Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação — REASE

OPEN ACCESS

doi.org/10.51891/rease.v12i11.32992

O ERRO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM-AVALIAÇÃO: UMA VISÃO DOS PROFESSORES

THE ERROR IN THE LEARNING-ASSESSMENT PROCESS: A PROFESSORS' PERSPECTIVE

EL ERROR EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE-EVALUACIÓN: UNA VISIÓN DE LOS PROFESORES

Roseli Ferreira da Silva[1]
Maria Cristina Martinez Capel[2]

RESUMO: Este trabalho objetiva refletir sobre o erro no processo ensino-aprendizagem-avaliação no currículo de graduação de enfermagem, com abordagens educacionais inovadoras, numa instituição de ensino pública no estado de São Paulo. A questão neste processo é o quanto se compreende sobre o erro e a consciência da necessidade considerá-lo como parte do processo de aprendizagem. Desta forma o objeto de estudo foi - Como os professores confrontam e lidam com o erro no processo aprendizagem e avaliação, em um curso de graduação de enfermagem? Tratou-se de um estudo de caso, de natureza descritivo-exploratório e análise qualitativa. Para coleta de dados foi utilizado grupo focal com os professores do referido curso. Na análise foi possível identificar quatro categorias empíricas, quais foram: a visão sobre avaliação; a potência da avaliação formativa; o desafio da avaliação atitudinal; e a abordagem sobre o erro na aprendizagem. O processo de avaliação que se realiza na Instituição tem grande coerência com a concepção de avaliação mediadora, no qual o diálogo entre professor e estudante permite uma abordagem construtiva do erro. Desta forma, no erro reside a possibilidade de resgate da premissa básica da avaliação, a aprendizagem.

Palavras-chave: Avaliação educacional. Atitudes. Aprendizagem.

ABSTRACT: This study aims to reflect on errors in the teaching-learning-assessment process in an undergraduate nursing curriculum, with innovative educational approaches, at a public higher education institution in the state of São Paulo. The issue in this process is the extent to which errors are understood and the awareness regarding the need to view them as a part of the learning process. Therefore, the study object was - How do faculty members face and address errors during the learning and assessment process in an undergraduate nursing program? This was a descriptive-exploratory case study utilizing qualitative analysis. Data were collected through a focus group with the program professors. The analysis revealed four empirical categories: the perspective on assessment; the potential of formative assessment; the challenge of attitudinal assessment; and the approach toward errors in learning. The assessment process practiced at this institution aligns closely with the concept of mediating assessment, in which dialogue between professors and students facilitates a constructive approach to errors. Thus, the error itself holds the possibility to reclaim the fundamental premise of assessment, learning.

Keywords: Educational assessment. Attiudes. Learning.

[1] Doutora em Saúde Pública. Professora aposentada do curso de Medicina. Coordenadora do curso de Preceptoria para o SUS PROADI-HSL/MS. Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).
[2] Doutora em Enfermagem. Professora. Faculdade de Medicina de Marília (FAMEMA).

RESUMEN: Este trabajo tiene como objetivo reflexionar sobre el error en el proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación dentro del currículo de grado en enfermería, empleando enfoques educativos innovadores en una institución de enseñanza pública del estado de São Paulo. La cuestión central en este proceso radica en el grado de comprensión que se tiene sobre el error y en la conciencia de la necesidad de considerarlo como parte del proceso de aprendizaje. Por consiguiente, el objeto de estudio fue: ¿cómo afrontan y gestionan los docentes el error en el proceso de aprendizaje y evaluación en un programa de grado en enfermería? Se trató de un estudio de caso, de naturaleza descriptivo-exploratoria y con un análisis cualitativo. Para la recolección de datos, se utilizó la técnica de grupo focal con los docentes del mencionado programa. En el análisis, fue posible identificar cuatro categorías empíricas: la visión sobre la evaluación; el potencial de la evaluación formativa; el desafío de la evaluación actitudinal; y el abordaje del error en el aprendizaje. El proceso de evaluación que se lleva a cabo en la institución guarda una gran coherencia con la concepción de «evaluación mediadora», en la cual el diálogo entre docente y estudiante permite un abordaje constructivo del error. De este modo, en el error reside la posibilidad de recuperar la premisa fundamental de la evaluación: el aprendizaje.

Palabras clave: Evaluación educativa. Actitudes. Aprendizaje.

1 INTRODUÇÃO

Há um consenso em torno da necessidade e da viabilidade de realizar uma avaliação que seja compatível com a concepção de aprendizagem, num processo permanente1. Ou seja, a avaliação deve ser uma ação intrínseca do percurso formativo por fazer parte de um mesmo contexto, colocando-a como contributo do processo de aprendizagem dos estudantes.

Dessa forma, faz-se necessária a adoção de uma concepção de avaliação orientada ao processo de aprendizagem. Isso significa que a aprendizagem e a avaliação não podem ser antagônicas e devem estar em consonância2.

As concepções sobre a avaliação da aprendizagem, desde registros da Grécia antiga e Roma até os tempos atuais, passaram por muitas transformações, as mais recentes foram: (i) a avaliação da quarta geração que se "caracteriza pelo processo interativo, negociado, que se fundamenta num referencial teórico construtivista e num enfoque responsivo" 3 (p 99). O que deve contribuir efetivamente para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem e, a (ii) da quinta geração, que incorpora a dimensão política no campo da avaliação, defendem uma avaliação emancipatória e empoderamento das partes, e envolve-os no desenvolvimento de métodos, indicadores, instrumentos4.

Ainda, importante considerar a adoção das teorias de aprendizagem socioconstrutivistas, com a abordagem dialógica, que propõe uma relação entre ação e reflexão, de ação humanizada, interação ativa, não hierarquizada entre professor(a) e estudante, uma relação que incentiva o debate, a consciência crítica e leva o(a) estudante a reavaliar suas próprias crenças e suposições, conectando o saber à sua experiência e ao contexto social 5,6 .

Reforçando, a partir deste entendimento sobre aprendizagem, importante considerar que o processo avaliativo também é um processo construtivo e necessário para o aprendizado7.

Uma outra questão importante a ser revisitada pelos professores é a visão sobre o erro no processo de aprendizagem-avaliação. De uma outra forma, o que se espera dos professores(as) é a compreensão sobre o erro e a consciência da necessidade de considerá-lo como parte do processo de aprendizagem. Observa-se que o erro nem sempre é bem-visto e considerado no processo de aprendizagem, e, dessa forma, a avaliação pode não cumprir seu papel de momento oportuno para aprender.

Assim, esta investigação objetiva refletir sobre o erro no processo ensino-aprendizagem-avaliação, num currículo de graduação de enfermagem, que adota uma concepção de aprendizagem Dialógica,2,5,6,7 e Construtivista8 , com abordagens educacionais inovadoras, para desvendar a posição dos (as) professores (as).

Desta forma, poder contribuir com a ressignificação do erro no processo de construção do conhecimento, em diferentes contextos de aprendizagem. Ainda, subsidiar propostas de formação docente que fomentem a criação de ambientes de aprendizagem e avaliação seguros e reflexivos, nos quais o erro seja compreendido como indicador diagnóstico e oportunidade de desenvolvimento profissional e educacional. Essa perspectiva poderá favorecer a construção de práticas pedagógicas mais coerentes com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Enfermagem9, estimulando o protagonismo discente, a corresponsabilidade no processo avaliativo e a consolidação de uma cultura institucional de aprendizagem permanente.

2 O ERRO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM-AVALIAÇÃO

O erro no processo de aprendizagem e avaliação não deveria ser visto como algo puramente negativo, mas, sim, configurar-se num elemento constitutivo da aprendizagem, fundamental e instrutivo. Em vez de ser apenas a prova de que algo deu errado, o erro é uma peça-chave para o desenvolvimento, e a sua superação faz parte do processo. Em vez de ser um ponto final, o erro é o início de uma nova jornada de descoberta.

Mas, historicamente, nem sempre tem sido desta forma, um auxiliar para a prática pedagógica10, pois nos modelos tradicionais de aprendizagem e consequentemente de avaliação, o erro tem sido rejeitado e encarado como um fracasso, uma vergonha para o(a) estudante, gerando culpa e medo, devido a avaliação estar enraizada em uma combinação de fatores históricos, culturais, psicológicos e pedagógicos3.

A visão culposa do erro, na prática pedagógica, continua sendo dominante, e se assim permanecer "não haverá como encará-lo como fonte de conhecimento pedagógico e a avaliação prosseguirá na sua trajetória como instrumento de seleção, discriminação, meritocracia e exclusão"11 (pag. 48). Da mesma forma, Romão12 denomina de concepção moralista do erro, vindo de uma visão culposa da vida, numa visão de mundo autoritária, porque "ela tem como pressuposto básico a apropriação e imposição de padrões considerados como verdades absolutas, pré-construídos ou incorporados pelo avaliador, aos quais serão comparados aos desempenhos dos estudantes"12 (p. 93).

Professores(as) limitam-se a apenas apontá-lo e não a explorá-lo adequadamente, ou dedicar-se ao erro para o aprofundamento da aprendizagem de estudantes, bem como para o aprimoramento da atividade docente, tolhendo-lhes, assim, a possibilidade de aprender e crescer. Acrescenta ainda que, ao ignorar o erro, o(a) professor(a) inibe as futuras aprendizagens significativas do(a) educando(a) 3.

Silva, coloca o erro como uma ideia que tem sua "origem no contexto da existência de um padrão considerado correto, no percurso do processo de aprendizagem, o erro, frequentemente, aparece associado ao ridículo, à deficiência ou ao fracasso escolar" 13 (p. 100).

Na perspectiva construtivista, apresenta-se uma outra visão do erro, pois propõe atuar-se na raiz do erro e, por sua vez, o erro passa ser indicador de grande valor pedagógico e envolve professores(as) e estudantes com a finalidade de superar problemas no acesso ao conhecimento.

Dessa forma, o erro representa a vinculação entre o que o(a) estudante já sabe e o que ele(a) ainda precisa aprender. É uma direção para processo de ensino-aprendizagem, apontando o caminho para um processo de aprendizagem mais intenso e efetivo, ainda, como auxiliar para a prática pedagógica e o aprendizado do(a) estudante10.

O que seria necessário é encontrar explicações para o erro e possibilidades de aprender com o erro, encarando-o como uma verdadeira oportunidade de aprender. Segundo Romão12, as respostas comportamentais e a *performance* de estudantes são reveladoras das formas de construção do conhecimento, assim os erros dos(as) estudantes constituem matéria-prima do replanejamento do processo educacional.

Dessa forma, professores(as) precisam se colocar à disposição para observar e singularizar o(a) estudante, analisar o tipo de erro que ele(a) comete, identificar as causas, para juntos professor(a) e estudante compreenderem a natureza do erro e as possibilidades de aprender em processo.

Ao refletir sobre resultado incorreto, o(a) estudante é levado a questionar sua abordagem. "Onde eu errei? O que eu entendi de forma diferente?" Esse processo de autorreflexão é essencial para a metacognição, capacidade esta fundamental para uma educação transformadora14.

Para além de constatar o erro, ele precisa ser visto como um indicador diagnóstico, para a promoção de outras e novas situações de aprendizagem, vincula-se à concepção de avaliação da aprendizagem em sua dimensão formativa pertinente à regulação do ensino e à autorregulação da aprendizagem15.

Assim, transformações profundas na forma de encarar o processo de avaliação serão necessárias, tanto quanto a concepção de aprendizagem e as relações pedagógicas entre professores(as) e estudantes. Como diz Romão (2008)12, é necessária uma "avaliação cidadã, com registro e a análise dos insucessos como fonte de apreensão dos mecanismos de raciocínio"12 (p. 99), com vistas à reprogramação do processo de construção do conhecimento.

Nesta direção, Hoffmann16 propõe uma concepção Mediadora de avaliação, que pode cumprir este papel, quando afirma que a avaliação requer um lugar diferente, um lugar que possibilita a tomada de decisão, ou seja, intervir no processo para promover o desenvolvimento das aprendizagens. Se desenvolve num processo contínuo – formativo, no qual o erro é bem-vindo, em tempo útil para refletir e aprender, e não somente para ser apontado, fazer julgamentos e classificação de sujeitos. De tal modo, que a avaliação seja um ambiente de mediação, de aproximação e de diálogo entre professores(as) e estudantes, ou seja, "finalidade do ato avaliativo seria proceder à adequada intervenção pedagógica a partir da observação dos percursos individuais de aprendizagem, portanto, uma ação docente crítica-reflexiva" 17 (p.14).

Segundo Edmondson18, para aprender com o erro e se sentir melhor em relação a ser tão falível, é necessário pensar de forma diferente sobre si mesmo e sobre os seus erros, que requer atitude emocional e habilidade. Para tanto, isso exige segurança psicológica, construída em espaços e ambientes seguros.

> Quando as pessoas estão em "contextos psicologicamente seguros, sabem que as perguntas são estimuladas, as ideias são bem-vindas e as falhas e os erros podem ser discutidos. A segurança psicológica pode produzir estudantes com melhor desempenho e construir um ambiente de aprendizagem e ainda que a possibilidade de estarem erradas não será um golpe fatal para a própria reputação" 18 (p.25).

Quando instituições de ensino e professores(as) se inserem em novas perspectivas de aprendizagem e avaliação, consequentemente, espera-se uma reconceitualização do erro ocorrido no processo de construção do conhecimento.

Nessa perspectiva, se o erro for trabalhado em ambientes seguros e reflexivos "tanto os acertos quanto os erros são elementos integrantes do processo" e fonte de crescimento, tanto para o(a) estudante quanto para o(a) professor(a)19 .

A avaliação mediadora é a intervenção pedagógica necessária ao progresso do estudante por favorecer a aprendizagem, segundo Hoffman a "principal finalidade do processo avaliativo e conhecer, compreender, acolher os estudantes em suas diferenças e estratégias próprias de aprendizagem para planejar e ajustar ações pedagógicas favorecedoras a cada um ao grupo como um todo"16 (p. 14).

Importante ressaltar que se soma à avaliação mediadora o processo de avaliação formativa, além do somativo. A avaliação de "caráter formativo" é orientada às possibilidades de melhoria em processo das aprendizagens e à construção de novos significados. A avaliação formativa propicia a construção de uma relação pedagógica professor (a) – estudante na qual permite a construção de vínculo e de confiança, atributos necessários na abordagem sobre o erro, de forma construtiva.

Hoffman17, afirma que a adoção da avaliação formativa ajuda na: orientação do planejamento docente; desenvolvimento da autonomia do estudante, no feedback contínuo e qualitativo; no reconhecimento dos diferentes ritmos de aprendizagem dos estudantes; e na redução da ansiedade dos estudantes.

Outro ponto fundamental no processo avaliativo é a adoção da avaliação critério referenciado. "Os critérios de sucesso precisam ser descritos de acordo com as atividades que os(as) estudantes vão realizar, para que seja mais claro e compreensível na medida em que foram ou não bem-sucedidos na consecução das atividades de aprendizagem"4 (p.9).

3 METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS ÉTICOS DE PESQUISA

Este estudo teve como objeto a seguinte questão – Como os professores confrontam e lidam com o erro no processo aprendizagem e avaliação, em um curso de graduação de enfermagem?

Pela natureza do objeto de estudo, esta investigação se caracterizou como um estudo de caso, de caráter descritivo-exploratório de abordagem qualitativa20, que buscou captar a

dimensão simbólica, subjetiva e contextual da realidade, explorando aspectos que não podem ser quantificados21.

O contexto do estudo foi no curso de enfermagem de uma faculdade no interior do estado de São Paulo. O curso se configura como de ensino de caráter público estatal, responsabilizando-se pelos cursos de graduação em Medicina e Enfermagem, aos referentes à pós-graduação Latu Sensu e Strictu Sensu. O currículo é organizado, por meio da educação crítica e reflexiva, do currículo integrado, orientado pela abordagem dialógica de competência, das metodologias ativas de ensino e aprendizagem, organizado por Unidades Educacionais interdisciplinares, numa perspectiva crítica e reflexiva de avaliação22.

A coleta dos dados da pesquisa foi realizada por meio de grupo focal, que foram constituídos por docentes com o objetivo de se aproximar das visões a partir das perspectivas experienciadas de cada um.

O curso de graduação em Enfermagem conta com 70 docentes efetivos. Para seleção utilizou-se critério de inclusão e exclusão, o qual foi o tempo de docência na Instituição. Foram incluídos os com 02 ou mais anos de atividade e excluídos os com menos de 02 anos no curso, cujo papel docente seria de tutor ou facilitador de aprendizagem. A partir da exclusão foram sorteados aleatoriamente os docentes até compor 10 docentes que aceitaram participar do Grupo Focal.

A pesquisa esteve em conformidade com a Portaria 510/16 23, que versa sobre pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa - (CEP FAMEMA) aprovado sob o número 8.455.479 em, 25 de maio de 2026.

Somente após o consentimento dos(as) entrevistados(as) e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em conformidade com orientações do Comitê de Ética em Pesquisa que a pesquisa foi realizada.

A coleta de dados pelo grupo focal foi desenvolvida de acordo com as etapas recomendas por Kinalski et al. (2017) a) planejamento, b) ambientação, c) recrutamento, d) sessões grupais em si, e) avaliação do trabalho desenvolvido pelas pessoas envolvidas no grupo24.

As seguintes questões norteadoras balizarão o desenvolvimento do grupo focal: Quando estudantes falham no processo de aprendizagem e avaliação, o que isso representa para vocês? O que representa para vocês o **erro** no processo de avaliação? Como vocês lidam com o **erro** no processo de aprendizagem e avaliação do(a) estudante?

As sessões grupais foram gravadas em mídias digitais, com consentimento dos participantes que foram transcritas posteriormente para possibilitar a análise.

As informações obtidas foram analisadas de análise de conteúdo, segundo Bardin25. A análise de conteúdo possibilita a construção de categorias por meio de agrupamentos semânticos das palavras nas frases. Tal fato exige sensibilidade e flexibilidade por parte do codificador, com o intuito de apreender os núcleos temáticos capazes de compor o sentido da comunicação desejada 25,26,27.

4 ANÁLISE REFLEXIVA

Nesta investigação foi possível identificar 04 categorias empíricas na análise dos dados, quais são: a visão sobre avaliação; a potência da avaliação formativa; o desafio da avaliação atitudinal; e a abordagem sobre o erro na aprendizagem.

A análise das categorias seguiu na ordem como acima assinalada, pois a compressão da visão da avaliação e a potência da avaliação formativa fazem-se necessárias, para compreendermos a visão sobre o erro e como os professores lidam com o erro na construção do conhecimento. Neste estudo, a opção foi de ilustrar com várias falas dos participantes cada uma das categorias, pela clareza e potências das falas das principais questões.

4.1 A visão sobre avaliação

Todos os participantes discutiram que não é nada fácil realizar as avaliações dos estudantes, mas argumentam que se torna um pouco mais fácil com a utilização da medida de avaliação critério referenciada, com os devidos instrumentos de avaliação e seus critérios previamente estabelecidos. Utilizam os critérios como um ponto de partida do processo de aprendizagem e avaliação, numa visão prospectiva e multidimensional das diferentes capacidades de aprender dos estudantes.

Percebe-se nas falas constantes dos professores sobre a utilização dos critérios de avaliação, bem com os instrumentos de avaliação em cada Unidade Educacional, o que para eles tem sido fundamental para o processo avaliativo, tanto para o professor como para o estudante.

> quando a gente fala assim para o aluno você vai ser avaliado no aspeto atitudinal, cognitivo .... mostrar para ele no que que ele vai ser avaliado para aquela unidade para aquele momento é o ponto de partida (E 04)

> como uma referência, o desempenho que ele precisa alcançar... pois o processo de avaliação é pautado nesse critério de referência, o que a gente espera que ele alcance.... a respeito de conhecimentos, habilidades e atitudes... o desempenho esperado (E 06).

O estabelecimento de critérios, ou seja, a avaliação critério referenciada procura refletir o status da pessoa em relação a um determinado padrão de desempenho. Desta forma, se torna fundamental para garantir justiça, com menor risco de subjetividade e arbitrariedade, transparência e direcionamento pedagógico a todo o processo de ensino-aprendizagem-avaliação04 .

Nesse sentido, na avaliação critério referenciada, faz-se necessária a construção do referente, ou seja, um conjunto de critérios que expressa um sistema de expectativas consideradas como legitimas28. Tendo em vista o currículo que se orienta pela abordagem dialógica de competência, o perfil de competência construído se configura no critério (o referente), em que as capacidades cognitivas, psicomotoras e atitudinais que compõem o desempenho são analisadas de modo integrado. Assim, faz-se necessária a adoção de diversos e diferentes instrumentos para analisar as áreas de competência e os vários elementos que a compõem29.

É possível reconhecer na fala dos participantes de que a dificuldade da avaliação pode se relacionar ao professor e ao estudante.

Na perspectiva do professor, a dificuldade de avaliação pode se referir à ruptura com o processo ensino e aprendizagem, já que a construção do conhecimento requer um movimento de síncrese, análise e síntese, para que uma aprendizagem significativa ocorra. Historicamente, os processos de ensino aprendizagem utilizam-se de métodos passivos, os quais favorecem que a aprendizagem seja mecânica e, por conseguinte, acaba por não ter repercussão na dinâmica desse processo30 .

Na interação educando e objeto da aprendizagem requer mudança na relação pedagógica, em que o educador interaja e favoreça a aprendizagem. Isso faz com que o estudante o perceba de modo diferente e passa a compreender que o professor está comprometido com a aprendizagem.

Dessa forma, o professor necessita observar as estratégias de aprendizagem do estudante, por meio de atividades diversificadas e diferenciadas para que sejam respeitadas as diferenças de interesses, necessidades e dificuldades16.

> dificuldade na avaliação porque eu acho que a gente precisa resgatar do nosso aluno a forma como ele está construindo o processo de aprendizagem dele né é difícil hoje você avaliar num aluno (E 04)

Os participantes relatam que os estudantes ficam ansiosos com avaliação “a gente vivencia muito a ansiedade deles... está muito comum o estado emocional do estudante bastante fragilizado, depressão, enfim, a gente sabe.... ansiedade faz com que eles se cobrem muito” (E 08).

A ansiedade relacionada à avaliação pode estar associada a fatores socioculturais, incluindo expectativas de desempenho internalizadas e medo do fracasso31.

Nesta pesquisa os participantes não detalharam o nível de ansiedade, porém importante ter em mente que um certo grau de ansiedade pode ser adaptativo, porém, níveis mais elevados de ansiedade relacionada à avaliação acadêmica interferem na aprendizagem, no bem-estar e no desempenho acadêmico dos estudantes, como menor rendimento acadêmico, baixa autoestima, fobia escolar e aumento do sofrimento psicológico32 .

Ao mesmo tempo, pode se observar na maioria das falas o aspecto reflexivo no processo aprendizagem-avaliação, quando os entrevistados descrevem como eles se relacionam com o estudante no processo de avaliação, numa dimensão mediadora da avaliação, com um diálogo reflexivo entre estudantes e professores.

> avaliação contribui para uma transformação da educação, num processo crítico reflexivo, na perspetiva de emancipar a pessoa ... a gente está falando que a avaliação ela toma um outro lugar dentro do processo de ensino aprendizagem (E 03).
>
> Dessa devolutiva e dessa ansiedade que, às vezes, quando a gente aponta alguns desempenhos que eles precisam melhorar, a ansiedade em que eles ficam..... estratégia de sentar e explicar os critérios de avaliação(E 09)

A avaliação que ajuda o estudante a refletir sobre sua aprendizagem pode produzir um processo no qual o estudante pense ativamente sobre o próprio ato de aprender e fornece informações valiosas para que o aluno ajuste seu processo de aprendizagem, e assim passe a ter consciência do processo04 .

Durante a coleta de dados foi marcante a expressão dos professores sobre a compreensão que eles têm do processo avaliativo mediador, mesmo não estando estabelecida a concepção Mediadora da Avaliação no Projeto Pedagógico do curso22. Observa-se que, dessa forma, a avaliação se assenta em outro patamar neste processo, a qual se produz a promoção de melhores condições para a aprendizagem, numa articulação dialógica constante. Porém, o mais interessante foi perceber a valorização e o compromisso dos professores com o processo de avaliação.

> avaliação nessa perspetiva ela trabalha processos para que a pessoa se conheça e para que ela possa ao se conhecer ela consiga ser o sujeito dentro do processo .... o que que ele precisa construir dentro desse processo e se a gente está falando de uma avaliação dialógica (E 03).

Segundo Hoffmann17 a "essência da avaliação mediadora está no envolvimento do professor com os alunos e no seu comprometimento com o progresso deles em termos de aprendizagem, o educador mediador oportuniza e favorece processos de reflexão do educando sobre suas ações" (p.20, 21).

4.2 A potência da avaliação formativa

Segundo todos os participantes da pesquisa, a avaliação do estudante ocorre num processo contínuo ao longo da série por meio da avaliação formativa, com feedback frequente e informal. E ainda, de forma estruturada, formal, em diferentes momentos de cada atividade educacional, expresso por escrito nos instrumentos de avaliação com os devidos critérios.

> *"eu faço a avaliação ao final né de cada atividade (diária), e a avaliação formativa eu procuro ... incentivar assim como você está pensando isso como é que a gente pode organizar um pensamento diferente é complementar a isso que você está trazendo"* (E 04)

Como pode ser observado nas falas, a avaliação formativa não se reduz a dimensão processual, ou seja, só de acompanhamento, mas a avaliação formativa pressupôs a postura mediadora do professor, que pode fazer toda a diferença no processo de aprendizagem, lidando com a avaliação de forma construtiva.

> quando a gente vai fazer avaliação, a gente parte do princípio de que a gente tem o desempenho, considerando o nosso currículo, e aí a gente vai considerando o que o estudante conseguiu desempenhar e o que não conseguiu (E 08)

A avaliação formativa faz com que os estudantes produzam sentidos e significados para os estudantes, buscando a aproximação e o entendimento dos estudantes a partir de processos dialógicos e interativos33 .

Uma avaliação formativa, construída na relação entre professor e estudante, considera o contexto as vivências e o ritmo de cada um, ou seja, respeita as potencialidades, os desafios, dificuldades e forma singulares de aprender34.

> ...faço avaliação formativa... avaliação de uma forma que ele entenda em que lugar que ele está ... o que eu já desenvolvi (estudante) como que eu estou em relação adaptação em relação ao meu desenvolvimento cognitivo, afetivo, ... (E 05)

A oportunidade da avaliação formativa tem sido defendida como um contraponto a processos só finalísticos da avaliação, ou seja, aquela que só se realiza no final de um período do processo de aprendizagem. Lembrando que é fundamental a avaliação formativa por transformar o processo de ensino-aprendizagem em um ciclo contínuo de regulação e feedback, focando no progresso do estudante4.

Também neste processo da avaliação formativa, a maioria dos participantes ressalta que os estudantes exercem a autoavaliação, ou seja, providencialmente ele é convidado pelo professor sempre primeiro, antes da apresentação e diálogo com a avaliação do professor, a realizar a sua própria avaliação.

> autoavalia é uma possibilidade de ele aprender a se olhar e uma proposta de como que ele aprende a construir esse olhar não só para aquele momento e acho que a graduação é a formação inicial (E 03).
>
> estudante na hora que ele se autoavalia ele me dá muitas pistas para onde eu posso seguir e nesse sentido aí eu consigo conduzir o que é que é palatável para ele ... requer melhorias ele se sente confortável (E 02).

A autoavaliação ocupa um lugar central e indispensável no processo de aprendizagem-avaliação, deixando de ser apenas um exercício para impulsionar a autonomia e a autorregulação da aprendizagem do estudante. Muito importante neste processo desenvolver a conscientização, ou seja, consciência sobre o próprio aprender – a metacognição e o autoconhecimento crítico e real, tornando-se ser um momento metodológico de reflexão profunda para gerar alternativas de superação34.

Nesse sentido, para o estudante se autoavaliar, o professor precisa imprimir uma atitude de desafio a ele, fomentando a reflexão sobre o que faz, retomando seu processo de aprendizagem para que sejam trazidas à consciência as estratégias de pensamentos utilizadas diante de uma dada situação. Apoiar o estudante a essa autoavaliação em espaços formais como na avaliação de desempenho é importante. Mas, a relevância da condução do processo de aprender junto ao estudante prescinde da compreensão de que "não há fórmulas ou tempo definidos para autoavaliação, porque ela só tem sentido no cotidiano dos espaços de aprendizagem16 .

> que nesse movimento quando a gente faz a avaliação de desempenho e esse é um espaço para ele aprender a se autoavaliar (E 03)
>
> tem que resgatar a importância da autoavaliação pra gente ver se está em sintonia com o que estou pensando e ele está pensando na mesma direção (E 04).

O inter-relacionamento entre a autoavaliação, a metacognição e a avaliação formativa favorecem a aprendizagem crítica, reflexiva e autônoma. E, desse modo, contribuem com a construção das capacidades necessárias à formação profissional.

4.3 Desafio da avaliação atitudinal

Uma questão bastante debatida entre os participantes foi a dificuldade de se realizar a avaliação da dimensão atitudinal. Deixaram clara a dificuldade na realização da avaliação em relação às outras dimensões, a cognitiva e de habilidades. Várias explicações foram levantadas para a dificuldade com avaliação desta dimensão, questões culturais, crenças, valores, comunicação com o estudante, diferença de gerações, diferentes experiências anteriores dos estudantes com processo avaliativo.

> questão cognitiva eu acho que não é o mais difícil porque você tem confrontos né com estudo, com a literatura ... dificuldade é fazer avaliação da questão atitudinal exige do professor um conhecimento ... com ideias como comunicação, como a questão cultural do estudante (E 01).
>
> os aspectos atitudinais, que eu acho que é o mais difícil... O psicomotor e o cognitivo, eu acho que para mim e para o estudante também é mais fácil, porque ele enxerga. O atitudinal envolve muitas outras questões de valores, de crenças, e aí é mais difícil de trabalhar ...(E 08)

Avaliar o desempenho do estudante como um todo é uma das representações mais expressivas e complexas e desafiadoras quando se trata das práticas avaliativas. O conhecimento construído pelo estudante resulta numa "multiplicidade de informações, de relações estabelecidas, habilidades, valores e sentimento que o constituem como sujeito aprendiz" 17 (p. 68).

Entender o que e como se avalia a dimensão atitudinal e seus desafios , torna-se necessária a compreensão sobre o significado de conteúdo. Libâneo36 conceitua conteúdo como sendo "o conjunto de conhecimentos, hábitos, modos valorativos e atitudinais de atuação social, organizados pedagogicamente, tendo em vista a assimilação ativa e aplicação pelos alunos na sua prática de vida" (p. 142).

As atitudes e convicções constituem nos modos de agir, de sentir e de se posicionar frente as atividades da vida social e, portanto, orientam a tomada de posição e decisões frente as situações concretas. E, as atitudes e convicções dependem dos conhecimentos que, por sua vez, influenciam na formação de atitudes e ambas dependem do desenvolvimento das capacidades mentais e do vínculo pedagógico instituído no processo ensino e aprendizagem 36.

O perfil dos estudantes da geração atual também foi considerado ...*" muitas vezes essas gerações que estão vindo diferente" (E 08).*

Além das questões culturais, valores e ainda as experiencias dos estudantes com avaliações anteriores no ensino tradicional, pois a avaliação da dimensão atitudinal pode não ter sido experenciada por muitos dos estudantes na vida escolar ... "*bagagem que estudantes e residentes têm em termos de ensino tradicional*" (E09). Ocorrendo assim um estranhamento por parte dos estudantes e gerando dificuldades na avaliação... *"na dimensão afetiva a questão do comportamento não é tão fácil porque esbarra em crenças e valores* (E05).

Os argumentos dos professores vão ao encontro do que Hoffman35 coloca sobre a avaliação da dimensão atitudinal a qual "envolve o acompanhamento e a compreensão do conjunto de valores, atitudes, normas e comportamentos que o estudante desenvolve ao longo do processo educativo"35 (p. 158).

Os participantes apontam ainda uma fragilidade emocional em relação à aceitação da avaliação. Importante considerar que, enquanto a avaliação cognitiva indica um conteúdo ainda não dominado, a avaliação atitudinal pode indicar uma apreciação ao "ser" a "pessoa", incomodando o estudante por não diferenciar a avaliação de um comportamento com o da pessoa como um todo. Ou seja, uma avaliação se refere a um dado momento a uma dada conduta ou comportamento e não à pessoa.

Muitos sentimentos e experiências passadas podem ser despertadas em feedback sobre a atitude do estudante e vulnerabilidades anteriores. Às vezes recebida como uma rejeição pessoal, gerando mecanismos de defesa como a apatia ou a reatividades agressivas35.

> fragilidade emocional eles não aguentam muito também não aguentam o limite não aguentam então esses são outras explicações de quando a gente recebe a avaliação atitudinal né isso é uma geração que não quer ser "repreendida" é isso não quer o limite que às vezes a gente precisa colocar é não aguenta né que nunca foi colocado na casa né com os pais .... fragilizado emocionalmente fica bravo com a gente (E08).

Dado este contexto, avaliação da dimensão atitudinal é muito complexa e delicada, assim, sempre é importante explorar a natureza da dificuldade que estudantes e professores enfrentam. O resgate da sensibilidade, a linguagem utilizada, ao respeito ao outro, da relação entre professor e estudante são procedimentos dialógicos e significativos neste processo. O cuidado é para não rotular ou julgar a personalidade do estudante, mas para mediar o seu desenvolvimento social e cidadão.

4.4 A abordagem sobre o erro na aprendizagem

Todos os argumentos e comentários anteriores, sobre a concepção de avaliação mediadora, a adoção de uma avaliação processual – formativa, e os desafios com a avaliação relatados pelos professores, nos ajudam a compreender a forma como os professores lidam com o erro no processo de aprendizagem-avaliação.

Alguns entrevistados colocam que argumentam com o estudante e tentam colocar o erro como algo que pode acontecer e como lidar com ele, ainda outros colocam que pode ser visto como um diagnóstico para o processo de aprendizagem.

> a gente conversar sobre o erro porque o erro ele faz parte da vida ... nós erramos, e como que nós lidamos com o erro então eu sempre trago pro estudante a gente tem que estar sempre construindo aos nossos limites e nossas potências.... precisamos muito da integridade de atitude do estudante que ele falar eu errei e tenho muito compromisso de ele perceber que ele errou (E 02).

> do erro na avaliação precisa ser visto como um diagnóstico do aprendizado do estudante, porque é ele precisa entender qual é critério o critério não ficou tão claro, mas a gente pode esclarecer por estudante para que ele consiga entender se ele está é tendo algum problema (E 05).

Os erros ou as dúvidas dos estudantes são considerados como episódios altamente significativos e impulsionadores da ação educativa. Permitem ao professor observar e investigar como o estudante se posiciona diante do mundo ao construir suas verdades.

Os entrevistados revelam que neste processo avaliação o erro ajuda na aprendizagem, no crescimento e maturidade do estudante, tal como coloca Romão12, o erro pode ser visto como uma virtude, pois permite fazer olhares múltiplos para o processo e compreender a natureza do erro e assim ajudar o estudante no processo de aprendizagem, "desviando assim da visão moralista do erro, que não impõe padrões considerados como verdades absolutas e pré-concebidos, mas sim um diálogo na natureza do erro em contexto" 12 (p.99).

> falar em erro leva ela vem carregada de um jeito negativo né que você errou e tem uma punição por detrás disso né então acho que tem um movimento de desconstrução (E 03).

> sempre volto aonde percebi que ele errou, para que ele fale desse movimento dele, ... falo então a gente vai ter que rever essa forma e aí a rever num outro momento tá bom, agora no dia a dia a gente fica conversando.... tem alguma coisa errada eu volto pergunto como que é isso pra você e tal... mas assim o que eu lido com erro (E 07)

De uma outra forma, os participantes da pesquisa descrevem a abordagem junto ao estudante sobre o erro no processo de aprendizagem, evitando inclusive colocar a situação como

erro, mas sim, como algo ainda não alcançado. Desta forma, tem muita concordância com os referenciais de avaliação mediadora37 e dialógica12. Percebe-se esta perspectiva dos professores para evitar a visão culposa do erro no processo formativo e, assim, pode ser visto como erro construtivo que faz parte do processo de aprendizagem

> *eu faço a avaliação ao final né de cada atividade a avaliação formativa eu procuro não usar a palavra erro, mas eu procuro assim incentivar assim como você está pensando isso como é que a gente pode organizar um pensamento diferente é complementar a isso que você está trazendo então a gente evita é criar com a questão do erro* (E 04)

Alguns comentam que o professor também tem medo de errar no processo avaliativo e questionam o erro como coisa ruim. Esse enfoque leva estudantes e também professores a serem sujeitos de seus próprios processos de reconstrução do conhecimento.

Logo, a virtude do erro12 está na possibilidade de constituir-se em oportunidade de crescimento, para estudantes e professores, uma vez que permite o reconhecimento de sua origem e dos procedimentos e mecanismos que o produziram. Tal como os professores fazem de forma consciente, o erro torna possível a oportunidade de revisão e avanço na aprendizagem.

> o meu maior medo é o medo de eu errar esse é o maior medo que eu tenho se eu vou dar satisfatório ou insatisfatório e consigo demonstrar pro estudante onde ele é satisfatório insatisfatório? (E 03)

> ninguém quer errar né o que que acontece o de onde que vem isso né todo mundo tudo tem dificuldade de aceitar um feedback sobre o erro né e parece que é geral ... todo mundo quer acertar (E 06).

O ditado “aprendemos com o erro”, ou seja, quando somos capazes de analisar o erro e nos permitimos a aprender com ele, na visão dos professores desta forma mais uma vez reafirma que a avaliação propicia a aprendizagem- avaliação construtiva.

Historicamente o erro foi encarrado como muito ruim na avaliação. Com a adoção da avaliação formativa, observa-se nesta pesquisa uma mudança na visão do professor com relação ao erro, que o estudante pôde ter cometido – o erro “não é uma falha a ser punida com nota baixa, mas sim uma ‘hipótese em construção’ quando estabelece um diálogo horizontal entre professor e estudante, numa relação dialógica, que pode contribuir para a construção da autonomia moral e intelectual” 17 (p14).

Ou seja, o estudante pode aceitar melhor a avaliação, com uma postura menos defensiva em relação ao feedback do professor, não se sentir julgado ou diminuído no processo, levando o estudante a uma melhor corresponsabilização pelo processo de aprendizagem-avaliação.

Assim, o professor deve acompanhar o estudante de modo a despertar no mesmo a autorreflexão e novas descobertas. Desse modo, o estudante é avaliado numa perspectiva mediadora, visto que, nas palavras de Hoffmann37 "observar muito, interpretar o que observa, questionar-se e questionar muito os alunos são premissas básicas dos professores que pretendem desenvolver práticas avaliativas na perspectiva mediadora"(p. 33).

Porém, para que a avaliação mediadora aconteça é preciso acreditar que todos os estudantes estejam num processo constante de aprendizagem, tornando a evolução mais rápida à medida que os alunos sentirem confiança e segurança para exteriorizar suas ideologias e quando contarem com o suporte pedagógico para construir novos conhecimentos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se considerar, pelos relatos dos professores, que o processo de avaliação que se pratica tem grande coerência com a concepção de avaliação mediadora. Pela forma como os professores se relacionam com os estudantes mediando o processo, colocando o estudante como protagonista e ajudando-o a compreender seu próprio processo de aprendizagem-avaliação, seus avanços e dificuldades.

O erro na aprendizagem, objeto desta investigação, foi ressignificado pelos professores, que historicamente foi associado a uma visão culposa do erro, a punição e repreensão, para um processo compreensivo, no qual singulariza o estudante e busca compreender a natureza do que ainda não foi aprendido, o que ainda falta e como alcançá-lo. Desta forma, o erro se inscreve nesse processo com uma função potencialmente construtiva quando se constitui em indicador de progressos.

Considera que no desvendar do erro reside a possibilidade de resgate da premissa básica da avaliação, o questionamento, que leva à transformação do significado restritivo, comumente a ele atribuído, para um significado construtivo, que favorece o crescimento de todos os envolvidos nesse processo, por meio do desenvolvimento de uma "cultura da avaliação". Aponta para a meta-avaliação como via de reflexão crítica e coletiva para superar as dificuldades e compreender os erros que fazem parte do caminho da construção do conhecimento, bem como do próprio processo de avaliação.

Podemos inferir que a contribuição para este processo tem sido a utilização da avaliação formativa, na qual ambos professor e estudante avaliam, estudante exercendo a autoavaliação.

Os envolvidos assumem juntos a responsabilidade pelo que deu certo e pelo que precisa ser aperfeiçoado, um momento de reflexão profunda para gerar alternativas de superação.

Ressalta-se no processo avaliativo, na Instituição pesquisada, a dificuldade dos professores em realizar a avaliação da dimensão atitudinal. Algumas explicações podem ser consideradas para compreender a natureza desta dificuldade, historicamente a avaliação cognitiva foi exercida, quase que exclusivamente, em detrimento da avaliação atitudinal, assim os estudantes podem ainda não compreender a natureza e importância desta dimensão para o processo de formação profissional e pessoal.

O que se pode recomendar são exercícios e oficinas de trabalho para exercitar como receber e como fazer feedback38. Porém, o mais importante são os instrumentos de avaliação exclusivos para a dimensão atitudinal, com os devidos critérios de referência. O qual deve ser apresentado aos estudantes no início da atividade acadêmica, no caso desta Instituição, no início de cada Unidade Educacional ao longo do curso.

Compreender as causas da ansiedade relacionada à avaliação acadêmica pode ser fundamental para identificar estudantes vulneráveis e embasar intervenções mais direcionadas.

Por fim, os achados desta pesquisa podem contribuir para o campo da Educação no aprimoramento das políticas e práticas de avaliação em cursos de graduação, especificamente na área da saúde. Tais evidências poderão fundamentar a elaboração de instrumentos pedagógicos que valorizem a escuta, a reflexão crítica e a mediação docente. Reafirmando o erro como elemento construtivo para o avanço do conhecimento e para a formação de profissionais críticos, éticos e comprometidos com a transformação social.

REFERÊNCIAS

NAGARO, A.; GRANELLA, E. O erro no processo de ensino e aprendizagem. **Revista de Ciências Humanas da URI**, [S. l.], ano 5, n. 5, 2004. Disponível em: uricer.edu.br. Acesso em: 02 mar. 2026.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

COSSA, J.I.N. A importância do erro no processo de ensino e aprendizagem em sala de aula. **Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras.** São Francisco do Conde (BA) | v.1, nº 2| p.16-36 | jan./jun. 2021 Disponível em: https://orcid.org/0000-0002-3075-2540. Acessado em 2 mar. 2026.

SILVA, R. F.; GOMES, R.; OGATA, M. N.; BORGES, F. A. A articulação entre avaliação e aprendizagem numa perspectiva inovadora na formação em saúde. Interface: Comunicação, Saúde, Educação, Botucatu, v. 30, e250419, 2026. Disponível em: doi.org. Acesso em: 1 out. 2026.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 12e. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Educação e mudança**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

MATUI, J. **Construtivismo: teoria construtivista sócio-histórica aplicada ao ensino.** São Paulo: Moderna, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES nº 1, de 15 de maio de 2026. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Enfermagem, bacharelado e licenciatura [Internet]. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 mai. 2026, edição 92, Seção 1, p 50. Disponível em: https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/ces-n-1-de-15-de-maio-de-2026-706331152. citado em 19 de out. 2026.

GOMES, D. L.; ROCHA, M. F. L. A importância do erro para a aprendizagem. Cadernos da Pedagogia, [S. l.], v. 16, n. 34, p. 39-46, jan./abr. 2022. Disponível em: file:///Users/roselisilva/Downloads/5.pdf. Acessado em 10 mar.2026.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1995.

ROMÃO, J. E. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas**. 7ª ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2008.

SILVA, E. M. D. A. virtude do erro: uma visão construtiva da avaliação. Estudos em Avaliação Educacional, [S. l.], v. 19, n. 39, jan./abr. 2008.

SÁ-CHAVES, I. A construção de conhecimento pela análise reflexiva da práxis. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian: Fundação para a Ciência e a Tecnologia, 2002. (Textos Universitários de Ciências Sociais e Humanas.

CESTARI, M. L.; SIBILA, M. C. C.; SOUZA, N. A. de. Erro na avaliação da aprendizagem: desvelando concepções. Estudos em Avaliação Educacional, v. 19, n. 39, jan./abr. 2008. In: https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1420/1420.pdf. Acessado em 30 jan. 2026.

HOFFMANN J. **Avaliar para promover: as setas do caminho.** 7ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

_____. **O Jogo do Contrário em Avaliação**. 10ª Ed. Porto Alegre: Mediação, 2018.

EDMONDSON A C. **O jeito certo de errar: como as falhas nos ensinam a prosperar.** Rio de Janeiro: Intrínseca: 2024.

ROCHA, S. M. G.; OLIVEIRA JUNIOR, I. B. O erro e seu papel na avaliação da aprendizagem: breves reflexões. Caderno PDE: os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor, Curitiba, v. 1, 2016. Disponível em: https://acervodigital.educacao.pr.gov.br/pages/download_progress.php?ref=48557. Acesso em: 2 marc. 2026.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. Caderno de Pesquisas em Administração, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 1-5, 1996. Disponível em: https://www.hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/NEVES-Pesquisa_Qualitativa.pdf. Acesso em: 22 marc. 2026.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. (org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2016. p. 9-28

FAMEMA. Faculdade de Medicina de Marília. **Caderno de avaliação : cursos de medicina e enfermagem**. Faculdade de Medicina de Marília: Marília, 2021. 153 f.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução n. 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 98, p. 44-48, 24 maio 2016.

KINALSKI, D. D. F. et al. Focus group on qualitative research: experience report. Revista Brasileira de Enfermagem, Brasília, DF, v. 70, n. 2, p. 424-429, 2017. Disponível em: doi.org. Acesso em: 01 fev. 2026.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2020. 229 p.

CAREGNATO, R. C. A.; MUTTI, R. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. Texto & Contexto - Enfermagem, Florianópolis, v. 15, n. 4, p. 679-684, 2006. Disponível em: scielo.br. Acesso em: 21 out. 2025.

SILVA, A. H.; FOSSÁ, M. I. T. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Qualit@s Rev. Eletrônica**, [S.I.], v. 17, n. 1, p. 1-14, 2015. Disponível em: <http://revista.uepb.edu.br/index.php/qualitas/article/view/2113/1403>. Acesso em: 21 de fev de 2026.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed Editora; 2001.

LIMA, V. V. Avaliação de competência nos cursos médicos. In: MARINS, J. N.; REGO, S.; LAMPERT, J. B.; ARAÚJO, J. C. (org.). Educação médica em transformação: instrumentos para construção de novas realidades. São Paulo: Hucitec, 2004. p.123-40.

VASCONCELLOS, C. S. **Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança por uma práxis transformadora**. 7ª ed. São Paulo: Libertad, 2005.

PUTWAIN, D. W.; DALY, A. L. Do clusters of test anxiety and academic buoyancy differentially predict academic performance? Learning and Individual Differences, [S. l.], v. 27, p. 157-162, 2013. Disponível em:

https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1041608013001118?via%3Dihub. Acesso em: 13 set. 2026.

REIS, M. et al. Understanding Academic Evaluation Anxiety in Portuguese Adolescents: a Psychosocial and Educational Perspective. Procedia - Social and Behavioral Sciences, [S. l.], v. 27, n. 10, p. 115-122, 2025. Disponível em: doi.org. Acesso em: 2 nov. 2026.

SILVA, J. F.; HOFFMANN, J.; ESTEBAN, M. T. **Práticas avaliativas e aprendizagens significativa: em diferentes áreas do currículo**. 11ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2018.

SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

HOFFMANN, J. **Avaliação: mito & desafio: uma perspectiva construtivista**. 44ª ed. Porto Alegre: Mediação: 2014.

LIBÂNEO, J. C. 2 ed. **Didática.** São Paulo: Cortez, 2013.

HOFFMANN, J. **Avaliação Mediadora**. 35.ed. Porto Alegre: Mediação, 2019.

ZEFERINO, A. M. B.; DOMINGUES, R. C. L.; AMARAL, E. Feedback como Estratégia de Aprendizado no Ensino Médico. **Rev. bras. educ. med.** V. 31, n. 2. p. 177-179. 2007. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0100-55022007000200009. Acessado em. 13.set.26.