5	Resultados.....	35
3.1.6	Conclusões.....	37
3.1.7	Sugestões.....	38
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	40
<b>4</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS DO TRABALHO ACADÊMICO</b> .....	42
	<b>REFERÊNCIAS GERAIS</b> .....	43
	<b>APÊNDICES</b> .....	46
	<b>ANEXOS</b> .....	51

## 1 APRESENTAÇÃO

Este estudo foi motivado pela necessidade em compreender o processo de avaliação dos discentes na FAMED/UFAL. Duas questões principais impulsionaram a pesquisa: a primeira delas é que a avaliação na FAMED tem sido alvo de críticas internas desde a implementação do novo currículo, e há um descontentamento docente-discente em relação a esse elemento pedagógico. Em estudo prévio, observando as diretrizes curriculares de 2001 e o projeto pedagógico do curso médico da UFAL de 2006, Araújo e Soares (2013) considera que o modelo de educação predominante na FAMED/UFAL é o construtivista, com forte contaminação cognitivista e pouca expressão crítico-emancipatória, predominando práticas híbridas ou mesmo de cunho somativo.

A outra questão é que as mudanças vivenciadas pela educação, nos últimos anos, levam-nos a refletir sobre o real significado e papel das avaliações dentro da formação acadêmica.

A pesquisa foi realizada com professores da Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Alagoas, utilizando a abordagem qualitativa fenomenográfica para coleta e análise dos dados.

O estudo nos permitiu verificar três perfis de avaliadores: os que praticam a avaliação tradicional; os que promovem uma avaliação criterial, esta baseada em objetivos de aprendizagem, e os que investem em uma avaliação diagnóstica embasada em práticas formativas.

Os resultados revelaram insuficiência de conhecimento teórico sobre o processo de avaliar e sobre a relação do trabalho docente com o mundo globalizado e capitalizado; resistência para o trabalho em equipe; insuficiência dos modos de relação para o planejamento e tomada de decisões; insuficiência ou negação da compreensão do papel político-pedagógico transformador, emancipador.

Esse estudo gerou um relatório técnico elaborado em dois formatos, escrito e vídeo, destinado à coordenação, colegiado e docentes do curso de medicina FAMED/UFAL. Nele, estão apresentados os resultados da pesquisa, bem como algumas recomendações para o desenvolvimento institucional e docente no campo da avaliação.

A compreensão dos diferentes modos de percepção dos docentes sobre o processo de avaliação de ensino-aprendizagem poderá subsidiar mudanças institucionais e relacionais fomentadoras de uma formação crítico-emancipatória.

## 2 A AVALIAÇÃO DOS DISCENTES DO CURSO DE MEDICINA DE UMA UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORDESTE NA PERCEPÇÃO DOS DOCENTES

### RESUMO

A avaliação tem sido um tema de destaque e contradições no campo educacional. No Brasil, embora os referenciais teóricos de avaliação sejam fomentados por uma pedagogia formativa, libertadora e emancipatória, a realidade distancia-se desse ideal. A cada dia, cresce a perspectiva regulatória da avaliação e a alienação à lógica produtivista e capitalista do mercado neoliberal. Nesse contexto, a pedagogia tradicional, baseada na prática de exames, mantém sua soberania. Transitar do ato de examinar para o ato de avaliar representa um caminho árduo em busca de uma avaliação transformadora das relações institucionais, relações docente-discente, e, conseqüentemente, da sociedade. Esse estudo objetivou compreender os diferentes modos de percepção dos docentes sobre o processo de avaliação de ensino-aprendizagem dos discentes na FAMED/UFAL. Foi utilizada a abordagem qualitativa, tendo como estratégia de pesquisa o método fenomenográfico. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semi-estruturadas, com perguntas abertas, e análise feita segundo os critérios fenomenográficos. A análise dos dados resultou em três *categorias de descrição*: I- Avaliação classificatória, II- Avaliação com objetivos, III – Avaliação diagnóstica. Ou seja, três formas qualitativamente diferentes de vivenciar o processo de avaliação discente pelos docentes do curso de medicina da FAMED-UFAL, e que variaram entre si em torno de cinco *dimensões*: tempo, justiça, subjetividade, relação interpessoal e feedback. Nesse estudo, foi possível inferir que a maioria dos docentes entrevistados repete o modelo pedagógico com o qual foi educado, classificador ou criterial, sem questionamento; naturalizando processos sócio-históricos como um destino. Aqueles que tentam escapar desse modelo castrador sofrem com a angústia gerada pela avaliação inadequada; pela contradição interna entre o que sabem fazer e o que deveriam fazer; pelo conflito externo, uma vez que o PPC da unidade traz uma proposta emancipatória, mas a IES, influenciada pelo SINAES, valoriza cada vez mais o componente regulador da avaliação; e clamam por um auxílio na condução desse árduo processo pedagógico.

**Palavras-Chave:** Avaliação. Avaliação educacional. Educação médica.

### STUDENTS OF A FEDERAL UNIVERSITY OF THE BRAZILIAN NORTHEAST'S EVALUATION OF THE PERCEPTION OF THEIR TEACHERS

#### ABSTRACT

The assessments have been a very conflicting and highlighted issue in the educational field. Although in Brazil the theoretical frameworks for assessments are supported by an formative liberative emancipatory pedagogy, the reality is far away from this ideal. The regulatory perspective of the assessments and the alienation of the productivist and capitalist logic of the neoliberal market are increasing everyday. In this context, the traditional pedagogy based on practical exams is keeping its supremacy. To move from evaluation to assessment is an uphill climb trying to find an evaluation able to transform the institutional relations, teacher-student relations, and, therefore, promote a transformation of the society. This study aimed to

understand the different ways that teachers perceive the evaluation of the teaching and learning process of students from the School of Medicine in the Federal University of Alagoas (Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Alagoas - FAMED-UFAL). This was a qualitative research and the phenomenographic method was used as a research strategy. The data was collected through semi-structured interviews with discursive questions and the analysis was performed according to phenomenographic criteria. The analysis resulted in three descriptive categories: I-Qualifying assessment, II - Assessment with objectives, III - Diagnostic assessment, in other words, three qualitatively different ways for the students of FAMED-UFAL experience the evaluation. These ways vary from one another in five dimensions: time, justice, subjectivity, interpersonal relationships and feedback. It was possible to infer from this study that the majority of the interviewed teachers repeats the pedagogical model with which they were educated, classifier or criterial, without questioning, making some social-historic processes natural, as fate. Those who try to escape this castrating model suffer the anguish generated by inadequate assessment; the internal contradiction between what they know how to do and what they should do; by external conflict, since the educational program of medicine brings a emancipatory proposal, but the High Education Institution, the Federal University of Alagoas, influenced by the National System for assessing the Superior Education (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - Sinaes) tend to give more value to the regulative component of the assessment; and they seek for help to carry on with the arduous learning process.

**Keywords:** Assessment. Educational assessment. Medical education.

## 2.1 Introdução

Segundo a Lei n. 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, (BRASIL, 1996) o processo de avaliação deve ter como objetivo detectar problemas, servir como diagnóstico da realidade em função da qualidade que se deseja atingir. Não é definitivo, nem rotulador, não visa a estagnar, mas superar as deficiências.

Com a proposta de tornar a avaliação um instrumento de política educacional voltado para defesa da qualidade, da participação e da ética na Educação Superior, o governo instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), constituído como um sistema misto, parte regulatório (avaliação externa e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE) e parte emancipatório (auto-avaliação e avaliação pelos pares). (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANNÍSIO TEIXEIRA, 2003).

Infelizmente, em 2010, ocorreram modificações, e a lei passou a atender prioritariamente à regulação e controle. A proposta formativa e emancipatória foi esquecida ao longo dos anos.

O que está disposto na LDB é utilizado como referência para as diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em medicina (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001, 2014), que orientam que as avaliações discentes baseiem-se nas competências, habilidades e conteúdos curriculares desenvolvidos; assim como, para o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da Faculdade de Medicina (FAMED) da Universidade Federal de Alagoas/UFAL (2013).

Sabe-se que a educação não é neutra, sofre forte influência política, que define os objetivos educacionais baseados na lógica de mercado produtivista e capitalista.

Na atualidade, a preocupação maior em formar indivíduos com consciência crítica e poder de autonomia não supera as pressões políticas para formar e educar para as necessidades do trabalho.

Nessa perspectiva, as práticas avaliativas representam estratégias de controle para garantir uma formação profissional adequada ao trabalho. A ênfase está na mensuração de comportamentos e atitudes que devem atender a objetivos pré-definidos, crescendo assim a perspectiva punitiva e classificatória da avaliação.

No âmbito da FAMED/UFAL, a avaliação tem sido alvo de críticas internas desde a implementação do novo currículo, e há um descontentamento docente-discente em relação a esse elemento pedagógico.

Em virtude do exposto, esse estudo teve como objetivo central trazer uma compreensão mais ampliada sobre o fenômeno da avaliação do discente no curso de medicina da UFAL sob a perspectiva dos docentes.

## **2.2 Metodologia**

Para desenvolvimento da nossa pesquisa, optamos pelo método qualitativo, de caráter exploratório, utilizando como estratégia de investigação a fenomenografia. O objetivo da fenomenografia é investigar a experiência do sujeito/grupo com relação ao fenômeno (ASHWORTH; LUCAS, 2000).

O projeto foi aprovado pela Comissão de Ética e Pesquisa (CEP) na plataforma Brasil em 10/06/2014, **CAAE:** 30768114.0.0000.5013. Número do Parecer: 682.441

Os sujeitos foram 16 docentes da FAMED/UFAL, selecionados através de sorteio aleatório (tabela 1). A coleta de dados ocorreu através de entrevistas, utilizando questionários semi-estruturados compostos por seis perguntas abertas. As questões são do tipo aberta,

permitindo aos entrevistados falarem livremente sobre o fenômeno. (STENFORS-HAYES; HULT; DAHLGREN, 2013, p. 264).

**Tabela 1- Caracterização dos sujeitos da pesquisa**

Gênero	Gradação		Ensino		Formação pedagógica		Titulação		Tempo de formado		Tempo de docência		
Feminino	07	Medicina	15	EAPMC+E	07	Possui	10	Especialização	07	Até 10 anos	02	<5 anos	02
				TPI		Mestrado		03		11-20 anos		03	
Masculino	09	Odontologia	01	ETPI + I	09	Não possui	06	Doutorado	06	21-30 anos	02	11-20 anos	02
										> 30 anos		09	

Fonte: Elaborado pelo autor, 2015

Notas: EAPMC = Eixo de aproximação à prática médica e à comunidade

ETPI = Eixo teórico-prático-integrado

I = Internato

As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas, para, em seguida, serem analisadas. O principal foco da análise em estudos fenomenográficos é a transcrição das entrevistas. “O conjunto de transcrições como um todo representa uma foto das formas de vivenciar o fenômeno por um grupo particular de pessoas em um momento particular e em resposta a uma situação específica” (LOPES, 2012, p. 108).

Em nosso estudo, as entrevistas foram transcritas por um único pesquisador e, em seguida, submetidas a leituras isoladas e aos pares pela pesquisadora e pelo orientador.

O primeiro foco da leitura foi voltado ao indivíduo, buscando as variações de percepção, e o segundo foco ao grupo, determinando-se as similaridades e diferenças, estabelecendo-se assim as categorias de descrição e as dimensões de variação.

Para discussão dos dados, embasamo-nos nos fundamentos teóricos da pedagogia crítica, utilizando José Dias Sobrinho, Moacir Gadotti, Jose Eustáquio Romão, Cipriano Luckesi, Almerindo Janela Afonso como autores referenciais.

### 2.3 Resultados e discussão

Nosso estudo identificou três *categorias de descrição*, ou seja, três maneiras qualitativamente diferentes de retratar a experiência do processo de avaliação discente pelos docentes do curso de medicina da FAMED/UFAL e cinco *dimensões de variação*, que indicam como as categorias estão relacionadas (semelhanças e diferenças). As categorias relacionam-se hierarquicamente de acordo com a complexidade de compreensão sobre o tema.

 **Categoria I – Avaliação classificatória, como medida ou julgamento**

A primeira categoria revela uma percepção bastante tradicional do avaliar, marcada pela valorização de aspectos cognitivos com sobrecarga de conteúdos teóricos. Nela, encontram-se representados a maioria dos docentes entrevistados, grande parte com mais de 20 anos de formado e de docência.

“[...] avaliar eu acho que é medir conhecimento, penso, no final, no frigar dos ovos vai ser isso [...]” (S.06).

“[...] bem avaliar é você dar o conteúdo [...]” (S.11).

Essa definição de avaliação encontra suas raízes no primeiro período histórico da avaliação, conhecido como pré-Tyler, ocorrido entre os últimos anos do século XIX e as primeiras três décadas do século XX. Nesse período, a avaliação é entendida como medida, inserida no paradigma positivista, e centrada nas diferenças individuais. Logo, é praticada de maneira técnica, visando apenas a quantificação da aprendizagem dos alunos, através de números ou representações, estabelecendo padrões de classificação. (DIAS SOBRINHO, 2003)

Nesse sentido, Dias Sobrinho (2003, p. 18) afirma,

Tratava-se, então, basicamente de avaliação da aprendizagem, mediante os procedimentos convencionais de testes, provas e exames, aplicados aos alunos para medir rendimento, sem ainda preocupação com dimensões mais amplas do processo ensino-aprendizagem.

A avaliação puramente quantitativa, como medida, não apresenta espaço no campo educacional moderno. Esse paradigma positivista, de abordagem tradicionalista, precisa ser superado por docentes e discentes, em busca de uma avaliação conectada com o mundo atual e suas necessidades.

Em relação às formas de avaliação adotadas pelos docentes, predominam as provas teóricas e práticas, elaboradas sem rigor metodológico e sem seguir critérios e objetivos de aprendizagem. O objetivo é quantificar o desempenho dos discentes, sendo assim, o ato avaliativo se encerra com as provas.

“[...] a normatização da Universidade é fazer uma prova, e de uns tempos para cá, a gente faz uma prova escrita e uma prova prática [...]” (S.08).

“[...] eu dou a parte teórica em sala de aula e avalio com casos clínicos, e antes da verificação da aprendizagem, da avaliação em si da nota, geralmente quando o assunto permite, eu monto uma aula só de casos clínicos [...]” (S.11).

“[...] eu avalio com a prova teórica que é a mesma que eu fiz há 500 anos e provavelmente ainda é a maneira assim que a gente tem de avaliar [...]”(S.12).

As provas teóricas são utilizadas por muitos como ferramentas de controle e poder sobre os discentes, revelando a face autoritária do ato pedagógico docente.

“[...] a avaliação teórica ela me ajuda a forçar os estudantes a estudar, eles estudam muito menos quando a gente vai só para aquelas coisas práticas [...]” (S.10).

“[...] se a gente não tiver prova, infelizmente eu acho que eles não estudam, porque a sensação que eu tenho é como se a prova obrigasse [...]” (S.15).

Sobre as relações de poder expressas através das avaliações, Afonso (2009, p. 22) relata que “as avaliações são simplesmente instrumentos disciplinadores a que os professores recorrem para impor aos estudantes os valores e os comportamentos que eles idealizaram como adequados”.

Já nas avaliações práticas, o que predomina é a falta de planejamento, de critérios de avaliação; o que torna o processo falho e fortemente influenciado pelo subjetivismo docente.

“[...] a gente faz uma avaliação mais pela participação, eu pretendo implantar a metodologia estilo mini-ciex [...]” (S.10).

Nesse sentido, Luckesi (2011a, p. 411) argumenta,

Critérios são padrões de expectativa com os quais comparamos a realidade descrita no processo metodológico da prática da avaliação. Os critérios para o exercício da avaliação são definidos praticamente no seu planejamento, no qual se configuram os resultados que serão buscados com o investimento na sua execução.

Os critérios de avaliação devem ser construídos pela equipe pedagógica (gestor-docente-discente), levando em consideração o projeto político pedagógico do curso e os objetivos de aprendizagem. A construção dialógica e o uso transparente dos critérios minimizam a influência de concepções e sentimentos docentes no ato avaliativo.

Em alguns discursos surgiu o conceito de auto-avaliação docente, sendo a avaliação discente utilizada como ferramenta de análise do próprio ato pedagógico docente. Porém, não com o objetivo de promover reflexão e aprimoramento do processo, mas buscando uma auto-afirmação do status de docente competente, que cumpre adequadamente seu papel.

“[...] avaliar é depois de cada aula você ver o que os alunos aprenderam daquilo ali, para mim toda aula só se completa se tiver uma avaliação [...]” (S.05).

“[...] outro dado que me fornece a avaliação é também a avaliação em relação ao desempenho do professor [...]” (S.15).

Podemos sumarizar que a categoria I representa docentes que baseiam seu ato pedagógico em uma abordagem tradicional, seguindo o pensamento positivista, influenciada pelo subjetivismo e calcada na prática de exames classificatórios, focados no produto final. Não podemos deixar de pontuar que em alguns discursos observamos tentativas de fuga da abordagem tradicional, porém realizadas sem planejamento.

### **Categoria II – Avaliação com objetivos**

A avaliação baseada em objetivos de aprendizagem, também conhecida como avaliação criterial, surgiu por volta de 1930, durante o segundo período histórico da avaliação. O educador norte americano Ralph Tyler foi um dos responsáveis por difundir o conceito da avaliação criterial. (DIAS SOBRINHO, 2003)

O papel essencial da avaliação, segundo Tyler, é averiguar até que ponto os objetivos educacionais traçados estão sendo alcançados pelo currículo e pelas práticas pedagógicas, ou seja, a determinação do grau em que mudanças comportamentais estão ocorrendo (TYLER, 1976 apud DIAS SOBRINHO, 2003, p. 19)

Essa categoria que representa o modo de vivência da avaliação do discente baseada em objetivos de aprendizagem é composta por discursos de docentes mais jovens e docentes com anos de experiência pedagógica.

“[...] avaliar é reconhecer se você consegue atingir os objetivos de aprendizagem que foram propostos logo no início do trabalho [...]” (S.13).

A percepção da avaliação nesta categoria está totalmente conectada aos objetivos de aprendizagem e em congruência ao PPC do curso de medicina, que, em relação à avaliação da aprendizagem que “o processo de avaliação começa com a definição dos objetivos e com a delimitação dos critérios que serão escolhidos para se verificar cada um deles.” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS, 2013, p. 204).

Embora os docentes tenham apresentado dificuldade em estabelecer uma relação direta entre a avaliação e o mercado, suas percepções da avaliação revelam essa conexão, uma vez que a busca por objetivos de aprendizagem assemelha-se ao trabalho com metas tão difundido no mundo do trabalho neoliberal. A utilização da linguagem mercantilista na formação médica reflete a influência do mercado de trabalho na educação.

Segundo Afonso (2009), a avaliação criterial é a modalidade de avaliação que dá mais garantias de que são realizadas quer a transmissão quer a aprendizagem das chamadas competências mínimas necessárias ao mundo do trabalho e é também a modalidade que permite um maior controle por parte do Estado.

As diretrizes curriculares nacionais para o ensino médico propõem um ensino baseado nas competências, representadas pelo tripé habilidades-attitudes-conhecimento cognitivo. O Governo traz, através das diretrizes o perfil do futuro médico, que as universidades devem formar, colocando as competências mínimas necessárias a uma formação adequada.

“[...] você está aferindo se esse estudante está adquirindo as competências necessárias para que ele entre no mercado de trabalho [...]” (S.07).

Em relação aos métodos avaliativos, a avaliação criterial comporta o uso de provas e testes construídos com rigor técnico e metodológico e que sejam capazes de mensurar o alcance dos objetivos.

“[...] é uma avaliação teórica, de competências cognitivas e tem duas avaliações práticas... uma de habilidade técnicas e outra que é o OSCE [...]” (S.07).

“[...] eu procuro na medida do possível acompanhá-los durante as aulas, fazer, utilizar mais de um método de avaliação para dar oportunidade a todos, para que eles consigam se desenvolver melhor no processo de avaliação [...]” (S.13).

Embora os docentes ainda utilizem predominantemente os métodos avaliativos tradicionais, é possível identificar em seus discursos uma preocupação com a diversificação dos métodos avaliativos. Sabe-se que educandos possuem domínios cognitivos e afetivos diferenciados, e a utilização de metodologias múltiplas de avaliação oferece oportunidade para que todos expressem ao máximo o seu potencial de aprendizagem.

Nas palavras de Epstein, 2007, p. 393.

O uso de múltiplos métodos de avaliação é capaz de superar as limitações dos formatos individuais de avaliação. Variações do contexto clínico permitem visões mais amplas de competências, o uso de múltiplos formatos proporciona uma maior variedade de conteúdo que são avaliados e a entrada de vários observadores fornece informações sobre aspectos distintos do desempenho do estagiário. A avaliação longitudinal evita testes excessivos e serve como base para o acompanhamento contínuo do desenvolvimento profissional.

A compreensão da necessidade de uma avaliação processual com acompanhamento, diagnóstico e intervenções ao longo do processo educativo faz parte da experiência do avaliar nessa categoria.

“[...] a gente fica tentando reorganizar as coisas de acordo com as respostas [...]” (S.07).

“[...] porque você pode colocar precocemente o aluno diante do paciente e você ao lado ir avaliando e corrigindo [...]” (S.14).

Entretanto é importante destacar que avaliação criterial não é sinônimo de avaliação formativa. Embora ambas exijam a definição prévia de objetivos educacionais, a avaliação formativa engloba outras características que fazem dela uma metodologia de avaliação plural e emancipatória.

“[...] a avaliação formativa é o que a gente chama atualmente de recuperativa, é aquela que você vai corrigindo as falhas durante o caminho, durante o percurso do aluno até chegar aos objetivos de aprendizagem [...] você vai ter alunos que não vão chegar, mais vão ser poucos [...]” (S.13).

No discurso, a concepção de avaliação criterial é confundida com a avaliação formativa. O docente acredita avaliar de maneira formativa, quando na verdade seu discurso o qualifica como um docente criterial que utiliza prioritariamente métodos de avaliação somativa. Além disso, ao utilizar a expressão linguística recuperativa para avaliação formativa, quando o ideal seria dialógica, o docente expõe sua visão tradicional do ato pedagógico, na qual alguns alunos estão condenados ao fracasso independente das ações promovidas.

Para Epstein (2007, p. 388), as avaliações formativas,

Fornecem pontos de referência para orientar o aluno que está se aproximando de um novo conhecimento. Elas podem reforçar a motivação intrínseca do aluno para aprender e inspirá-los a definir para si padrões mais elevados. Já as avaliações somativas são destinadas a fornecer a auto-regulação e responsabilidade profissional, que também pode atuar como uma barreira para a formação ou futura prática profissional.

Consideramos, assim, a categoria II como uma percepção criterial da avaliação, mas que conserva em seu núcleo concepções e práticas tradicionais que impedem a evolução para uma avaliação dialógica.

### ***Categoria III – Avaliação diagnóstica***

Na categoria III, a experiência da avaliação é retratada como algo de maior complexidade, como um processo que envolve planejamento, objetivos educacionais, pluralidade de metodologias avaliativas, acompanhamento diário das ações e dos alunos,

favorecendo assim a construção do conhecimento. Essa prática não é vista como um ato isolado, mas parte integrante da ação pedagógica.

“[...] avaliar é o maior desafio que eu tenho dentre as funções que desempenho na Universidade, para mim, avaliar é você dar condições ao estudante dessa avaliação servir como próprio processo de aprendizagem[...]” (S.09).

Essa concepção da avaliação emergiu de uma necessidade em superar a ideia de que os objetivos são os organizadores da avaliação. Introduzida durante o quarto período histórico da avaliação, chamado de realismo, marcado pelo desenvolvimento de trabalhos práticos que já não seguiam apenas os paradigmas positivistas e quantitativos, mas também enfoques fenomenológicos e qualitativos; a avaliação, nesse momento, desloca o seu centro dos objetivos para a tomada de decisões. (DIAS SOBRINHO, 2003)

O filósofo inglês Michael Scriven (1967) promoveu uma notável contribuição na avaliação ao descrever a diferença entre funções e objetivos. Enquanto estes são invariáveis, as funções se referem ao emprego das informações para as tomadas de decisões. Dessa maneira, o produto final, ou seja, o resultado esperado e não esperado das ações pedagógicas passam a ser o ponto de partida. Nesse momento, emergem os conceitos de avaliação formativa e somativa.

Como argumentam Seiffert e Abdala, (2004, p.172),

Passou-se a compreender, então, que a avaliação deveria ser não somente somativa, isto é, voltada para a análise de resultados terminais que subsidiasse decisões do tipo sim / não, passa, mas também formativa, com o objetivo de permitir ações de intervenção quando um curso estivesse ainda em desenvolvimento [...] a avaliação de uma situação incluía o processo de interpretação do próprio avaliado.

Nesse sentido, a avaliação deixa de ser criterial e passa a ser de diagnóstico e acompanhamento, uma vez que baseada na realidade diagnosticada propõe intervenções no processo de ensino-aprendizagem que favoreçam a construção do resultado final.

Para Luckesi (2001a, p. 277),

A avaliação de produto encerra-se com o testemunho a respeito do que foi avaliado; portanto, em termos de investigação, exige somente o diagnóstico. Já a avaliação como acompanhamento de uma ação em processo exige, em primeiro lugar, o diagnóstico e, a seguir, se necessário, a intervenção para correção dos rumos da ação.

Outra característica importante dessa concepção de avaliação é a amplitude dos aspectos avaliados pelo docente. O cognitivo deixa de ser o alvo principal do processo

avaliativo e passa a dividir espaço com questões de habilidades práticas, aspectos éticos, relacionais e até políticos.

“[...] avaliar para mim é levar em consideração não só as aptidões, qualidades ou as habilidades cognitivas do estudante, mas também questões motoras, de habilidades com o paciente, psicomotoras do estudante e até do ponto de vista de questões afetivas [...]” (S.09).

Segundo Dias Sobrinho (2003, p. 27)

A avaliação se torna cada vez mais complexa à medida que considera insuficientes os procedimentos meramente descritivos e reclama a consideração de aspectos humanos, psicossociais, culturais e políticos, onde não há consensos prévios e os entendimentos precisam ser construídos.

Em relação às modalidades de avaliação, observamos a tendência em diversificar os métodos avaliativos, buscando avaliações formativas que forneçam ao docente substrato para avaliar o aluno de maneira ampla.

“[...] em minha avaliação eu utilizo cenários, situações clínicas com objetivos e metas a serem alcançadas, sempre com casos clínicos [...] são avaliações em relação aos domínios psicomotores e afetivos eu sempre busco nas aulas ficar atento com isso para que a nota não seja aquele momento único [...]” (S.09).

Nessa perspectiva Afonso (2009, p. 38) relata,

Quando os professores praticam a avaliação formativa, a recolha de informação sobre a aprendizagem dos alunos pode ser realizada por uma pluralidade de métodos e técnicas que incluem desde o recurso à memória que o professor guarda das características dos alunos até as mais diversificadas e conhecidas estratégias como a observação livre, a observação sistemática, a auto-avaliação, a entrevista, o trabalho em grupo e outras diferentes formas de interação pedagógica.

A FAMED-UFAL instituiu, nos dois primeiros anos do curso, uma estratégia de ensino-aprendizagem derivada do método de Aprendizagem Baseada em Problemas, chamada de caso motivador, com objetivos de aprendizagem pré-definidos, semana a semana, onde diferentemente dos demais setores é a avaliação que mais sofre revisões periódicas sem, no entanto, abandonar a transformação do conceito em nota final. Esta estratégia é considerada como o parâmetro formativo do curso em relação às demais estratégias de ensino-aprendizagem.

“[...] o processo tutorial a gente tem uma ferramenta que a gente usa para avaliar esse processo de aprendizagem em que consiste não só a questão cognitiva, mas também as questões éticas [...] agora na preceptoria do

internato a gente ainda tem algumas limitações, porque não tem uma ferramenta nem para direcionar [...]” (S. 03).

De acordo com Dias Sobrinho (2003, p. 26):

Há uma crença arraigada segundo a qual um bom instrumento psicométrico garante objetividade, fiabilidade, e normalização, e então estariam também asseguradas a firmeza, a credibilidade dos resultados e sua invariabilidade, mesmo que se altere o contexto da avaliação e os outros sejam os avaliadores.

Ainda que as práticas formativas sejam almeçadas pelos docentes, observamos a dificuldade em superar o paradigma positivista da confiabilidade das avaliações guiadas por ferramentas. Além disso, a dificuldade em operacionalizar práticas formativas direciona os docentes às avaliações somativas.

É importante destacar que, embora apresente alguns entraves, a experiência da avaliação nessa categoria revela a progressão do fazer docente em direção a uma avaliação mais democrática no sentido do exercício da autonomia docente e discente.

“[...] a avaliação tem que caminhar muito ainda, mas ela já caminha para esse sentido, uma interação maior aluno-professor, e o aluno se colocando numa posição mais crítica diante do processo de aprender [...]” (S.02).

Em síntese, essa categoria representa docentes que reconhecem a importância da avaliação como parte do processo pedagógico, busca praticá-la baseados na teoria da avaliação formativa, porém demonstrando ainda dificuldades em apropriar-se de novos conceitos e atitudes que favoreçam a relação dialógica e uma formação libertadora.

É provável que o posicionamento das IES, no caso a UFAL, e consequentemente de seus docentes, seja um reflexo claro das últimas mudanças na Lei que regulamenta o SINAES, onde o componente regulador e controlador da avaliação tem ganhado forças, enquanto a proposta formativa e emancipatória se enfraquece, tornando difícil o envolvimento dos docentes com o processo de mudança e com o investimento na auto-avaliação do discente.

### Dimensões de Variação

A análise fenomenográfica envolve a identificação de variáveis que permeiam todas as categorias, porém, demonstrando amplitudes diferentes de percepções sobre o fenômeno. Em nossa pesquisa, identificamos cinco dimensões de variação.

## *Tempo*

Nas categorias I e II, o tempo surgiu como uma variável importante na definição da avaliação ideal, caracterizada pelos docentes como uma avaliação contínua, processual, onde se acompanhe o aluno ao longo do percurso pedagógico, detectando possíveis falhas e corrigindo-as para que ao final o resultado seja positivo.

“[...] na minha opinião, assim, o que deveria ser é ter mais tempo para fazer uma avaliação contínua, porque você vai detectar quais são as deficiências daquele aluno [...]”(S.01).

Na categoria I, o tempo no sentido de acompanhamento constante do aluno, assume uma nova face, surgindo como elemento de controle docente. Não existe uma relação dialógica e sim uma relação de vigília, com uso de diversos elementos para controlar os discentes.

“[...] então são várias formas de avaliar, é trabalhoso porque a gente tem que fazer mais de uma planilha no Excel, a gente tem que acompanhar tanto a frequência como a participação do aluno [...] como na disciplina a gente tem dois dias de 4h a gente consegue fazer [...]” (S. 04).

A este propósito, Fernandez Enguita refere: “do ponto de vista pedagógico, a avaliação contínua[...] é altamente desejável, mas, do ponto de vista da classificação dos alunos, pode transformar-se num instrumento de controle [...] mais opressivo que a avaliação pontual”. (AFONSO, 2009, p. 39)

Ainda na categoria I, o tempo ressurge nos discursos como um elemento chave na atuação pedagógica docente, sendo a “falta de tempo” referida como justificativa para o uso de metodologias tradicionais.

“[...] a gente também não tem tempo de fazer seria construir problemas novos [...]” (S.06).

“[...] para eu corrigir um grande número de questões abertas dá trabalho, o tempo é escasso, então eu coloco múltipla escolha por esse motivo [...]” (S.15).

Sabe-se que o exercício da docência exige dedicação, planejamento, reflexão e inovação. Hoje, o conhecimento está para todos, e cada vez torna-se mais difícil manter os alunos estimulados e atentos em sala de aula. Cabe ao docente resgatar o interesse dos alunos com uso de novas metodologias, proposições de desafios. Dedicar parte do seu tempo para

atualização e aperfeiçoamento pedagógico será o primeiro passo rumo à mudança da prática docente.

### **Justiça**

Nos discursos de todas as categorias, a justiça surge com uma conotação ética.

“[...] a gente está colocando notas nos alunos de uma forma injusta, sabe, porque a gente não está avaliando corretamente mesmo [...]” (S. 16).

Na categoria I, há uma relação direta entre a sensação de *injustiça* e a prática avaliativa tradicional, sem planejamento, objetivos de aprendizagem e feedback. Eticamente, o educador assume perante à instituição, à sociedade, o compromisso com a aprendizagem e desenvolvimento do educando. Ao reconhecer a falha no processo avaliativo, ele se depara com o fracasso ético da ação pedagógica. (LUCKESI, 2011b)

Nas categorias II e III, a justiça surge com valor ético e norteador da prática avaliativa. A categoria II traz uma compreensão ética vinculada ao cumprimento dos objetivos de aprendizagem. Já a categoria III amplia essa compreensão, trazendo a preocupação com o uso de instrumentos adequados, com a visão holística do discente e com a prática do feedback.

“[...] então avaliar corretamente é acima de tudo ser justo [...]” (S.14).

“[...] ter um instrumento ajuda a me guiar para eu ter a sensação de que estou sendo justa [...]” (S.03).

É primordial recordarmos que a conduta ética está fundamentada por nossas escolhas, atitudes e modos de relação que estabelecemos com os outros e com o mundo. No caso da avaliação, ser ético envolve comprometimento com a ação pedagógica, com o PPC, com o aprendizado discente, com o estabelecimento de relações solidárias.

Nesse sentido, Luckesi (2011a, p. 390) afirma que “a conduta ética do educador eficiente traduz-se na solidariedade com o educando em sua trajetória de aprendizado e, portanto, no empenho em garantir o seu desenvolvimento”.

### **Subjetividade**

Na categoria I, a subjetividade aparece como um obstáculo à adequada prática avaliativa, revelando a ausência de planejamento pedagógico, a falta de critérios de avaliação, e a conseqüente dificuldade em avaliar desse grupo de docentes.

O ato avaliativo executado de maneira desorganizada e não relacional atua como elemento promotor de angústia.

“[...] cada um avaliava e não era uma coisa uniforme [...] então era uma das coisas que mais me angustiava e vim fazer o mestrado para ver uma maneira de ser mais justa, não ser uma coisa subjetiva [...]” (S.01).

Na categoria III, a subjetividade aparece como um percalço superado através da definição de critérios, do planejamento conjunto, da prática formativa da avaliação.

“[...] não é uma avaliação feita de maneira subjetiva, tem critérios de avaliação que a gente tenta uniformizar entre os tutores [...]” (S.02)

Ao compreender o processo avaliativo como parte integrante da ação pedagógica e como ato emancipatório, o docente consegue superar a angustia da subjetividade, trabalhando baseado na relação dialógica, onde a troca de conhecimentos e a negociação surgem como elementos chave à educação democrática.

### **Relação Interpessoal**

Em todas as categorias é possível identificar a ausência de relações sociais entre os docentes quando se trata de discutir avaliação. Não existe espaço dialógico sobre o tema em questão e dessa forma não se estabelecem padrões avaliativos uniformes entre docentes que integram uma mesma disciplina. A postura individualista dos docentes gera angustia e dificuldade diante do ato de avaliar.

“[...] não há uma uniformidade nem entre a gente que está oferecendo o mesmo estágio, então isso me angustia muito [...] para ser sincera, hoje eu não sei como meus colegas avaliam no meu estágio [...]” (S. 03).

Na categoria I, observamos que o estado não relacional entre docentes expande-se para a relação docentes-gestão. Não existe interação, integração, muito menos discussão sobre o processo pedagógico e sobre a avaliação. Os docentes não procuram conectar-se com o PPC e utilizam o isolamento da disciplina como justificativa para o desinteresse pessoal.

“[...] eu acho que sim, eu não tenho muita familiaridade, nunca procurei me deter profundamente [...] eu não tenho esse tipo de acesso, eu não vejo as provas dos outros, eu não tenho contato, assim, a disciplina fica isolada na verdade [...]” (S.15).

Nas categorias II e III, existe uma maior preocupação dos docentes em conhecer e seguir o PPC, embora em alguns casos não exista compartilhamento das ações.

“[...] a avaliação tem sido uma aula de aprendizagem também e eu procuro seguir o projeto pedagógico [...]” (S.09).

No que concernem as relações docentes-discentes, na categoria I, elas assumem um padrão autoritário, baseado na hierarquização do direito burguês e nas relações de poder. Luckesi ressalta que “a escola é um espaço microsocial, organizado por relações hierarquizadas de poder, reproduzindo o modelo social no qual se insere”. (LUCKESI, 2011a, p. 226)

“[...] é simples você determinar a um subordinado seu o que é que você quer fazer [...]” (S.08).

A esse respeito, Romão afirma que “as relações rigidamente hierarquizadas entre o “chefe” [educador] e seus subalternos [educandos] se dão por uma individualização extremada no que diz respeito ao processo de tomada de decisões e sua implementação.” (ROMÃO, 2011, p. 101)

Na categoria II, a relação docente-discente assume uma nova face, mais solidária, evidenciada através da abertura para o feedback. E na categoria III, essa relação aparece mais dialógica, sedimentada em práticas democráticas, valorização de aspectos éticos-políticos-sociais, presença do feedback e reconhecimento da importância do discente como agente ativo do processo avaliativo.

“[...] acho que na Universidade da gente falta essa participação mais do discente dando a sua opinião e colaborando mais no processo de avaliação. Eles ocupam uma posição muito passiva na avaliação [...]” (S.02).

A esse propósito, Sobrinho diz que “quanto mais ampla, qualificada e intensa for a participação dos membros da comunidade educativa, mediada sempre por processo de negociação, maior potencialidade de transformação qualitativa a avaliação carrega.” (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 178)

Enfim, em um mundo onde as relações tornam-se cada vez mais enfraquecidas, cabe ao educador e aos gestores, o papel vital de promover relações humanas solidárias, seja no microambiente da sala de aula ou no macroambiente social, cultivando, dessa maneira, uma formação dialógica, crítica e comprometida com o bem estar social.

### **Feedback**

A dimensão de variação feedback demonstra uma relação direta com as metodologias avaliativas adotadas pelos docente. Na categoria I, onde predominam as práticas somativas, o

feedback não é reconhecido como componente do processo de avaliação, aparecendo em alguns discursos de maneira frágil, pontual e sem fundamentação teórica que fomente sua prática.

“[...] no final do período todo mundo tem a oportunidade de falar sobre a avaliação [...] é a coordenadora responsável por isso e não um único professor [...]” (S.06).

Outros docentes apresentam um discurso ambíguo, em que apesar de afirmarem ser importante a participação do aluno, na verdade, demonstram resistência à abertura de um espaço dialógico sobre a avaliação com o discente. O exercício do feedback coloca em pauta as relações de poder estabelecidas no microambiente da sala de aula e muitas vezes os docentes percebem a abertura de espaço como uma perda de autoridade.

“[...] acho importante, mas tem que ter um limite [...]” (S. 10).

“[...] eu não vou discutir com o aluno – olhe, como é que você quer que eu faça a prova? [...]” (S.08).

Nas palavras de Souza,

Se, por um lado, o ritual é improdutivo quando se considera o papel da avaliação como meio de promover o aprimoramento do processo pedagógico, [por outro], é produtivo e eficiente enquanto meio de controlar e adaptar as condutas sócias dos alunos [...] A palavra do professor não aceita discussão, o “bom aluno” é o aluno submisso – e, desse modo, o prepara para a passividade e para a dependência [...]. (SOUZA apud LUCKESI, 2011a, p. 228).

Na categoria II, cuja prática pedagógica é fundamentada nos objetivos de aprendizagem, o feedback surge como parte integrante de metodologias avaliativas formativas e estruturadas que conceitualmente exigem o feedback, como por exemplo o OSCE, os portfólios, questionários eletrônicos.

“[...] a avaliação [...] é uma oportunidade de você também ensinar, de ele ver quais as deficiências dele e ele conseguir trabalhar com isso nos outros semestres [...]” (S.07).

Para Borges o feedback,

Deve ser encarado como um processo onde tanto o professor quanto o aluno se modificam nas atividades de ensinar e aprender, o que permite a criação de um ambiente propício à discussão de ideias e ao aprimoramento de habilidades. (BORGES, 2014, p. 327)

A categoria III, representada pela avaliação diagnóstica, traz a percepção mais ampliada do feedback, reconhecendo elementos necessários para que ele se estabeleça de forma eficaz na prática pedagógica. Para avaliar formativamente é imprescindível a presença do feedback.

“[...] sempre a discussão é imediata, o feedback é imediato [...] essa avaliação é discutida com o aluno, essa nota, essa nota entre aspas, é discutida no momento da avaliação [...]” (S.09).

Luckesi afirma que “importa corrigir para reorientar, até que consigam aprender” (LUCKESI, 2011a, p. 373). O feedback contribui para uma prática reflexiva, levando docentes e discentes a reverem suas atitudes, decisões e conclusões. Surge como um elemento essencial à aprendizagem clínica, principalmente quando fornecido imediatamente após o desempenho observado. (ZEFERINO; DOMINGUES ; AMARAL, 2007).

## **2.4 Considerações finais**

Esse estudo nos permitiu verificar três perfis distintos de avaliadores no curso de medicina FAMED-UFAL; os que praticam a avaliação tradicional; os que promovem uma avaliação criterial, baseada em objetivos de aprendizagem, e os que investem em uma avaliação diagnóstica, embasada em práticas formativas.

É possível inferir que a maioria dos docentes repete o modelo com o qual foi educado, classificador ou criterial, sem questionamento, naturalizando processos sócio-históricos, como um destino. Aqueles que tentam escapar desse modelo castrador sofrem com a angústia gerada pela avaliação inadequada; pela contradição interna entre o que sabem fazer e o que deveriam fazer; pelo conflito externo, uma vez que o PPC da unidade traz uma proposta emancipatória, mas a IES, influenciada pelo SINAES, valoriza cada vez mais o componente regulador da avaliação; e clamam por um auxílio na condução desse árduo processo pedagógico.

Mudanças de paradigmas são percebidas em alguns discursos, com docentes refletindo sobre o seu fazer pedagógico, buscando atualização e aperfeiçoamento, inserindo práticas promotoras de uma relação dialógica, abrindo espaço para que o discente exerça um papel ativo em sua formação.

As primeiras sementes foram plantadas com as mudanças propostas pelo novo PPC da instituição, mas ainda há muito a avançar, principalmente no que concerne à visão crítica da educação e mais precisamente da avaliação, como um ato político, atrelado aos interesses

sócio-econômicos, e capaz de modelar o estudante no sentido da submissão ou da emancipação.

## REFERÊNCIAS

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

ASHWORTH, P.; LUCAS, U. Achieving empathy and engagement: a practical approach to the design, conduct and reporting of phenomenographic research. **Studies in Higher Education**, London, v. 25, n.3, p. 296-308, 2000.

BORGES, M. C. et al. Avaliação formativa e feedback como ferramenta de aprendizado na formação de profissionais da saúde. **Revista da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto**, Ribeirão Preto, v. 47, n. 3, p. 324-331, 2014.

BRASIL. Lei n.10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 15 abr. 2004. p. 3.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 27833.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES n. 3, 20 de junho de 2014. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 jun. 2014. Seção 1, p. 8-11.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES 1.133, de 7 de agosto de 2001. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem, Medicina e Nutrição. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 3 de outubro 2001.

DIAS SOBRINHO, J. D. **Avaliação**: políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003.

EPSTEIN, R. M. Assessment in medical education. **New England Journal of Medicine**, Boston, v. 356, n. 4, p. 387-396, 2007.

GADOTTI, M. **Educação e poder**: introdução à pedagogia do conflito. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)**: bases para uma nova proposta de avaliação da educação superior. Brasília, DF, 2003.

LOPES, A. L. S. V. **Autonomia no trabalho na perspectiva de um grupo de profissionais especializados**: um estudo fenomenográfico. 2012. 260 f. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

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

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

ROMÃO, J. E. **Avaliação dialógica**: desafios e perspectivas. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 41. ed. rev. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2009.

SEIFFERT, O. M. L. B.; ABDALLA I. G. Avaliação educacional na formação docente para o ensino superior em saúde. In: BATISTA, N. A.; BATISTA, S. H. **Docência em saúde**: temas e experiências. São Paulo: SENAC, 2004. p. 169-185.

STENFORS-HAYES, T. S.; HULT, H.; DAHLGREN, M. A. A phenomenographic approach to research in medical education. **Medical Education**, Oxford, v. 47, n. 3, p. 261-270, 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. **Projeto Pedagógico do Curso de Medicina**. Maceió, 2013.

ZEFERINO, A. M. B.; DOMINGUES, R. C. L.; AMARAL, E. Feedback como estratégia de aprendizado no ensino médico. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Campinas, v. 31, n. 2, p. 176-179, 2007.

### 3 PRODUTO

Conforme a Portaria Normativa n. 17, (BRASIL, 2009), o trabalho de conclusão final do mestrado profissional pode ser apresentado em diferentes formatos, tais como dissertação, revisão sistemática e aprofundada da literatura, artigo, patente, registros de propriedade intelectual, projetos técnicos, publicações tecnológicas; desenvolvimento de aplicativos, de materiais didáticos e instrucionais e de produtos, processos e técnicas; produção de programas de mídia, editoria, composições, concertos, relatórios finais de pesquisa, softwares, estudos de caso, relatório técnico com regras de sigilo, manual de operação técnica, protocolo experimental ou de aplicação em serviços, proposta de intervenção em procedimentos clínicos ou de serviço pertinente, projeto de aplicação ou adequação tecnológica, protótipos para desenvolvimento ou produção de instrumentos, equipamentos e kits, projetos de inovação tecnológica, produção artística, sem prejuízo de outros formatos, de acordo com a natureza da área e a finalidade do curso, desde que previamente propostos e aprovados pela CAPES.

Em um mundo informatizado e conectado, as tecnologias da informação e comunicação (TICs) surgem como elementos inovadores no cenário educacional, oferecendo espaços para a disponibilização de conteúdos e informações; interações dos alunos entre si, destes com seus professores e com a comunidade; ambientes que facilitam o processo de ensino-aprendizagem, podendo acomodar diferentes estilos e objetivos de aprendizagem, estimulando a busca ativa e o compartilhamento de conhecimento; e recursos de gerência do processo educativo. (GOUDOURIS et al., 2013).

Dentre as diversas tecnologias disponíveis, os vídeos despontam como meio de comunicação social de rápido acesso, capaz de atingir um público amplo e variado, disseminando a informação de forma lúdica

Em nossa pesquisa, optamos por apresentar como produto um relatório técnico elaborado em dois formatos, escrito e vídeo, destinado à coordenação, colegiado e docentes do curso de medicina da FAMED/UFAL. Nele, são apresentados os resultados da pesquisa, bem como algumas recomendações para o desenvolvimento institucional e docente no campo da avaliação.

Espera-se que este vídeo, produto do estudo que trata da avaliação dos discentes do curso de Medicina da FAMED/UFAL na percepção dos docentes, desperte entre gestores, docentes e discentes o interesse contínuo sobre a avaliação, favorecendo assim, pesquisas e debates acerca deste elemento pedagógico desafiador e de extrema importância na formação acadêmica.

### 3.1 Relatório técnico



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS**  
**FACULDADE DE MEDICINA**  
**MESTRADO EM ENSINO NA SAÚDE**



**RAFAELA TENÓRIO PASSOS**

**RELATÓRIO TÉCNICO: A AVALIAÇÃO DOS DISCENTES DO CURSO DE  
MEDICINA DA FAMED/UFAL NA PERCEPÇÃO DOS DOCENTES**

**Maceió - AL**

**2015**

RAFAELA TENÓRIO PASSOS

RELATÓRIO TÉCNICO: A AVALIAÇÃO DOS DISCENTES DO CURSO DE MEDICINA  
DA FAMED/UFAL NA PERCEPÇÃO DOS DOCENTES

Relatório técnico apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Programa de Mestrado Profissional em Ensino na Saúde da Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Alagoas.

Maceió - AL

2015

### 3.1.1 Introdução

O campo da educação vem sofrendo importantes mudanças ao longo dos últimos anos e cada vez mais se torna difícil entender a complexidade que envolve o ato de educar.

Para Olivier Reboul, a educação é:

A ação consciente que permite a um ser humano desenvolver as suas aptidões físicas e intelectuais bem como os seus sentimentos sociais, estéticos e morais, com o objetivo de cumprir, tanto quanto possível, a sua missão como homem; é também o resultado desta ação (REBOUL, 1971).

Paulo Freire, um dos maiores intelectuais brasileiros do século XX, dedicou sua vida ao estudo da educação. Suas obras são marcadas pela crítica ao modelo de educação baseado na reprodução social de cunho autoritário e dominador. Considerado um educador a frente do seu tempo, Paulo Freire propôs uma compreensão ética-crítica-política da educação, visando uma educação democrática, capaz de libertar e emancipar o homem de todas as formas de dominação.

A educação atual, no Brasil, mantém significativa influência da teoria de Paulo Freire.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. A educação escolar deve vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

No entanto, a educação não é neutra, sofrendo forte influência política que define os objetivos educacionais baseados na lógica de mercado, produtivista e capitalista. Na atualidade, a preocupação maior em formar indivíduos com consciência crítica e poder de autonomia não supera as pressões políticas para formar e educar para as necessidades do trabalho.

Nessa perspectiva, as práticas avaliativas surgem como estratégias de controle para garantir uma formação profissional adequada ao trabalho organizado em metas e produtividade, característico do sistema político e produtivo econômico neoliberal. A ênfase incide na avaliação e mensuração de comportamentos e atitudes que devem atender aos objetivos pré-definidos, crescendo assim a perspectiva punitiva e classificatória da avaliação.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9.394/96, o processo de avaliação deve ter como objetivo detectar problemas, servir como diagnóstico da realidade em função da qualidade que se deseja atingir. Não é definitivo nem rotulador, não visa a estagnar, e sim a superar as deficiências (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) surgiu com a proposta de tornar a avaliação um instrumento de política educacional voltado para defesa da qualidade, da participação e da ética na Educação Superior, sendo constituído como um sistema misto, parte regulatório (avaliação externa e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE) e parte emancipatório (auto-avaliação e avaliação pelos pares). Em 2010, ocorreram modificações, e a lei passou a atender prioritariamente a regulação e controle. A proposta formativa e emancipatória se distanciou ao longo dos anos. (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANNÍSIO TEIXEIRA, 2003).

A ressignificação da avaliação no processo educacional como um eixo estruturante do desenvolvimento curricular potencializa a gestão de processos de mudanças e assegura a melhoria permanente da prática educativa. (LIMA, 2004, p. 135).

A perspectiva emancipatória da avaliação defendida por Freire valoriza o desenvolvimento crítico e criativo, a diversidade de pensamentos e atitudes, a tomada de consciência em busca da autonomia e da transformação.

Um educador que restringe os educandos a um plano pessoal impede-os de criar. Muitos acham que o aluno deve repetir o que o professor diz na classe. Isso significa tomar o sujeito como instrumento. O desenvolvimento de uma consciência crítica que permite ao homem transformar a realidade se faz cada vez mais urgente. Na medida em que os homens, dentro de sua sociedade, vão respondendo aos desafios do mundo, vão temporalizando os espaços geográficos e vão fazendo história pela sua própria atividade criadora (FREIRE, 1981, p. 32).

No âmbito da FAMED/UFAL, a avaliação tem sido alvo interno de críticas desde a implementação do novo currículo e há um descontentamento docente-discente em relação a esse elemento pedagógico. Em estudo prévio, observando as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de medicina de 2001 e o projeto pedagógico do curso médico da UFAL de 2006, Araújo e Soares (2013) considerou que o modelo de educação predominante na FAMED/UFAL é o construtivista com forte contaminação cognitivista e pouca expressão crítico-emancipatória, predominando práticas híbridas ou mesmo de cunho somativo.

A compreensão dos diferentes modos de percepção dos docentes sobre o processo de avaliação de ensino-aprendizagem poderá subsidiar mudanças institucionais e relacionais fomentadoras de uma formação crítico-emancipatória.

Segundo Ranciere (apud GALLO; VIEGA-NETO, (2007, p. 24), “o educador precisa emancipar-se a si mesmo, para que sua atividade docente possa ser um ato de emancipação e não de embrutecimento ou de conformidade”.

### 3.1.2 Desenvolvimento

### 3.1.3 Objetivo

Esse estudo objetivou compreender os diferentes modos de percepção dos docentes sobre o processo de avaliação de ensino-aprendizagem dos discentes na FAMED/UFAL.

### 3.1.4 Metodologia

Para desenvolvimento da nossa pesquisa, optamos pelo método qualitativo, de caráter exploratório, utilizando como estratégia de investigação a fenomenografia. O objetivo da fenomenografia é investigar a experiência do sujeito/grupo com relação ao fenômeno (ASHWORTH; LUCAS, 2000).

Os sujeitos foram 16 docentes da FAMED/UFAL selecionados através de sorteio aleatório. A coleta de dados ocorreu através de entrevistas pessoais utilizando questionários semiestruturados compostos por seis perguntas abertas. Atualmente, as entrevistas semiestruturadas representam o mais importante método de coleta de dados em estudos fenomenográficos. (BARNARD; MCCOSKER; GERBER, 1999, p. 221). As questões são do tipo aberta, permitindo aos entrevistados falarem livremente sobre o fenômeno. (STENFORS-HAYES; HULT; DAHLGREN, 2013, p. 264).

As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas para, em seguida, serem analisadas. O principal foco da análise em estudos fenomenográficos é a transcrição das entrevistas. Em nosso estudo, as entrevistas foram transcritas por um único pesquisador e, em seguida, submetidas a leituras isoladas pelo pesquisador e pelo orientador. O primeiro foco da leitura foi voltado ao indivíduo e o segundo foco ao grupo de transcrições, conforme a literatura.

Em um primeiro momento, os pesquisadores realizaram leituras isoladas buscando as variações de percepções. Em um segundo momento, foram realizadas leituras aos pares de

todas as entrevistas, com o foco maior sobre o indivíduo. Em um terceiro momento, foram realizadas leituras com foco no grupo de transcrições, nas similaridades e diferenças entre as percepções; estabelecendo-se assim as categorias de descrição e as dimensões de variação.

Durante todo o processo de análise, os pesquisadores procuraram manter a mente aberta e livre de ideias pré-concebidas sobre o tema e sobre os pesquisados, buscando manter a fidedignidade dos dados.

### 3.1.5 Resultados

Nosso estudo identificou três maneiras (categorias de descrição) qualitativamente diferentes de retratar a experiência do processo de avaliação discente pelos docentes do curso de medicina da FAMED/UFAL, relacionadas entre si de maneira hierárquica de acordo com a complexidade de compreensão sobre o objeto de estudo. Semelhanças e diferenças entre as categorias foram expressas através de variáveis (dimensões de variação) que permearam todas as categorias, revelando, porém, amplitudes diferentes de compreensão.

A categoria I, avaliação classificatória inclui a maioria dos docentes entrevistados em nossa pesquisa. Traz em sua essência a percepção tradicional do avaliar, marcada pela valorização de aspectos cognitivos, com sobrecarga de conteúdos teóricos. Neste contexto, predominam as avaliações teóricas focadas na quantificação do saber e no produto final, ou seja, a nota. As avaliações práticas ocorrem sem planejamento e sem definição de critérios, o que torna o processo falho e fortemente influenciado pelo subjetivismo docente. A auto-avaliação distancia-se do caráter crítico e reflexivo e é utilizada para auto-promoção docente.

A categoria II, avaliação com objetivos, representa docentes que baseiam o ato pedagógico em objetivos de aprendizagem, estando a percepção da avaliação discente totalmente conectada aos objetivos e em congruência com o PPC do curso de medicina. Ainda há um predomínio dos métodos avaliativos tradicionais, com provas teóricas e práticas focadas no resultado final, mas já existe uma preocupação em inserir novos métodos capazes de avaliar diferentes domínios do saber e de proporcionar uma avaliação processual, com possibilidade de diagnóstico e intervenções ao longo da formação acadêmica.

Outra característica importante desse grupo é a influência do mercado de trabalho na prática docente. Embora os docentes não tenham estabelecido em seus discursos uma relação direta entre a avaliação e o mundo do trabalho, a busca por objetivos de aprendizagem assemelha-se ao trabalho com metas tão difundido no mundo do trabalho neoliberal. Este modelo de avaliação baseada em competências para o trabalho determina o perfil profissional

que o mercado necessita, reforçando a ideia de uma formação voltada para adequação do aluno e não para emancipação.

Na categoria III, avaliação diagnóstica, a experiência da avaliação é retratada como algo de maior complexidade, como um processo que envolve planejamento, objetivos educacionais, pluralidade de metodologias avaliativas, acompanhamento diário das ações e dos alunos, favorecendo assim a construção do conhecimento. Essa prática não é vista como um ato isolado, mas parte integrante da ação pedagógica. Há uma tendência em diversificar os métodos avaliativos, buscando avaliações formativas que forneçam ao docente substrato para avaliar o aluno de maneira ampla. Entretanto, alguns docentes demonstraram dificuldade em superar o paradigma positivista da confiabilidade das avaliações guiadas por ferramentas, e em operacionalizar práticas formativas o que os direcionam às avaliações somativas.

Em relação às dimensões de variação, o estudo revelou cinco variáveis: tempo, justiça, subjetividade, relação interpessoal e feedback.

Nas categorias I e II, a dimensão tempo aparece no conceito de avaliação ideal, reforçando a necessidade de acompanhamento processual do aluno. Na categoria I, o tempo ressurge como elemento de controle docente e ainda como recurso escasso, limitante do fazer pedagógico.

A dimensão justiça aparece em todos os discursos com uma conotação ética. Na categoria I, há uma relação direta entre a sensação de *injustiça* e a prática avaliativa tradicional, sem planejamento, objetivos de aprendizagem e feedback. A categoria II traz uma compreensão ética vinculada ao cumprimento dos objetivos de aprendizagem. Já a categoria III amplia essa compreensão, trazendo a preocupação com o uso de instrumentos adequados, com a visão holística do discente e com a prática do feedback.

A subjetividade surge na categoria I como um obstáculo à adequada prática avaliativa, revelando a ausência de planejamento, a falta de critérios de avaliação, e a consequente dificuldade em avaliar desse grupo de docentes, o que gera angústia e insatisfação. Já na categoria III, a subjetividade aparece como um percalço superado através da definição de critérios, do planejamento conjunto, da prática formativa da avaliação.

Em todas as categorias existe um estado não relacional entre docentes no que concerne ao planejamento das avaliações. Na categoria I, observamos limites de relacionamento entre docentes e gestão, não havendo integração com PPC do curso. Já a relação docente-discente assume uma face mais autoritária na categoria I e mais dialógica nas categorias II e III, principalmente.

No que se refere ao feedback, observamos que, na categoria I, ele ocorre de maneira frágil, pontual e sem fundamentação teórica que fomente sua prática. Na categoria II, o uso do feedback está restrito a metodologias estruturadas como o OSCE e, na categoria III, o feedback se desenvolve de maneira mais ampla, rotineira, na informalidade e em métodos estruturados.

Enfim, é provável que o posicionamento da IES, no caso a UFAL, e consequentemente de seus docentes, seja um reflexo claro das últimas mudanças na Lei que regulamenta o SINAES, onde o componente regulador e controlador da avaliação tem ganhado forças, enquanto a proposta formativa e emancipatória se enfraquece, tornando difícil o envolvimento dos docentes com o processo de mudança e com o investimento na auto-avaliação.

A opção pelo desenho curricular de um modelo híbrido, somativo-formativo, reflete também a tentativa de equilibrar interesses das forças políticas internas representativas de modelos econômicos e políticos antagônicos presentes na sociedade alagoana.

### 3.1.6 Conclusões

O estudo da percepção do docente sobre a avaliação do discente no curso de medicina da UFAL nos permitiu verificar três perfis distintos de avaliadores; os que praticam a avaliação tradicional, classificatória; os que promovem uma avaliação criterial, baseada em objetivos de aprendizagem, e os que investem em uma avaliação diagnóstica, embasada em práticas formativas.

É possível inferir que a maioria dos docentes repete o modelo com o qual foi educado, classificador ou criterial, sem questionamento, naturalizando processos sócio-históricos como um destino. Aqueles que tentam escapar desse modelo castrador sofrem com a angústia gerada pela avaliação inadequada; pela contradição interna entre o que sabem fazer e o que deveriam fazer; pelo conflito externo, uma vez que o PPC da unidade traz uma proposta emancipatória, mas os docentes adaptados aos perfis tradicionais ou criteriosais resistem e insistem em manter o componente regulador da avaliação; no entanto, clamam por um auxílio na condução desse árduo processo pedagógico.

Além disso, diagnosticamos falhas nos quatro pilares para a educação no século XXI proposto pela UNESCO: (DELORS, 2010).

 Insuficiência de conhecimento teórico sobre o processo de avaliar e sobre a relação do trabalho docente com o mundo globalizado e capitalizado;

- ☒ Resistência para o trabalho em equipe;
- ☒ Insuficiência dos modos de relação para o planejamento e tomada de decisões;
- ☒ Insuficiência ou negação da compreensão do papel político-pedagógico transformador, emancipador.

Mudanças em alguns discursos apontam para a incorporação de novos paradigmas, com docentes refletindo sobre o seu fazer pedagógico, buscando atualização e aperfeiçoamento, inserindo práticas promotoras de uma relação dialógica, abrindo espaço para que o discente exerça um papel ativo em sua formação.

As primeiras sementes foram plantadas com as mudanças propostas pelo novo PPC da instituição, mas ainda há muito a avançar, principalmente no que concerne à visão crítica da educação e mais precisamente da avaliação, como um ato político, atrelado aos interesses sócio-econômicos e capaz de modelar o estudante no sentido da submissão ou da emancipação.

### 3.1.7 Sugestões

A avaliação como objeto de pesquisa, fenômeno a ser observado, processo a ser analisado, método a ser testado, produto a ser aplicado, exige muito mais do que o método fenomenográfico pode oferecer com apenas um estudo.

A complexidade do objeto e a diversidade de conhecimento dentro do grupo pesquisado exigem um trabalho em conjunto dos próprios docentes em busca de estratégias de enfrentamento dos obstáculos elencados na pesquisa. É necessário um envolvimento conjunto dos docentes com o processo de avaliação de forma ativa, participando de discussões, planejando atividades, elaborando instrumentos. É um erro crer que soluções originadas em instâncias superiores sejam suficientes para suprir essa lacuna de desconhecimento e acomodação em relação à avaliação.

Entretanto, as considerações dos distintos pontos de vista, sem discriminação ou hierarquização individual, permitem ao pesquisador e ao grupo de estudo, em conjunto, uma visão ampla do objeto avaliação, possibilitando-os sugerir um plano de ação sobre as falhas nos quatro pilares para a educação no século XXI proposto pela UNESCO detectadas na pesquisa: (DELORS, 2010).

- 1- Divulgação dos resultados da pesquisa através de um vídeo rápido e prático onde os docentes possam enxergar os déficits que precisam ser trabalhados e superados;

- 2- Criar junto ao núcleo de avaliação da FAMED um espaço virtual para discussão do tema avaliação, permitindo aos docentes expor dúvidas, dialogar sobre suas necessidades e sugerir ações que possam facilitar seu ato pedagógico. Além de ofertar links para atualização e sugestões de materiais teóricos que possam ampliar a visão sobre o processo de avaliação;
- 3- Atuação permanente da pesquisadora junto ao núcleo de avaliação da FAMED, com as profissionais da área educacional, a fim de planejar encontros para reflexão sobre a avaliação com os docentes;
- 4- Avançar no modelo de integração curricular substituindo paulatinamente os eixos, herdeiros dos departamentos que apenas acomodam forças em permanente conflito, pelo trabalho planejado e integrado alinhado com os períodos sequenciais de desenvolvimento da prática docente.

## REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, L. F. L.; SOARES, F. J. P. **Diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em medicina**: efeitos de sentidos da noção de competências. 2013. 140 . Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino na Saúde) - Universidade Federal de Alagoas, Alagoas, 2013.
- ASHWORTH, P.; LUCAS, U. Achieving empathy and engagement: a practical approach to the design, conduct and reporting of phenomenographic research. **Studies in Higher Education**, London, v. 25, n., p. 296-308, 2000.
- BARNARD, A.; MCCOSKER, H.; GERBER, R. Phenomenography: a qualitative research approach for exploring understanding in health care. **Qualitative Health Research**, Thousand Oaks, v. 9, n. 2, p. 212-226, 1999.
- BRASIL. Lei n.10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 15 abr. 2004. p. 3.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 27833.
- BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa n. 17, 28 de dezembro de 2009. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 29 dez. 2009.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES 1.133, de 7 de agosto de 2001. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem, Medicina e Nutrição. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 3 out. 2001.
- DELORS, J. et al. **Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. Tradução Guilherme João de Freitas Teixeira. Revisão Reinaldo de Lima Reis. Brasília, DF: UNESCO; Faber-Castell, 2010.
- FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- GALLO, S.; VEIGA-NETO, A. Ensaio para um filosofia da educação: Foucault: filosofia e educação. **Revista Educação**, São Paulo, n. 3, p. 16-25, 2007. Disponível em: <<http://www.michelfoucault.com.br/files/Foucault%20-%20Silvio%20&%20Alfredo%20-%20Editorado%20Final%20-%20dez%2006.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2015.

GOUDOURIS, E. S. et al. Tecnologias de informação e comunicação e ensino semipresencial na educação médica. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 3, p. 396-407, 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES): bases para uma nova proposta de avaliação da educação superior**. Brasília, DF, 2003.

LIMA, V. V. Avaliação de competência nos cursos médicos. In: MARINS, J.J.N.; REGO, S.; LAMPERT, J.B.; ARAÚJO, J.G.C. (Org.). **Educação médica em transformação: instrumentos para a construção de novas realidades**. São Paulo: HUCITEC; ABEM, 2004. p. 123-140.

REBOUL, O. **La philosophie de l' education**. Paris: P.U.F., 1971.

STENFORS-HAYES, T. S.; HULT, H.; DAHLGREN, M. A. A phenomenographic approach to research in medical education. **Medical Education**, Oxford, v. 47, n. 3, p. 261-270, 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. **Projeto Pedagógico do Curso de Medicina**. Maceió, 2006.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS DO TRABALHO ACADÊMICO**

A avaliação no curso de medicina é um processo desafiador, dependente de conhecimentos teóricos, experiência prática, bom relacionamento interpessoal e, acima de tudo, determinação e disponibilidade para buscar sempre o crescimento e aprimoramento deste elemento pedagógico.

A experiência do mestrado, e principalmente o desenvolvimento dessa pesquisa, proporcionaram-me um grande crescimento pessoal no campo da docência. A partir das inúmeras leituras sobre a avaliação, procurei rever minha prática pedagógica e promovi mudanças e inovações em minha disciplina.

Os resultados desse estudo revelaram pontos cruciais que precisam ser trabalhados com os docentes do curso de medicina FAMED/UFAL e com a gestão no sentido de instituir processos de avaliação dialógicos, favorecedores da autonomia e emancipação dos discentes.

Almejo que o produto dessa pesquisa, em especial o vídeo, desperte nos docentes o interesse pela avaliação discente, pois, mudanças nesse campo, só poderão ser institucionalizadas se todos os atores desse processo se envolverem e trabalharem juntos em busca de melhorias.

## REFERÊNCIAS GERAIS

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

ARAÚJO, L. F. L.; SOARES, F. J. P. **Diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em medicina: efeitos de sentidos da noção de competências.** 2013. 140f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino na Saúde) - Universidade Federal de Alagoas, Alagoas, 2013.

ASHWORTH, P.; LUCAS, U. Achieving empathy and engagement: a practical approach to the design, conduct and reporting of phenomenographic research. **Studies in Higher Education**, London, v. 25, n. 3, p. 296-308, 2000.

BARNARD, A.; MCCOSKER, H.; GERBER, R. Phenomenography: a qualitative research approach for exploring understanding in health care. **Qualitative Health Research**, Thousand Oaks, v. 9, n. 2, p. 212-226, 1999.

BORGES, M. C. et al. Avaliação formativa e feedback como ferramenta de aprendizado na formação de profissionais da saúde. **Revista da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto**, Ribeirão Preto, v. 47, n. 3, p. 324-331, 2014.

BRASIL. Lei n.10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 15 abr. 2004. p. 3.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 27833.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa n. 17, 28 de dezembro de 2009. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 29 dez. 2009.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES n. 3, 20 de junho de 2014. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 jun. 2014. Seção 1, p. 8-11.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES 1.133/2001, de 7 de agosto de 2001. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem, Medicina e Nutrição. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 3 out. 2001.

DELORS, J. et al. **Educação**: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Tradução Guilherme João de Freitas Teixeira. Revisão Reinaldo de Lima Reis. Brasília, DF: UNESCO; Faber-Castell, 2010.

DIAS SOBRINHO, J. D. **Avaliação**: políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003.

EPSTEIN, R. M. Assessment in medical education. **New England Journal of Medicine**, Boston, v. 356, n. 4, p. 387-396, 2007.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GADOTTI, M. **Educação e poder**: introdução à pedagogia do conflito. 14. ed., São Paulo: Cortez, 2005.

GALLO, S.; VEIGA-NETO, A. Ensaio para um filosofia da educação: Foucault: filosofia e educação. **Revista Educação**, São Paulo, n. 3, p. 16-25, 2007. Disponível em: <<http://www.michelfoucault.com.br/files/Foucault%20-%20Silvio%20&%20Alfredo%20-%20Editorado%20Final%20-%20dez%2006.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2015.

GOUDOURIS, E. S. et al. Tecnologias de informação e comunicação e ensino semipresencial na educação médica. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 3, p. 396-407, 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANNÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)**: bases para uma nova proposta de avaliação da educação superior. Brasília, DF, 2003.

LIMA, V. V. Avaliação de competência nos cursos médicos. In: MARINS, J. J. N et al. (Org.). **Educação médica em transformação**: instrumentos para a construção de novas realidades. São Paulo: HUCITEC; ABEM, 2004. p. 123-140.

LOPES, A. L. S. V. **Autonomia no trabalho na perspectiva de um grupo de profissionais especializados**: um estudo fenomenográfico. 2012. 260 f. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

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

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

REBOUL, O. **La philosophie de l' education**. Paris: P.U.F., 1971.

ROMÃO, J. E. **Avaliação dialógica**: desafios e perspectivas. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 41. ed. rev. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2009.

SEIFFERT, O. M. L. B.; ABDALLA I. G. Avaliação educacional na formação docente para o ensino superior em saúde. In: BATISTA, N. A.; BATISTA, S. H. **Docência em saúde: temas e experiências**. São Paulo: SENAC, 2004. p. 169-185.

STENFORS-HAYES, T. S.; HULT, H.; DAHLGREN, M. A. A phenomenographic approach to research in medical education. **Medical Education**, Oxford, v. 47, n. 3, p. 261-270, 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. **Projeto Pedagógico do Curso de Medicina**. Maceió, 2006.

ZEFERINO, A. M. B.; DOMINGUES, R.C.L.; AMARAL, E. Feedback como estratégia de aprendizado no ensino médico. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Campinas, v. 31, n. 2, p. 176-179, 2007.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A – ROTEIRO PARA ENTREVISTA DO DOCENTE

---

### A AVALIAÇÃO DOS DISCENTES DO CURSO DE MEDICINA DE UMA UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORDESTE NA PERCEPÇÃO DOS DOCENTES

*Mestrado Profissional em Ensino na Saúde – FAMED/UFAL*

---

Pesquisador: Rafaela Tenório Passos, correio eletrônico: rafaderma@hotmail.com

Orientador: Prof. Dr. Francisco José Passos Soares

---

#### **Roteiro para entrevista do docente:**

1. Para você, o que é avaliar?
2. Como você tem avaliado seus discentes? Você acha que avalia em conformidade com o projeto pedagógico do curso?
3. Em relação aos demais docentes, você percebe diferenças na forma como você avalia?
4. Você considera importante a opinião dos discentes sobre a avaliação?
5. Você percebe alguma relação entre a avaliação do estudante e o trabalho em saúde?
6. Como seria a avaliação ideal em sua opinião?

**APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA  
PESQUISA**

---

**A AVALIAÇÃO DOS DISCENTES DO CURSO DE MEDICINA DE UMA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORDESTE NA PERCEPÇÃO DOS DOCENTES**

***Mestrado Profissional em Ensino na Saúde – FAMED/UFAL***

---

Pesquisador: Rafaela Tenório Passos; correio eletrônico: rafaderma@hotmail.com

Orientador: Prof. Dr. Francisco José Passos Soares

---

<b>Questionário para caracterização da amostra - FAMED/UFAL - Docente</b>	
Nome:	
Graduação:	Ano de formatura:
Especialização ( ) Mestrado ( ) Doutorado ( ) Pós doutorado ( )	Tempo de docência:
Formação Pedagógica: Sim ( ) Não ( ) Se sim, especificar	

## APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
FACULDADE DE MEDICINA  
MESTRADO EM ENSINO NA SAÚDE



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr. (a) a participar da pesquisa **A percepção de discentes e docentes sobre o processo de avaliação do discente no curso de Medicina da Universidade Federal de Alagoas**, sob a responsabilidade dos pesquisadores Rafaela Tenório Passos e Francisco José Passos Soares, a qual pretende verificar se há coerência entre a prática didático-pedagógica de avaliação do discente na FAMED e o que é proposto pela LDB , diretrizes curriculares nacionais para o curso de medicina e o PPC/FAMED/UFAL. Sua participação é voluntária e se dará por meio de uma entrevista semiestruturada com questões–guia que serão executadas pela equipe de pesquisadores e gravadas para serem, posteriormente, transcritas.

A sua participação é de fundamental importância, porque não há outra maneira de obter os dados, e suas informações pessoais serão sigilosas.

Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa são mínimos, relacionados principalmente com o fator psicológico. Caso isso aconteça, a equipe de pesquisadores disponibilizará o atendimento e apoio necessários para solução da situação.

Se você aceitar participar, estará contribuindo para que possamos compreender o processo de avaliação na FAMED/UFAL e, a partir dos resultados, propor melhorias.

Depois de consentir a participação, caso o senhor(a) desista de continuar aprovando a mesma, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O (a) senhor(a) não receberá nenhuma remuneração e será ressarcido(a) caso ocorra alguma despesa. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas a sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. O (a) senhor(a) poderá ser indenizado(a) por qualquer despesa que venha a ter com a sua participação nesse estudo e, também, por todos os danos que venha a sofrer pela mesma razão, sendo garantida a existência de recursos para essas despesas.

Para qualquer outra informação, o (a) senhor(a) poderá entrar em contato com os pesquisadores através do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFAL, na Av. Lourival Melo Mota, s/n, Tabuleiro do Martins - Maceió - AL, CEP: 57072-970 BR 104 - KM 14.

#### Consentimento Pós–Informação

Eu, \_\_\_\_\_, fui informado sobre o que os pesquisadores querem fazer e porque precisam da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não serei remunerado financeiramente e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias, ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

---

Assinatura do participante

---

Rafaela Tenório Passos

---

Francisco José Passos Soares

**ANEXOS**

## ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
ALAGOAS



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** A percepção de discentes e docentes sobre o processo de avaliação do discente no curso de Medicina da Universidade Federal de Alagoas.

**Pesquisador:** Rafaela Tenório Passos

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 30768114.0.0000.5013

**Instituição Proponente:** Hospital Universitário Professor Alberto Antunes

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 682.441

**Data da Relatoria:** 20/06/2014

#### Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma dissertação de Mestrado.

A avaliação é um entrave constantemente abordado nos debates sobre o currículo do curso de medicina da FAMED/UFAL. Apesar de todos os esforços em implantar um currículo com predomínio da avaliação formativa sobre a somativa, na prática, esta ainda é uma realidade distante. O ensino continua sobre o domínio de ideias construtivistas, impregnadas pelo cognitivismo, com estímulo insuficiente ao raciocínio crítico e a uma formação emancipatória, muito dependentes da organização político-econômica e social local e nacional e da compreensão teórica dos docentes e discentes de um modo geral do que significaria uma formação crítico-emancipatória. A compreensão dos diferentes modos de percepção dos discentes e docentes sobre os processos de avaliação de ensino-aprendizagem poderá subsidiar mudanças institucionais e relacionais fomentadoras de uma formação crítico-emancipatória. Segundo Ranciere apud Gallo & Viegas-Neto (2007, p. 24) "o educador precisa emancipar-se a si mesmo, para que sua atividade docente possa ser um ato de emancipação e não de embrutecimento ou de conformidade".

#### Objetivo da Pesquisa:

**Objetivo Primário:**

Verificar a percepção de discentes e docentes sobre o processo de avaliação de ensino-

**Endereço:** Campus A - C Símones Cidade Universitária  
 **Bairro:** Tabuleiro dos Martins **CEP:** 57.072-900  
**UF:** AL **Município:** MACEIO  
**Telefone:** (82)3214-1041 **Fax:** (82)3214-1700 **E-mail:** comitedeeticaufal@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
ALAGOAS



Continuação do Parecer: 682.441

aprendizagem desenvolvido no curso de medicina da Universidade Federal de Alagoas.

**Objetivo Secundário:**

Definir uma tipologia para a avaliação discente no curso médico da UFAL; Avaliar os diferentes modos de percepção entre docentes e discentes sobre o conceito de avaliação de ensino-aprendizagem; Avaliar os diferentes modos de percepção entre docentes e discentes sobre a avaliação na FAMED.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

**Riscos:**

Os riscos inerentes à pesquisa são relacionados principalmente com o fator psicológico, derivado do medo de punição ou sensação de culpa. Estes serão minimizados pelo esclarecimento prévio da total confidencialidade dos dados, presença de uma equipe de pesquisadores qualificados e treinados para conduzir de forma tranquila e descontraída as entrevistas.

**Benefícios:**

O benefício da pesquisa é proporcionar uma melhor compreensão sobre o processo de avaliação do discente na FAMED, fornecendo subsídios para mudanças nos processos e relações institucionais para a formação de indivíduos críticos e comprometidos com sua autonomia e a realidade social.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O projeto apresenta a seguinte hipótese: "Não há coerência entre a prática didático-pedagógica de avaliação do discente na FAMED e o que é proposto pela LDB, diretrizes curriculares nacionais para o curso de medicina e o PPC/FAMED/UFAL". Tanto a hipótese, quanto as áreas apresentadas na descrição do projeto, a saber: Ciências Biológicas; Ciências da Saúde; Ciências Humanas e, especialmente, o Propósito Principal do Estudo (OMS), descrito como "Ciências Sociais, Humanas ou Filosofia aplicadas à Saúde", pressupõem que a área da pesquisa é ao menos interdisciplinar. Porém, não há nenhum pesquisador da área da educação envolvido no projeto (a pesquisadora é dermatologista e o orientador, pediatra; ambos portanto da área médica).

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os termos obrigatórios foram apresentados.

**Recomendações:**

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

O cronograma não estava adequado e previa o início da coleta de dados para abril de 2014.

**Endereço:** Campus A - C Simões Cidade Universitária  
**Bairro:** Tabuleiro dos Martins **CEP:** 57.072-900  
**UF:** AL **Município:** MACEIO  
**Telefone:** (82)3214-1041 **Fax:** (82)3214-1700 **E-mail:** comitedeeticaufal@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
ALAGOAS



Continuação do Parecer: 682.441

Ele foi alterado e encontra-se adequado.

Protocolo atende as recomendações da Resolução 466/12.

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Considerações Finais a critério do CEP:**

MACEIO, 10 de Junho de 2014

---

**Assinado por:**  
**Deise Juliana Francisco**  
**(Coordenador)**

**Endereço:** Campus A - C Simões Cidade Universitária  
**Bairro:** Tabuleiro dos Martins **CEP:** 57.072-900  
**UF:** AL **Município:** MACEIO  
**Telefone:** (82)3214-1041 **Fax:** (82)3214-1700 **E-mail:** comitedeeticaufal@gmail.com