

MESTRADO
EDUCAÇÃO ACADÉMICA E CLÍNICA

Feedback Formativo no Desenvolvimento das Competências de Estudantes da Graduação de Fisioterapia: Impacto da Grelha de Avaliação

Rafaela do Vale Pinheiro

M

2023

FACULDADE DE MEDICINA

FACULDADE DE MEDICINA DA UNIVERSIDADE DO PORTO

Curso de Mestrado em Educação Académica e Clínica

FEEDBACK FORMATIVO NO
DESENVOLVIMENTO DAS
COMPETENCIAS DE ESTUDANTES DA
GRADUAÇÃO DE FISIOTERAPIA:
IMPACTO DA GRELHA DE AVALIAÇÃO

FORMATIVE FEEDBACK IN THE
DEVELOPMENT OF SKILLS OF
PHYSIOTHERAPY UNDERGRADUATE
STUDENTS: IMPACT OF THE
ASSESSMENT GRID

Dissertação de Mestrado orientada pela
Professora Doutora Regina Pires e
coorientada pela Professora Doutora
Margarida Reis Santos

Porto, 2023

AGRADECIMENTOS

No meu caminhar encontrei pedras e obstáculos que me causaram algumas vezes decepções, tristezas, outras tantas desânimo, porém a minha fé num Universo justo sempre foi maior. Universo esse criado por um Deus que nunca me desamparou, e sempre me deu forças para tirar proveito de todos os momentos tristes e transformá-los em aprendizado. E muitas vezes consegui dar boas risadas de momentos desagradáveis, enxugando as lágrimas, e agradecendo a Deus sempre.

Agradeço a minha amiga, minha eterna professora, Adriana Alves, por me ensinar todos os dias sobre educação, amor e saúde. Por me incentivar e apresentar o Mestrado em Educação Acadêmica e Clínica - MEAC, de forma tão encantadora, “era um mundo que conhecíamos, mas não sabíamos o porquê” (palavras dela), agradeço cada discussão sobre o tema das aulas que duravam horas no *WhatsApp*, ou as conversas *online* em meio a pandemia que me trazia alegria e acalmava meu coração, e ainda pela insistente força para finalizar essa dissertação. Conhecer você me fez querer ser melhor, aprender com você me dá forças para querer sair da inércia, e ter vontade de aprender mais e mais, pois existe um planeta de conhecimento a ser descoberto.

Ao meu mestre e amigo Prof. José Celi Neto e a Prof. Dra. Lídia Bezerra por acreditarem em mim e me acolherem de forma tão carinhosa e respeitosa no programa de estudos Lapemacs/UnB, que me serviu de base para os estudos no MEAC. A Prof. Dra. Erika Baptista Gomes, uma pessoa incrível, acolhedora, prestativa, que me ajudou a transformar essa investigação em algo leve e prazeroso, tirando todo peso comum a um mestrado. O meu muito obrigada.

Um agradecimento especial às minhas orientadoras, Professora Doutora Regina Pires e Professora Doutora Margarida Reis Santos, por todas as orientações brilhantes e por conduzirem de forma tão respeitosa as orientações desta pesquisa. E juntamente com a coordenadora do curso Professora Doutora

Laura Ribeiro, quero agradecer por terem sido pacientes e compreensivas com os problemas pessoais que passei durante minha jornada no mestrado.

Aos meus colegas de curso pelos ensinamentos passados, pelas trocas de conhecimentos, pelas discussões nos trabalhos, que me engradeceram quanto ao meu trabalho docente. Aos meus estudantes, motivo principal que me fez ingressar no MEAC, por todo amor que tenho à sala de aula, por querer fazer parte da mudança, transformando aprendizes em profissionais capacitados para a exigência do mercado de trabalho atual, seguros, com pensamento crítico, raciocínio clínico e atendimento humanizado.

À minha família e amigos que sempre acreditaram que poderia tudo que eu almejasse, e em meio a um turbilhão de acontecimentos durante o decorrer desse mestrado seguraram minha mão com força e não me deixaram cair. Em especial às tias Gininha, Pipinha, Daina e Almira, ao “meu primo lindo” Gabriel Fernandes e por fim, porém não menos importante, aos meus amigos Flávio Lobão e Caio Roque, pelo incentivo, as infinitas conversas e toda a ajuda técnica.

E finalmente, a pessoa mais importante da minha vida, Cosma Maria do Vale, por ser um exemplo de força, caráter, justiça, fé e por ter vivido grande parte da sua vida em prol da minha criação. Muito obrigada, mãezinha.

RESUMO

O ensino-aprendizagem de estudantes e professores dos cursos de fisioterapia bem como da área da saúde deve ser focado na aquisição de competências traduzidas por conhecimentos, habilidades, atitudes e valores relevantes na prática profissional. E para tanto se faz necessário a participação ativa de todos os envolvidos: instituição, gestores acadêmicos, docentes e discentes, de modo que o estudante seja colocado no lugar de protagonista do seu aprendizado, promovendo a motivação e autorregulação, referindo muitos autores o *feedback* formativo como a melhor estratégia para a sua obtenção. Contudo a literatura revela que os docentes têm dificuldade em transmitir um *feedback* eficiente. O estudo teve como objetivo principal: Avaliar o impacto da grelha de avaliação como instrumento de *feedback* formativo na melhoria do desenvolvimento das competências em estudantes da graduação de fisioterapia. Para tanto, optou-se por um estudo exploratório, prospectivo, descritivo, comparativo, com abordagem direta, caracterizada por uma pesquisa quantitativa, no qual participaram 11 estudantes, distribuídos em três turmas, do estágio supervisionado em fisioterapia neurofuncional e uma docente, responsável pelas turmas. Cada turma passou por três momentos de avaliação com *feedback*, sendo o primeiro momento realizado sem a grelha de avaliação e os outros dois momentos com a grelha de avaliação. Para a recolha de dados foram utilizados o questionário sociodemográfico, questionários de satisfação (docente e discente) e grelha de avaliação. Para todos os cálculos inferências foi usado o Software *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS- versão 20.0) para Windows e o nível de significância adotado foi de 5%. Apesar do pequeno tamanho da amostra, os resultados comprovam que o uso grelha de avaliação como instrumento de *feedback* formativo é relevante para o desenvolvimento de competências nos estudantes de fisioterapia, e uma boa resposta para atuação do docente fisioterapeuta.

Palavras-chaves: grelha de avaliação; rubricas; *feedback* formativo; avaliação formativa; desempenho acadêmico.

ABSTRACT

The teaching-learning relation among students and teachers in physiotherapy courses as well as in the health area should be focused on the acquisition of competencies translated into knowledge, skills, attitudes and values relevant to professional practice. This requires the active participation of all parties involved: institution, academic managers, teachers and students, so that the student is put in the position of protagonist of their own learning, promoting motivation and self-regulation, with many authors referring to the formative feedback as the best strategy for its achievement. However, literature reveals that teachers have difficulties in transmitting an efficient feedback. The main objective of this study was to assess the impact of the evaluation grid as a formative feedback tool to improve the development of competencies in undergraduate physiotherapy students. To this end, we opted for an exploratory, prospective, descriptive, comparative study, with a direct approach, characterized by a quantitative research, in which 11 students participated, distributed in three classes of the supervised internship in neurofunctional physiotherapy, as well as the professor responsible for the classes. Each class underwent three moments of assessment with feedback, with the first moment being performed without the evaluation grid and the other two moments with the evaluation grid. To collect data, we used a socio-demographic questionnaire, a satisfaction questionnaire (teacher and student) and an evaluation grid. For all inferential calculations, we used the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS - version 20.0) for Windows and the significance level adopted was of 5%. Despite the small sample size, the results proved that the use of the evaluation grid as an instrument of formative feedback is relevant for the development of competences in physiotherapy students, and a good response for the performance of the physiotherapist teacher.

Keywords: evaluation grid; rubrics; formative feedback; formative evaluation; academic performance.

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| FIGURA 1 - GRELHA DE AVALIAÇÃO COM ESCALA ANALÓGICA | 33 |
| FIGURA 2 - GRELHA DE AVALIAÇÃO COM ESCALA DESCRITIVA | 34 |
| FIGURA 3 - ESQUEMA DA INTERVENÇÃO | 47 |
| FIGURA 4 - MAPEAMENTO DOS ITENS DO QUESTIONÁRIO DA DOCENTE | 50 |
| FIGURA 5 - MAPEAMENTO DOS ITENS DO QUESTIONÁRIO AOS ESTUDANTES | 51 |
| FIGURA 6 - GRAU DE SATISFAÇÃO DA DOCENTE POR TURMA E POR MOMENTOS | 67 |
| FIGURA 7 - COMPARAÇÃO DAS NOTAS ATRIBUÍDAS AS COMPETÊNCIAS | 70 |

ÍNDICE DE GRÁFICOS

| | |
|---|----|
| GRÁFICO 1 - CLASSIFICAÇÃO DO GRAU DE SATISFAÇÃO DO <i>FEEDBACK</i> DOS ESTUDANTES NO MOMENTO 1..... | 62 |
| GRÁFICO 2 - CLASSIFICAÇÃO DO GRAU DE SATISFAÇÃO DO <i>FEEDBACK</i> DOS ESTUDANTES NO MOMENTO 2..... | 63 |
| GRÁFICO 3 - CLASSIFICAÇÃO DO GRAU DE SATISFAÇÃO DOS ESTUDANTES NO MOMENTO 3 | 63 |
| GRÁFICO 4 - CLASSIFICAÇÃO DO GRAU DE SATISFAÇÃO DO <i>FEEDBACK</i> DOS ESTUDANTES POR TURMA, NO MOMENTO 1 | 65 |
| GRÁFICO 5 - CLASSIFICAÇÃO DO GRAU DE SATISFAÇÃO DO <i>FEEDBACK</i> DOS ESTUDANTES POR TURMA, NO MOMENTO 2 | 65 |
| GRÁFICO 6 - CLASSIFICAÇÃO DO GRAU DE SATISFAÇÃO DO <i>FEEDBACK</i> DOS ESTUDANTES POR TURMA, NO MOMENTO 3 | 66 |
| GRÁFICO 7 - COMPARAÇÃO DAS NOTAS DOS ESTUDANTES NOS 3 MOMENTOS | 69 |

INDICE DE TABELAS

| | |
|--|----|
| TABELA 1 - CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS DOS PARTICIPANTES..... | 58 |
| TABELA 2 - FREQUÊNCIAS ABSOLUTAS E RELATIVAS DOS QUESTIONÁRIOS RESPONDIDOS PELOS ESTUDANTES NOS MOMENTOS 1, 2 E 3..... | 59 |
| TABELA 3 - COMPARAÇÃO DAS PONTUAÇÕES ENTRE OS TRÊS MOMENTOS DE AVALIAÇÃO | 69 |
| TABELA 4 - TAMANHOS DE EFEITOS PARA AS MÚLTIPLAS COMPARAÇÕES ENTRE OS MOMENTOS..... | 71 |
| TABELA 5 - MÚLTIPLAS COMPARAÇÕES DOS VALORES DAS QUESTÕES (RESPONDIDAS PELOS ESTUDANTES) ENTRE OS MOMENTOS 1, 2 E 3 | 72 |
| TABELA 6 - PONTOS FORTES DO <i>FEEDBACK</i> UTILIZADO: CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS | 75 |
| TABELA 7 - PONTOS FRACOS DO <i>FEEDBACK</i> UTILIZADO: CATEGORIAS | 76 |
| TABELA 8 - OTIMIZAÇÃO DO <i>FEEDBACK</i> UTILIZADO: CATEGORIAS..... | 76 |

ACRÔNIMOS E ABREVIATURAS

| | |
|-----------|--|
| CNE/CES | Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação |
| CNE/CP | Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno |
| MEC | Ministério da Educação e Cultura |
| DCN | Diretrizes Curriculares Nacionais |
| DCN/FISIO | Diretrizes Curriculares Nacionais de Fisioterapia |
| COFFITO | Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional |
| CREFITO | Conselho Regional de Fisioterapia e Terapia Ocupacional |
| SUS | Sistema Único de Saúde |
| OCDE | Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico |
| PISA | Programa Internacional de Avaliação de Estudantes |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| UCB | Universidade Católica de Brasília |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| 1. INTRODUÇÃO | 13 |
| 2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO | 17 |
| 2.1 UM BREVE HISTÓRICO DE CURSOS DE FISIOTERAPIA NO BRASIL. 17 | |
| 2.2 O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS NOS ESTUDANTES DOS CURSOS DE FISIOTERAPIA..... | 19 |
| 2.3 PAPEL DO PROFESSOR NO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DOS ESTUDANTES DOS CURSOS DE FISIOTERAPIA | 23 |
| 2.4 AVALIAÇÃO EM CONTEXTO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO | 25 |
| 2.4.1 Avaliar na perspectiva formativa..... | 27 |
| 2.4.2 Feedback formativo | 30 |
| 2.4.3 Grelhas de Avaliação..... | 33 |
| 3. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO | 39 |
| 3.1 FINALIDADE, QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO E OBJETIVOS | 39 |
| 3.2 HIPÓTESES DE INVESTIGAÇÃO | 40 |
| 3.3 VARIÁVEIS DE ESTUDO | 41 |
| 3.4 TIPO DE ESTUDO | 43 |
| 3.5 CONTEXTO METODOLÓGICO | 44 |
| 3.6 OS PARTICIPANTES | 47 |
| 3.7 RECOLHA DE DADOS..... | 48 |
| 3.8 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS..... | 52 |
| 3.9 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS | 53 |
| 4. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS | 57 |
| 4.1 ANÁLISE QUANTITATIVA DESCRITIVA | 57 |
| 4.2 ANÁLISE QUANTITATIVA INFERENCIAL..... | 68 |
| 4.3 ANÁLISE DE CONTEÚDO | 74 |
| 4.4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS..... | 77 |
| 5. CONCLUSÃO..... | 85 |
| 6. REFERÊNCIAS | 87 |
| 7. APÊNDICES..... | 99 |
| APÊNDICE I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ... | 99 |

| | |
|---|------------|
| APÊNDICE II -TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.. | 101 |
| APÊNDICE III – FICHA DE LEVANTAMENTO SOCIODEMOGRÁFICO..... | 103 |
| APÊNDICE IV – GRELHA DE AVALIAÇÃO..... | 104 |
| APÊNDICE V – QUESTIONÁRIO DE SATISFAÇÃO DO <i>FEEDBACK</i> DA DOCENTE..... | 106 |
| APÊNDICE VI – QUESTIONÁRIO DE SATISFAÇÃO DO <i>FEEDBACK</i> DOS ESTUDANTES..... | 108 |
| APÊNDICE VII – ANÁLISE DE CONTEÚDO: REGISTROS DO DOMÍNIO “PONTOS FORTES DO <i>FEEDBACK</i> UTILIZADO”..... | 110 |
| APÊNDICE VIII – ANÁLISE DE CONTEÚDO: REGISTROS DO DOMÍNIO “PONTOS FRACOS DO <i>FEEDBACK</i> UTILIZADO” | 115 |
| APÊNDICE IX – ANÁLISE DE CONTEÚDO: REGISTROS DO DOMÍNIO “OTIMIZAÇÃO DO <i>FEEDBACK</i> UTILIZADO” | 117 |
| 8. ANEXOS..... | 119 |
| ANEXO I – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA..... | 119 |

1. INTRODUÇÃO

Os currículos dos cursos de fisioterapia no Brasil, seguem as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais, para atender as exigências do Sistema Único de Saúde, que prima pela atenção básica, com estratégias de prevenção a nível primário, e a nível secundário e terciário, por meio de tratamento e reabilitação de agravos da saúde (BRASIL, 2002). Logo, a formação do fisioterapeuta exige que a aprendizagem ocorra em ambientes de trabalho que simulem a atuação do profissional no futuro (COSTA; SOARES; COELHO, 2020). Para tanto, os estágios supervisionados são recursos utilizados nos cursos de fisioterapia com objetivo de aproximar o estudante à realidade do mundo do trabalho, tornando um profissional competente (SANTOS et al., 2021a).

Objetivando formar profissionais fisioterapeutas com princípios éticos, críticos e reflexivos, os docentes devem adotar estratégias para a promoção da motivação e autorregulação no ensino-aprendizado, estimulando a independência do estudante, colocando-o na posição de protagonista da sua aprendizagem (PEDROZA, 2021). Para tanto o *feedback* tem se mostrado muito útil, uma vez que melhora a ação do estudante, incrementando a prática reflexiva na construção do saber profissional, de modo a tornar consciente seu nível de competência, buscando o aprimoramento constante (MONTES; RODRIGUES; AZEVEDO, 2019).

Dado o poder de fomentar o questionamento e a autoavaliação, o *feedback* vem sendo usado nas avaliações para promover a aprendizagem, também conhecidas como avaliações formativas (contínuas), diferentemente das avaliações tradicionais (sumativas), que examinam o desempenho final dos estudantes (LEENKNECHT et al., 2021).

No ensino de fisioterapia, durante as colocações clínicas, a avaliação contínua se faz necessária, no entanto, esse tipo de avaliação é raramente implementada na parte didática do curso (CHONG et al., 2020). Apesar dos seus benefícios para o aprendizado, estudos mostram a sobreposição das avaliações sumativas em relação as formativas (CHONG et al., 2020).

Por consequência, a literatura traz o uso da grelha de avaliação como instrumento útil na verificação e promoção da aprendizagem, pois seus elementos (critérios de avaliação, descritores de qualidade e sistemas de pontuação) fornecem informações importantes, tanto para estudantes como professores, valorizando o aprimoramento da aprendizagem dos estudantes através da autoavaliação e ajudam instrutores a dar o *feedback* efetivo sobre o desempenho dos estudantes (CHAN; HO, 2019).

De acordo com o supracitado, o presente estudo de investigação, realizado no âmbito do Curso de Mestrado em Educação Académica e Clínica, da Faculdade de Medicina da Universidade do Porto (FMUP), no ano 2021/2022, justifica-se pela evidência científica relevar a importância do *feedback* formativo e do uso de grelhas de avaliação. Porém, é escassa a publicação de estudos sobre a aplicabilidade de grelhas de avaliação em sala de aula, nos cursos de fisioterapia.

Optou-se por uma abordagem quantitativa, tendo-se desenvolvido um estudo descritivo, comparativo, de carácter quase-experimental (DUTRA; REIS, 2016; THOMAS; NELSON; SILVERMAN, 2012; VIEIRA, 2010; ZANELLA, 2013).

Considerando que investigar estratégias de *feedback* é relevante para a melhoria do ensino-aprendizado, colocaram-se como questões orientadoras da pesquisa:

- A grelha de avaliação como instrumento de *feedback* formativo melhora as competências dos estudantes?
- O uso da grelha de avaliação facilita o *feedback* formativo?
- A grelha de avaliação contribui para promover a motivação nos estudantes da graduação de Fisioterapia?
- A grelha de avaliação facilita a autorregulação nos estudantes da graduação de Fisioterapia?

E os seguintes objetivos:

- Objetivo geral: Avaliar o impacto da grelha de avaliação como instrumento de *feedback* formativo na melhoria do desenvolvimento das competências em estudantes da graduação Fisioterapia.
- Objetivos específicos: 1) Analisar se a grelha de avaliação é um instrumento facilitador do *feedback* formativo; 2) Analisar se a grelha de avaliação é um instrumento facilitador da motivação e autorregulação para os estudantes da graduação de Fisioterapia.

A amostra foi composta por 11 estudantes e uma professora do estágio supervisionado do curso de fisioterapia de uma universidade particular de Brasília – Brasil. Foram garantidos todos os elementos éticos e legais no decorrer da investigação.

Para recolha de dados quantitativos foi usado um questionário para colheita de dados sociodemográficos, o questionário para avaliação da satisfação (do docente e do estudante) e a grelha de avaliação. A análise estatística dos dados foi realizada com recurso ao programa estatístico *Software Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS - versão 20.0) para Windows, o pacote RStudio e programa Excel (Microsoft Office).

As questões abertas foram sujeitas a análise de conteúdo, baseada nos princípios de Bardin (BARDIN, 2020). Porém, não caracterizando uma análise qualitativa, pois as respostas eram facultativas e as questões propostas solicita respostas rápidas, podendo ser respondidas em apenas uma palavra, o que inviabiliza o processo de interpretação das respostas de alguns estudantes (DABY DE FATIMA FARIA RODRIGUES; SARAMAGO DE OLIVEIRA; ALVES DOS SANTOS, 2021).

Em termos estruturais, esta dissertação é composta por cinco capítulos. No primeiro, apresenta-se o enquadramento teórico onde é analisado o estado da arte com vista à compreensão dos fenómenos em estudo. No segundo, faz-se o enquadramento metodológico da investigação, destacando-se os objetivos e a finalidade do estudo, a população e amostra, os instrumentos e procedimentos

adotados na colheita de dados, e as estratégias de tratamento e análises dos dados. No terceiro, apresentam-se os resultados. No quarto capítulo, analisam-se e discutem-se os resultados. Termina-se com a conclusão onde é efetuada a síntese das principais conclusões do estudo e sua relevância prática, seguida das referências bibliográficas.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

É de suma importância uma revisão da literatura científica para melhor compreensão do tema escolhido, e organização dos conceitos que possa apoiar os resultados da pesquisa. Desta forma, o enquadramento teórico compõe desde um breve histórico sobre os cursos de fisioterapia no Brasil, perpassando pelo estudo de desenvolvimento de competências dos estudantes de fisioterapia e a contribuição docente para tal, realizando uma ligação sobre o tema principal desse estudo, o uso da grelha de avaliação como instrumento de *feedback* formativo e efetivo no desenvolvimento de competências dos estudantes.

2.1 UM BREVE HISTÓRICO DE CURSOS DE FISIOTERAPIA NO BRASIL

A prática de Fisioterapia no Brasil iniciou em 1919, quando foi fundado o Departamento de Eletricidade da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (MARQUES; SANCHES, 1994). Em 1929, Waldo Rolim de Moraes, médico, instalou o serviço de fisioterapia no Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo e, em 1951, planejou o primeiro Curso de Fisioterapia do Brasil, com o corpo docente formado por médicos do próprio hospital, sendo as disciplinas voltadas para a reabilitação, o que favoreceu desde o princípio um ensino fragmentado e especializado (LIMA, 2020; MARQUES; SANCHES, 1994).

Com o crescimento da profissão, o Ministério da Educação (MEC) reconheceu os cursos de fisioterapia em 10 de dezembro de 1963, como cursos técnicos, e estipulou duração de três anos, com carga horária mínima de dois mil cento e sessenta horas (Parecer 388/63). Surgia, então, a primeira definição de fisioterapeuta, considerado um profissional auxiliar do médico que apenas podia exercer suas atribuições terapêuticas diante da responsabilidade do mesmo, não lhe sendo atribuída a responsabilidade do diagnóstico da doença ou do problema a ser corrigido, mas a realização de tarefas que tinham apenas caráter curativo ou reabilitador para indivíduos parcialmente inválidos para a vida social, como

crianças vítimas da epidemia de poliomielite, soldados que haviam voltado da Segunda Guerra Mundial, e pessoas acometidas por acidentes de trabalho (KOETZ; PÉRICO; GRAVE, 2017; SANTOS; KROEFF, 2018; TEIXEIRA; MUNIZ; NAZARÉ, 2017). Essa função exclusivamente reabilitadora, sem zelo pela prevenção da doença e promoção da saúde perdurou até a década de 1980, seguindo a história da profissão (PAIXÃO, 2022).

Em 13 de outubro de 1969, com o Decreto-Lei 938/69, são reconhecidos os cursos de fisioterapia como cursos de nível superior, considerando como “atividade privativa do fisioterapeuta executar métodos e técnicas fisioterápicas com a finalidade de restaurar, desenvolver e conservar a capacidade física do paciente” (MARQUES; SANCHES, 1994; p.8), objetivando desta forma, o tratamento especializado secundário (diagnóstico) e terciário (atendimento especializado) (SANTOS et al., 2021b). Mais tarde, em 1975, foi criado o Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional – COFFITO, e os Conselhos Regionais de Fisioterapia e Terapia Ocupacional – CREFITO, decretada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo Presidente da República (MARQUES; SANCHES, 1994). A união das duas profissões no mesmo conselho se deve ao número de fisioterapeutas ser insuficiente para aprovação da criação de um Conselho na época (MARQUES; SANCHES, 1994).

O Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional – COFFITO (1987), define a fisioterapia como sendo uma ciência da saúde que estuda o movimento humano nas suas alterações patológicas, repercussões psíquicas e orgânicas, com objetivos de preservar, manter, ou restaurar a integridade de um órgão, sistema ou função. Relata, ainda, que é da competência do fisioterapeuta, elaborar o diagnóstico fisioterapêutico a partir da avaliação físico-funcional; prescrever tratamento, com técnicas próprias da profissão, baseado na avaliação; e dar alta nos serviços de Fisioterapia, utilizando os critérios de reavaliação constante, que indiquem não haver mais a necessidade da continuidade destas práticas terapêuticas.

Todas as instituições de ensino superior do Brasil que oferecem graduação em Fisioterapia devem adotar as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), para a elaboração dos seus currículos de graduação (BRASIL, 2002). As DCN foram

criadas pelo Ministério da Educação, por meio do Conselho Nacional de Educação (CNE), com a intenção de formar profissionais da saúde que atendam às necessidades e exigências do Sistema Único de Saúde (SUS) (BRASIL, 2002). As DCN do curso de Fisioterapia alteraram a duração do mesmo para até cinco anos, com ajuste da carga horária total (4000 horas), assim como as horas de estágio supervisionado, com carga horária mínima de 20% da carga horária total do curso, e definem que o fisioterapeuta deve atuar não só nos níveis secundário e terciário, como referido anteriormente, mas também a nível primário (na atenção básica, com estratégias de prevenção), associando-se a programas de promoção, manutenção, prevenção e proteção da saúde, comprometidos com o usuário, respeitando-o e valorizando-o, de acordo com a CNE/CES 4/2002 (BRASIL, 2002).

O estudo de Koetz e colaboradores (2017) aponta distribuição desigual de escolas de Fisioterapia nas diferentes regiões do Brasil, e relata o aumento vertiginoso de instituições que oferecem cursos de Fisioterapia nas modalidades presencial e a distância, sem critérios e planejamento para abertura de novos cursos, com um crescimento de 135% em pouco mais de dez anos, especialmente em instituições de ensino privadas, sendo no estado de São Paulo que mais cresceu com o número de escolas.

2.2 O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS NOS ESTUDANTES DOS CURSOS DE FISIOTERAPIA

Competência é um termo complexo e se entende nesse estudo, de acordo com as DCN, como a capacidade de mobilizar conhecimentos, habilidades e atitudes, traduzidas em ações resolutivas, diante dos desafios presentes na prática da conduta do profissional de saúde, priorizando os cenários de assistência do SUS (SANTOS et al., 2020).

O conhecimento corresponde às informações assimiladas e estruturadas pelo indivíduo, referindo-se ao saber prévio adquirido ao longo da vida, associado à constante renovação do saber (BRANDÃO; BORGES-ANDRADE, 2007).

A habilidade é o saber como fazer, ou seja, utiliza o conhecimento de forma produtiva, em uma ação, que com o aperfeiçoamento, possibilita a atualização da organização das competências (CASTAGNARO, 2021; HENRIQUE; TEDESCO, 2017). Para Castagnaro (2021, p.39):

“Uma competência leva a utilização de várias habilidades e as habilidades articulam-se em uma nova competência. A competência assim seria constituída por várias habilidades articuladas. Uma mesma habilidade pode contribuir para a aquisição de diferentes competências. Uma habilidade pode ser uma competência a ser desenvolvida e assim que dominada essa competência pode tornar-se uma habilidade para o desenvolvimento de outra competência.”

As habilidades podem ser classificadas como intelectuais, quando envolvem processos mentais de organização de informações, e motoras ou manipulativas, quando exigem coordenação neuromuscular (BRANDÃO; BORGES-ANDRADE, 2007).

A atitude é o saber fazer acontecer, refere-se a aspectos sociais e afetivos relacionados ao trabalho, é apresentada teoricamente como uma propriedade que influencia o comportamento humano de modo que a atitude exercita a habilidade do conhecimento (BRANDÃO; BORGES-ANDRADE, 2007; HENRIQUE; TEDESCO, 2017).

Esses elementos ou dimensões da competência são fundamentais para o bom desempenho no trabalho e devem estar presentes nos processos de aprendizagem como um meio pelo qual se adquire a competência nos contextos clínicos são exigidas competências em áreas que abrangem habilidades cognitivas como compreensão de conceitos, habilidades físicas como técnicas de terapia manual e habilidades interpessoais como a comunicação, assim, os estudantes são estimulados a tomar decisões a partir do raciocínio clínico e pensamento crítico, integrando teoria e prática de forma segura e eficaz (REUBENSON; NG; GUCCIARDI, 2020).

Importa ressaltar a importância das habilidades interpessoais no processo de reabilitação, pois o trabalho do fisioterapeuta envolve, além do raciocínio clínico e diagnóstico, a conexão com o paciente para orientar da melhor forma a compreensão da sua patologia, estabelecendo metas centradas no paciente,

para melhorar a qualidade do paciente e motivação para a autogestão (MELIN et al., 2021).

O artigo 3º das Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação em Fisioterapia – DCN/FISIO trata do perfil de formação profissional do fisioterapeuta e afirma que o mesmo “[...] deve ter uma formação generalista, humanista, crítica e reflexiva, capacitado a atuar em todos os níveis de atenção à saúde, com base no rigor científico e intelectual” (BRASIL, 2002, p.18). Quanto à formação crítica e reflexiva, o estudante deve desenvolver suas atividades, de modo a se preparar para tomada de decisões, admitindo suas limitações, mantendo o conhecimento atualizado do método científico para resolução de problemas, adotando atitude questionadora, e refletindo suas próprias ações (TEIXEIRA; MUNIZ; NAZARÉ, 2017).

O artigo 4º das DCN/FISIO discorre sobre seis competências e habilidades gerais da profissão, são elas: atenção à saúde, tomada de decisões, comunicação, liderança, administração e gerenciamento e educação permanente (BRASIL, 2002). O artigo 5º descreve as competências e habilidades específicas do fisioterapeuta, como respeitar os princípios éticos da profissão; atuar multiprofissionalmente, interdisciplinarmente e transdisciplinarmente, em todos os níveis de atenção à saúde; garantir a integralidade da assistência; contribuir para a manutenção da saúde, bem estar e qualidade de vida dos usuários; realizar consultas, avaliações e reavaliações do paciente, solicitando e interpretando exames propedêuticos e complementares que permitam elaborar criticamente um diagnóstico cinético-funcional, objetivando tratar com qualidade e responsabilidade as disfunções no campo da Fisioterapia, estabelecendo prognóstico, reavaliando condutas e decidindo pela alta fisioterapêutica; emitir laudos, pareceres, atestados e relatórios; prestar esclarecimentos sobre o processo terapêutico; manter a confidencialidade das informações; encaminhar o paciente quando necessário, a outros profissionais, estabelecendo um nível de cooperação com os demais membros da equipe de saúde; conhecer métodos e técnicas de investigação e elaboração de trabalhos acadêmicos e científicos; conhecer os fundamentos Fisioterapia e seus diferentes modelos de intervenção (BRASIL, 2002).

Stefaniczen e Zampier (2017) destacam para os fisioterapeutas, as competências empreendedoras (identificação de oportunidades e tendências no mercado, observação de mercados não atendidos, busca de novos serviços na área), e competências administrativas (planejamento das intervenções, motivação dos empregados, liderança, delegação e controle), que pelo conceito pode se entender que tenham como habilidades as *soft skills*. No que respeita às competências empreendedoras, administrativas e técnicas dos fisioterapeutas, o estudo aponta a preocupação dos participantes em enfrentar novos desafios no mercado, sinalizando o facto de não haver a preocupação em contemplar esses aspetos no curso de formação inicial, e que essas competências vão sendo adquiridas com o passar dos anos na ocupação, por isso muitos têm receio diante das dificuldades. Também o estudo de Avena e Almeida (2020) sugere que pessoas experientes veem assumindo cargos gerenciais na área da fisioterapia hospitalar, e que a maioria percebe a necessidade de cursos em gestão/administração para minimizar os déficits de formação. O estudo indica, ainda, que as exigências do mercado de trabalho, e as dificuldades impostas por ele, expõem deficiências na formação do fisioterapeuta.

Os currículos das instituições de ensino em fisioterapia ainda estão em processo de adequação às exigências das DCN dos cursos de graduação em Fisioterapia. Como destaca o trabalho desenvolvido por Borges (2018), onde evidencia o desequilíbrio entre as diferentes áreas do saber, como preconizado pelo artigo 13, incisos I e III das Diretrizes:

“Art. 13. A estrutura do Curso de Graduação em Fisioterapia deverá assegurar que: I - as atividades práticas específicas da Fisioterapia deverão ser desenvolvidas gradualmente desde o início do Curso de Graduação em Fisioterapia, devendo possuir complexidade crescente, desde a observação até a prática assistida (atividades clínico terapêuticas); [...] III – [...] Os conteúdos curriculares poderão ser diversificados, mas deverá ser assegurado o conhecimento equilibrado de diferentes áreas, níveis de atuação e recursos terapêuticas para assegurar a formação generalista (BRASIL, 2002; Sessão1, p.11).”

O estudo de Borges (2018) analisou quatro planos de curso de Fisioterapia que estão na sua maioria fundamentadas no conhecimento técnico especializado, com foco na fragmentação das disciplinas e diferentes especialidades da

Fisioterapia, o que contribui para que depois de formados, a especialização das práticas dos fisioterapeutas valorize os aspectos biológicos e não o processo saúde doença, com caráter preventivo. Aponta, ainda, que as DCN/FISIO são utilizadas como referencial para elaboração dos planos de cursos, porém, o estudo afirma que as Instituições de Ensino Superior (IES) não conseguem desenvolver nos estudantes de fisioterapia competências gerais por elas elencadas, sequer as competências voltadas para atuação na promoção da saúde. Dos quatro planos de curso analisados no estudo de Borges (2018), um se aproxima do objetivo com enfoque em estimular a formação pautada na saúde integral dos indivíduos e não nas especialidades da profissão, incitando os estudantes a centrar-se no ser humano (criança, adolescente, mulher, homem ou idoso), e não a patologia.

A fragmentação dos saberes observada na maioria dos cursos de Fisioterapia não facilita a aprendizagem por competências, pois dificulta a formação de sujeitos críticos, reflexivos e autônomos, como preconiza o SUS. Para tanto, é importante reconhecer que as estratégias de ensino-aprendizagem devem ser ampliadas, e introduzidas nos espaços curriculares coerentes com os objetivos das IES (LIMA, 2020). Contudo, a formação da equipe envolvida no processo, principalmente os professores atuantes em salas de aula, é imprescindível para a concretização da renovação curricular, compreendendo a competência pedagógica adequada para atuação no novo currículo (GAETA, 2017).

2.3 PAPEL DO PROFESSOR NO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DOS ESTUDANTES DOS CURSOS DE FISIOTERAPIA

É compreensível que os currículos de ensino de fisioterapia precisam passar por reformas. Mas, e quanto aos docentes? O que podem esses profissionais fazer para melhorar o ensino-aprendizagem baseado em competências?

O docente de ensino superior é objeto de atenção para estudos atuais, seja pela importância de sua formação, seja pela adequação a novas metodologias de

ensino, encontrando-se ainda com sua identidade docente em construção (VERÇOSA; LIMA, 2019).

A prática docente no ensino superior no Brasil, de maneira geral, tende a iniciar-se sem preparação prévia, os profissionais de saúde que optam pela docência iniciam sua carreira com pouca ou nenhuma formação pedagógica, reproduzindo modelos acadêmicos que vivenciaram e consideram válidos, somados a experiência autodidata obtida por tentativas e erros em sala de aula, o que retrata a uma formação não reflexiva dita como senso comum, bem aceite pelos professores, pois foge à crítica, transformando num conceito espontâneo e generalista sobre o que é ensinar (DALLACOSTA, 2020). Além do mais, os critérios de seleção frequentemente priorizam a competência técnico-científica, que é essencial mas não suficiente para garantir que o processo de ensino-aprendizagem ocorra de forma eficaz (DALLACOSTA, 2020; GAETA, 2017; SANTOS et al., 2021b).

O ensino por competências convida os docentes a reverem suas práticas, com formas educativas criativas, diferenciadas, significativas e desafiadoras tornando o educador, na maior parte do tempo, um mediador e facilitador, incitando no estudante a ação reflexiva, crítica e resolutiva, para que o mesmo possa ser o protagonista da aprendizagem (COSTA; SOARES; COELHO, 2020; GAETA, 2017; QUEIROGA; GONTIJO; NETTO et al., 2018). De acordo com Dallacosta (2020), que corrobora com as DCN, o docente da atualidade tem como obrigação auxiliar o estudante a buscar informações, de maneira a compreender, analisar, observar, interpretar e aplicar os conhecimentos às necessidades reais da comunidade em que está inserido.

Para Polonia e Santos (2020) é necessário saber mobilizar e praticar atividades que estimulem o raciocínio, o conhecimento, a memória, e as capacidades relacionais, ou seja, dar ordem ao saber mobilizar. Constitui-se assim, um processo dinâmico que se reconstrói e atualiza a cada situação particular, visto que competência não é garantida pelo simples saber ou saber fazer, as pessoas podem até ter o conhecimento e capacidades, contudo, devem saber mobilizá-las oportunamente, de modo adequado, em dado momento ou situação.

Ao transferir a noção de competência para a prática docente, Silva e colaboradores (2020) cita Philippe Perrenoud¹, influenciador no debate e elaboração de documentos normativos sobre competência no Brasil, o qual aponta nove passos para a formação de professores e o ofício docente, no qual carece de um novo desenho em relação aos modelos existentes na atualidade. São eles: 1) Mobilizar conhecimento em situações práticas; 2) trabalhar constantemente com situações-problemas; 3) utilizar outros meios de ensino de forma criativa; 4) negociar e conduzir projetos com os estudantes, estes devem ser propostos pelos docentes, mas negociados pelos discentes para que se tornem significativos para eles; 5) aderir a um planejamento flexível, pois se faz necessário saber lidar com a flexibilidade do planejamento e do conhecimento, evitando assim, a improvisação; 6) estabelecer um novo contrato didático, porque na pedagogia por conhecimento os estudantes são apenas expectadores, na pedagogia por competências eles participam e os acordos precisam ser negociados; 7) diminuir segregação disciplinar; 8) convencer os estudantes a mudarem de ofício, desta forma, eles podem aprender de outra maneira, não sendo recetores passivos do conhecimento; e 9) praticar a avaliação formativa, ou seja, a avaliação é vista como *feedback* do processo ensino aprendizagem, tema abordado mais detalhadamente no próximo subcapítulo (SILVA et al., 2020).

2.4 AVALIAÇÃO EM CONTEXTO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Considerando que o estágio supervisionado visa a aquisição de competências e habilidades específicas da atividade profissional, bem como a experiência interdisciplinar e interprofissional, à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do estudante, no ano de 2013, foi aprovada a Resolução 413 pelo Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional, que dispõe sobre

¹ Um dos documentos normativos sobre competências no Brasil, pode ser citado a Resolução CNE/CP no 1/2002, onde institui diretrizes para os cursos de licenciatura, graduação plena, em nível superior.

a obrigatoriedade dos estágios curriculares supervisionados nos cursos de Fisioterapia no Brasil (COFFITO, 2014).

O Estágio Supervisionado é um mecanismo auxiliar potencializador do desenvolvimento de competências, que permite ao estudante a vivência da prática profissional em situação real de trabalho, possibilitando assim a soma dos conhecimentos teóricos adquiridos em sala de aula, à uma vivência com a realidade do mundo do trabalho e que não deve ser confundido com emprego, sendo um momento de formação orientada e supervisionada mesmo realizando-se no ambiente de trabalho (NASCIMENTO, 2022).

O contato com o paciente real se faz importante por reduzir o estresse, permitindo aos estudantes se familiarizarem com seu futuro campo de atuação, promovendo o estudante a reflexão do seu comportamento, e aperfeiçoando sua conduta profissional (TIGLIOLI, 2021). A principal vantagem de ensinar em pacientes reais, é a apresentação de achados patológicos reais, e a obtenção de percepções únicas, por parte do estudante, ao explorar o quadro do paciente (BAUER et al., 2020).

A avaliação no estágio supervisionado é contínua, de modo que o supervisor oriente e corrija o estudante durante a realização das atividades desenvolvidas (TIGLIOLI, 2021). Os professores devem operar diferentes estratégias de modo que possa exigir do estudante demonstração de habilidades cognitivas e motoras bem como atitudes e valores na resolução dos problemas clínicos, enfatizando o desenvolvimento de competências (ZIMMERMANN; CASTILHO; GOMES, 2019). Desta forma, o instrumento mais relevante para avaliar nesse contexto é a rubrica, pois ela informa ao estudante o que se espera da sua atuação profissional e possui critérios de como será avaliado, promovendo assim a reflexão e a autorregulação (CHAVIRA et al., 2022).

2.4.1 Avaliar na perspectiva formativa

Na literatura norte americana, o termo avaliação trouxe contribuições valiosas para o ensino-aprendizagem (BOAS, 2019). O antigo termo *evaluation* (avaliação), refere-se ao processo de observar e medir, com o propósito de julgar, atribuindo valores, objetiva um balanço parcial ou total de um conjunto de aprendizagens, caracterizado por avaliações sumativas (BOAS, 2019; PINTO, 2019). A psicologia educacional americana teve suas raízes em solo europeu, com admiração pelas virtudes da quantificação, influenciada por testes e avaliação como medida, usados pelas forças armadas para identificar os níveis de alfabetização dos homens alistados na Primeira Guerra Mundial, e selecionar os que estariam aptos para atuar em escolas de formação de oficiais (BOAS, 2019). O foco do ensino-aprendizagem estava na ação do professor, como transmissor do conhecimento e o estudante como mero receptor (PINTO, 2019). A avaliação era pontual, em situações formais, como instrumento de verificação da relação entre transmissão e recepção do conhecimento, não havendo interação da avaliação e a aprendizagem entre si (PINTO, 2019).

Nos anos 60 do século XX, com a reforma da educação americana, os testes padronizados passaram a não avaliar de forma adequada o novo currículo, pois o que se almejava era repensar no que estava sendo ensinado nas escolas e alcançar o que falta ensinar, desta forma, desejava-se que os estudantes aprendessem a pensar como cientistas e não apenas usassem os resultados científicos (BOAS, 2019). Assim, surgiu o termo contemporâneo *assessment*, traduzido para português como avaliação, processo que compreende a condição do estudante, por observação e medindo sua eficácia, com o objetivo de melhorá-la, tomando decisões para as próximas etapas na instrução, caracterizando as avaliações formativas (BOAS, 2019). Portanto aceitava-se a necessidade de avaliar não somente o que o estudante aprendeu, mas além disso, a qualidade dos conteúdos curriculares, o tipo de atividades desenvolvidas, a formatação atraente do currículo, entre outros aspetos, fazendo com que a avaliação deixasse de ser o fim da aprendizagem para fazer parte do processo educacional (BOAS, 2019).

De acordo com alguns autores, parece haver na literatura um consenso (ANDRIOLA; ARAÚJO, 2018; BARREIRA, 2019; PINTO, 2019) de que o uso do termo avaliação formativa foi proposto pela primeira vez por Scriven, em 1967, referindo-se à avaliação de programas de ensino e não à avaliação de estudantes e distinguindo a avaliação sumativa da formativa, onde a primeira se destina a funções administrativas e a segunda apresenta funções de natureza pedagógica. Anos mais tarde, em 1971, surgiam os behavioristas e neo-behavioristas utilizando a avaliação no contexto do ensino-aprendizagem, e não somente ao programa curricular, ligado ao modelo pedagógico de Bloom e seus colaboradores, conhecido por pedagogia dos objetivos, no qual surgiam três modalidades na forma de avaliar em sala de aula (diagnóstica, formativa e sumativa), distinguidas por seus propósitos (BARREIRA, 2019; PINTO, 2019).

A avaliação diagnóstica é qualitativa, realizada na fase inicial, na qual analisa o conhecimento prévio do estudante e identifica as suas motivações, dificuldades e potencialidades, com o objetivo de planejar e repensar nas suas atividades, elaborando estratégias de intervenção mais adequadas, em prol da aprendizagem (ANDRIOLA; ARAÚJO, 2018; OLIVEIRA; MOTA; SOUSA, 2022). Na avaliação formativa são detetadas as dificuldades sentidas por estudantes e docentes, ao longo do processo de ensino-aprendizagem, de forma a vencê-las reajustando as atividades desenvolvidas (ANDRIOLA; ARAÚJO, 2018; SANTOS; KROEFF, 2018). Este tipo de avaliação, em termos conceituais, também é considerada qualitativa (AGUIAR, 2021). Para Assis (2020), a avaliação diagnóstica é parte do processo da avaliação formativa, contudo, em seu estudo, verificou-se que há uma distância entre o ideal e o real, visto que se faz necessário uma reflexão dos professores, no seu fazer docente, o que permite a mudança da sua prática em uma avaliação educativa, e não classificatória, colaborando para aquilo que já é frágil no estudante. Essas duas formas de avaliar são importantes e se completam, pois não tem sentido diagnosticar sem intervir, nem tão pouco, intervir sem um prévio diagnóstico, haja vista a alta probabilidade do erro e fracasso, por propor técnicas de aprendizado inadequadas e ineficazes (ASSIS, 2020). Por fim, a avaliação sumativa, acontece num plano quantitativo, e como já referido, é realizada no fim do programa, fornecendo uma medida final do desempenho do estudante, para

contemplar o valor ou mérito, a sua eficácia, na intenção de tomar decisões mais apropriadas relativa a continuação e expansão do programa (ANDRIOLA; ARAÚJO, 2018).

A expectativa do estudante pela avaliação deve ser instigante, a ponto de estimular no mesmo a superação das suas dificuldades (PINTO, 2019). Numa perspectiva formativa, é necessário aplicar avaliações que envolvam e desafiem os estudantes, para o desenvolvimento de processos complexos de pensamento orientados como estratégias metacognitivas, de modo que estes compreendam suas dificuldades, repensem, e com as orientações do professor, possam superá-las, envolvendo um processo de autoavaliação e regulação das suas aprendizagens, fazendo deles os protagonistas da sua aprendizagem (PINTO, 2019). O docente deve analisar constantemente a produção dos estudantes, bem como sua maneira de conduzir o ensino, a fim de promover adaptações e melhorias no ensino-aprendizagem. Desta forma, a avaliação formativa é vista como uma tarefa de aprendizagem, e não um momento formal de avaliação, promovendo uma interação maior entre discentes e docentes, marcado pela confiança, evitando receios de exposição, sobretudo quando há insegurança por parte dos aprendizes, com o objetivo de promover a construção partilhada dos objetivos que se pretende atingir (PINTO, 2019).

A avaliação formativa no contexto da educação em saúde, se destaca como uma estratégia bem abrangente, devido aos diversos cenários de aprendizagem e às atribuições dos docentes, e nessa forma de avaliar, o ato de prover *feedback* se torna uma ferramenta imprescindível de reflexões críticas e autorregulação dos envolvidos no processo constante de aprendizagem e atualização, tendo atributos necessários para garantir uma avaliação adequada se bem utilizado, garantindo a confiabilidade, viabilidade, aceitabilidade e impacto educacional (MONTES; RODRIGUES; AZEVEDO, 2019; SANTOS; KROEFF, 2018).

2.4.2 *Feedback* formativo

Feedback é uma informação específica da atuação ou conhecimento do estudante no desempenho de uma tarefa, quando comparado ao padrão desejado, que visa diminuir a distância entre o real e o ideal (PRICINOTE et al., 2021). Chamado de *feedback* formativo ou *feedback* constante, quando acontece durante o processo da aprendizagem, transformando qualquer conversa sobre desempenho em oportunidade de crescimento (SCHILD, 2019). Essa ferramenta é considerada efetiva e adequada quando gera resultados capazes de promover um desenvolvimento positivo e desejável, de modo que o papel docente é o facilitador (escolhe a tarefa apropriada, estabelece padrões desejados e auxilia no processo da prática reflexiva), reconhecendo o papel ativo do estudante, pois a mensagem enviada mobiliza seu conhecimento prévio, motivação e interpretação adequada sobre a finalidade da tarefa proposta, deste modo, é capaz de reformular seus próprios objetivos com a tarefa, permitindo atribuir sentido a essa mensagem, promovendo estratégias para gerar resultados, e não apenas responder a estímulos (SILVA; CARVALHO, 2022).

O *feedback* mobiliza processos internos do aprender, onde há a comparação entre progresso individual, objetivos próprios e padrão definido, tornando-o um processo metacognitivo da aprendizagem, que nada mais é que a consciência e controle dos seus processos cognitivos, tornando-se parte importante do processo ensino-aprendizagem (PRICINOTE et al., 2021; SCHILD, 2019).

Defende-se que um bom *feedback* deve considerar cinco pontos fundamentais:

- 1) específico - o docente aponta ações e comportamentos que o estudante realiza com qualidade, obtendo bom desempenho, além de indicar os pontos em que pode melhorar nas suas ações e habilidades, despertando a reflexão crítica;
- 2) oportuno - deve acontecer o mais próximo possível da avaliação para que não se perca detalhes relevantes da observação do estudante ou professor, além de respeitar a privacidade do estudante, deixando-o livre para revelar dúvidas e fragilidades, expondo sem constrangimentos a sua autoavaliação e recebendo a do professor, com troca de opiniões e experiência com a aprendizagem mútua;
- 3) descritivo - as palavras por parte do docente devem expressar com precisão,

sobre as habilidades, atitudes e valores observados, sem julgamentos; 4) respeitoso - o *feedback* construtivo dá-se com respeito, independente das diferenças de conhecimentos, gerando um ambiente favorável para o *feedback* construtivo; e 5) assertivo - a comunicação deve ser clara, objetiva e direta, com foco na mensagem principal (MONTES; RODRIGUES; AZEVEDO, 2019). Para fornecer o *feedback* efetivo o docente tem que saber como a ferramenta funciona, e incluí-lo no seu cotidiano, de modo a torná-lo cada vez mais fácil, além de promover de modo gradual, no discente, a consciência do nível de competência, buscando aprimoramento constante (MONTES; RODRIGUES; AZEVEDO, 2019; WILLIAMS, 2013).

Williams (2013) distingue quatro tipos de *feedback*, de acordo com o comportamento, pois, para ele, o comportamento influencia o desempenho e afeta os resultados:

- 1) *Feedback* positivo que reforça um comportamento que se deseja que o estudante repita, caso esse reforço não seja ofertado, é possível que o comportamento não se repita por falta de motivação.
- 2) *Feedback* corretivo, onde o principal objetivo é modificar o comportamento do aprendiz, quando este não atinge a competência estabelecida, porém, sem ser ofensivo, ou seja, não deve usar a imposição, persuasão ou ameaça. É importante iniciar o *feedback* corretivo pelo positivo, e caso não surta o efeito esperado, o professor facilitador pode realizar perguntas orientadas, estimulando a autoavaliação, autorregulação, e pensamento crítico² que facilita o raciocínio clínico, afim de tornar o estudante o responsável por criar soluções para a melhora do seu desempenho.
- 3) *Feedback* insignificante é classificado como vago, fazendo com que o estudante não entenda seu propósito, como, “parabéns” ou “muito bem”. Para evitar o *feedback* insignificante tornando-o positivo, o autor descreve quatro passos: apontar um comportamento específico; descrever as consequências do

² O Pensador Crítico é motivado a aprender e melhorar, é ancorada em um conjunto de ferramentas cognitivas que que promovem a autorregulação durante o processo. Além disso o pensamento crítico (PC) é associado a propósitos de resolução de problemas e tomada de decisão. Em saúde, o PC exige um raciocínio clínico que compreenda os diferentes aspectos da saúde e do bem-estar, de forma a obter uma decisão plausível em relação a todos os níveis de atenção à saúde (prevenção, diagnóstico e tratamento) observando as questões éticas (DUMITRU et al., 2018).

comportamento, como o professor se sente em relação ao comportamento e por que se sente dessa forma.

4) *Feedback* ofensivo que não orienta, não permite a aprendizagem pelo erro e não promove a motivação dos estudantes para os estudos, e ainda gera conflitos entre o professor e estudante.

Para Jiménez e colaboradores (2018) para o *feedback* ser eficaz deve ser planejado, com vários indicadores acordados com o objetivo da tarefa. As recomendações e etapas mais utilizadas para fornecer qualidade no *feedback* foram descritos por Pendleton, em 1984, conhecidas como as "Regras de Pendleton", que constituem cinco etapas que precisam ser seguidas ordenadamente: primeiro questiona-se ao estudante "o que foi bem feito?"; indagar em seguida "o que pode ser melhorado?" (MONTES; RODRIGUES; AZEVEDO, 2019 p.697), seguidamente o professor articula o que foi bem feito e o que pode ser melhorado; e para concluir, o professor resume os principais pontos a serem considerados (MONTES; RODRIGUES; AZEVEDO, 2019).

Apesar da sua importância, a avaliação formativa e sua principal ferramenta, o *feedback* formativo, ainda são práticas consideradas raras no Brasil (PINTO, 2019). O facto da avaliação sumativa ser obrigatória e a formativa facultativa, inibe seu uso, principalmente onde os resultados escolares são ainda supervalorizados, isto implica em aprendizagens superficiais, pelo uso excessivo de testes dirigido à memorização (PINTO, 2019). Além disso, outro fator que implica em não realizar avaliações formativas e *feedback* constante, parece estar relacionado com a avaliação de competências nos cursos da área da saúde, destacando-se aqui o curso de Fisioterapia, por ser algo aparentemente complexo, por exigir atenção em áreas que abrangem habilidades cognitivas, físicas e interpessoais que ocorrem ao mesmo tempo (REUBENSON; NG; GUCCIARDI, 2020). Sendo assim, o desempenho clínico é julgado por profissionais qualificados que consideram todos esses fatores, porém, em uma abordagem intuitiva (REUBENSON; NG; GUCCIARDI, 2020). Desta forma, recomenda-se uma ferramenta que forneça avaliações confiáveis e válidas do desempenho clínico do estudante, como as grelhas de avaliação.

2.4.3 Grelhas de Avaliação

O ensino-aprendizagem baseado em competências sugere estratégias avaliativas que permitam a avaliação contínua do desempenho dos estudantes (CHOWDHURY, 2019). As grelhas de avaliação ou *rubrics* (rúbricas), apresentam critérios de avaliação e padrões de desempenho que permitem analisar sistematicamente várias habilidades, atitudes e valores e são úteis tanto para o aprendizado, quanto para a avaliação (BARBOSA, 2012; CHAN; HO, 2019).

As grelhas de avaliação tradicionais apresentam algumas limitações por utilizarem escalas de apreciação análoga, que pode ser verbal, numérica, literal figurativa e gráfica (BARBOSA, 2012). Dessa forma, oferecem pouco *feedback*, em relação aos pontos fortes a serem mantidos e os fracos a serem melhorados, não permitem a metacognição do estudante, nem a interação entre este e o docente, por não apresentar indicações para além da classificação (BARBOSA, 2012), como exemplificado na figura 1.

FIGURA 1 - GRELHA DE AVALIAÇÃO COM ESCALA ANALÓGICA

| GRELHA DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DE ATENDIMENTO EM FISIOTERAPIA NEUROLÓGICA | | | |
|--|----------------------------|----------------------------|---------------------------|
| Critérios | Sugere Tratamento adequado | Aplica Tratamento adequado | Mantém ética profissional |
| Conhecimentos | | | |
| Eletroterapia e sua aplicação nas diversas patologias Neurológicas | R | R | B |

Bom: B | Razoável: R | Fraco: F

Fonte: Autora

As grelhas de avaliação atuais, largamente utilizadas no ensino superior, acompanham as rúbricas adotadas em 1960 para avaliar o trabalho dos estudantes no campo da educação, e usadas nos Estados Unidos desde a década de 1970, com escalas descritivas e uma coleção de critérios capazes de avaliar o desempenho do estudante em tarefas ou projetos relativamente complexos, com referências a objetivos, competências ou metas, e expõem resultados pontuados de acordo com diferentes níveis de qualidade, podendo ser expressos de forma quantitativa ou qualitativa (de insuficiente a excelente); assim as rúbricas oferecem mais detalhes do que uma única nota e permitem aos estudantes melhorar a capacidade de incluir os elementos necessários de

uma tarefa (Figura 2) (BARBOSA, 2012). Quando bem estruturadas, são uma excelente ferramenta para avaliações objetivas, por constituir um guia de pontuação com critérios claramente definidos, contribuindo para fatores formativos como transparência, *feedback* e autoavaliação (BARBOSA, 2012; CANTERA et al., 2021).

FIGURA 2 - GRELHA DE AVALIAÇÃO COM ESCALA DESCRITIVA

| GRELHA DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DE ATENDIMENTO EM FISIOTERAPIA NEUROLÓGICA | | | | | |
|---|-----|-----|-----|------|-----|
| Conhecimentos | | | | | |
| Eletroterapia e sua aplicação nas diversas patologias Neurológicas | | | | | |
| Habilidades (Aplica tratamento adequado) | | | | | |
| Aplica a técnica terapêutica de forma eficaz e coerente: - respeitando os princípios da eletroterapia na patologia neurológica proposta | INS | SUF | BOM | MBOM | EXC |
| | | | | | |
| Atitudes (sugere tratamento adequado) | | | | | |
| Estabelece prioridades para o tratamento de reabilitação | INS | SUF | BOM | MBOM | EXC |
| | | | | | |
| Decide pelo melhor tratamento e apresenta pensamento crítico na elaboração do mesmo | | | | | |
| Define e revê os objetivos e os resultados esperados em função da condição do paciente | | | | | |
| Valores (Mantém ética profissional) | | | | | |
| Respeita a autonomia do paciente: Solicita permissão para realizar os procedimentos | INS | SUF | BOM | MBOM | EXC |
| | | | | | |
| Excelente: EXC Muito bom: MBOM Bom: BOM Suficiente: SUF Insuficiente: INS | | | | | |

Fonte: Autora

Os elementos incluídos nas rúbricas como: critérios de avaliação, descritores de qualidade e sistema de pontuação do nível de desempenho, fornecem informações úteis tanto para estudantes como para professores, e são essas características, que determinam a qualidade do trabalho, e as diferem de outros tipos de ferramentas de avaliação como listas de verificação e escalas de classificação (BROOKHART, 2018).

Qualidade refere-se ao grau de alcance dos objetivos declarados no trabalho, os estudantes conseguem prever as qualidades exigidas, ajudando-os a determinar como atingir o padrão de qualidade imposto, através da autorregulação e autoavaliação (CHAN; HO, 2019; CHONG et al., 2020). O sistema de pontuação é usado para calcular as pontuações finais, ajudando os docentes a avaliar seus estudantes de forma eficiente e determinar pontuações para sua tarefa, bem como informá-los sobre o porquê de obterem certas notas de forma transparente, como exemplo, citam-se as rúbricas *VALUE* (valor), criadas pela Association of American Colleges and Universities (VINCENT-LANCRIN et al., 2020). A grelha de avaliação bem desenhada permite avaliar o trabalho dos estudantes de forma objetiva e justa, utilizando métodos de avaliação padronizados, desconsiderando opiniões pessoais (TOBAJAS et al., 2019).

Huerta (2019) e Quimper (2021) em seus estudos apontaram as rúbricas classificadas em analítica e holística, levando em consideração o que se deseja alcançar, a definição dos critérios e problemas específicos de aprendizagem e a criação de dimensões, tendo em conta os níveis e a sua descrição. A rúbrica analítica representa uma escala de classificação descritiva com critérios globais, e fornece *feedback* mais detalhado sobre o desempenho, com pontuações para os diferentes critérios e, dentro desse contexto, podem ainda apresentar subtipos de rúbricas como a rúbrica de ponderação, onde certos conceitos são julgados mais do que outros (QUIMPER, 2021). As rúbricas holísticas avaliam o trabalho do estudante como um todo, não fornecem informações detalhadas e apresentam pontuação única (CHOWDHURY, 2019; HUERTA, 2019).

Para a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) as avaliações tendem a ser feitas por meio de rúbricas de desenvolvimento, baseando-se nas observações dos professores sobre o comportamento diário dos estudantes (VINCENT-LANCRIN et al., 2020). Esta organização é composta por 37 países, e se faz importante por promover políticas que visam o desenvolvimento econômico e o bem-estar social de pessoas por todo o mundo, além do combate à corrupção e à evasão fiscal (OECD, 2021). Atualmente, a OCDE atua sobre várias áreas, incluindo a educação. Com base em suas pesquisas científicas, a OCDE publica materiais relacionados com a educação como documentos orientadores de políticas educacionais dos países membros e não membros, que colaboram na melhoria nos resultados da aprendizagem (OECD, 2021). Com a pandemia COVID-19 os problemas no sistema educacional brasileiro se tornaram mais agravantes e surgiram novos, desta forma, em 2021, a OCDE em cooperação com a Organização Não Governamental “Todos pela Educação e o Instituto Sonho Grande”, publicou um relatório para que o sistema educacional do Brasil obtenha melhores resultados, destacando a relação intrínseca entre rendimento escolar e formação docente (OECD, 2021).

O Brasil não integra a OCDE, mas recebeu o convite da organização para sua adesão em 25 de janeiro de 2022; atualmente, o Brasil adere a 103 dos 251 instrumentos normativos da OCDE (VILELA, 2022). Apesar de não pertencer à

OCDE o Brasil faz parte de uma estratégia por ela denominada de “envolvimento ampliado”, que estabelece um vínculo com países emergentes (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas, 2020). Desde 2000, o Brasil participa do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), tendo como responsável o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), autarquia do Ministério da Educação (INEP, 2020). O PISA é um programa de iniciativa da OCDE, de avaliação trienal no qual participam estudantes da educação básica em determinadas áreas do conhecimento e tem como principal objetivo produzir, nos países envolvidos, indicadores de desempenho estudantil voltados para as políticas educacionais, fornecendo orientações, incentivos e instrumentos para melhorar a efetividade da educação, além de possibilitar a comparação internacional (INEP, 2020).

Para a OCDE as rúbricas são classificadas em: 1) rúbricas conceituais, que esclarecem a docentes e estudantes o que realmente importa; e podem ter dois subtipos, rúbricas de domínio-geral, nas quais podem ser aplicadas e adaptadas a qualquer disciplina, e rúbrica de domínio específico, onde as atividades pedagógicas são específicas para cada disciplina e usam vocabulário próprio; e 2) rúbricas de avaliação, usadas para avaliar o produto, e não o processo, onde tem-se a compreensão das competências que precisam ser desenvolvidas (VINCENT-LANCRIN et al., 2020).

As vantagens do uso das grelhas de avaliação, quando bem estruturadas, são: ajudam os indivíduos a identificar o progresso em sua aprendizagem; onde estão e qual o nível máximo desejado; são específicas e permitem que os critérios utilizados sejam comunicados; avaliam o desempenho esperado dos indivíduos; permitem ajustar as práticas de aprendizagem de acordo com os níveis de desempenho; facilitam a interação entre professor e estudante; e reduzem a subjetividade da avaliação (HUERTA, 2019). Porém, a confiabilidade e validade das grelhas de avaliação podem estar comprometidas quando há dificuldade em entender os diferentes elementos que a integram; diferenciação ambígua entre os diferentes níveis ou graus que compõem a escala de avaliação; e aplicação inadequada por parte do professor, por falta de experiência com o instrumento (HUERTA, 2019).

As rúbricas têm sido cada vez mais utilizadas nos últimos anos, como ferramentas de avaliação formativa, por sua boa qualidade no *feedback* formativo e somativo em relação a competências complexas e tarefas multidimensionais, porém, elas também podem ser utilizadas para fins diagnósticos e, nessa função, contribuem para o processo de ensino-aprendizagem, pois permitem ao docente identificar lacunas no conhecimento e habilidades dos estudantes e, desta forma, possibilita ao primeiro melhorar ações didáticas futuras, para melhor atender as necessidades específicas destes últimos (CANTERA et al., 2021).

3. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

Pesquisa científica é a realização de uma investigação sistemática que objetiva encontrar soluções para problemas propostos, de acordo com as normas metodológicas da ciência (KAUARK; MANHÃES; MEDEIROS, 2010). As normas do método científico visam organizar o pensamento, para chegar a maneira mais adequada de investigar a verdade no estudo, ou para atingir um determinado fim (KAUARK; MANHÃES; MEDEIROS, 2010).

A ciência é conduzida por grupos de pesquisadores com pensamentos diferentes, os quais compartilham informações e constroem estilos de conhecimento com a separação do conhecimento popular e conhecimento especializado, organizados em temas específicos (BARATA, 2022). Ao realizar uma pesquisa científica, seja para testar ou invalidar uma determinada tese, confrontando os fatos, dentro de um processo metodológico padrão acordado entre os membros de uma comunidade científica, contribui-se para o crescimento da ciência (VIEIRA, 2010).

O processo metodológico é o caminho sistemático que deve ser seguido, seja na busca de respostas às questões levantadas na investigação científica, seja para formular uma teoria científica (PEREIRA et al., 2018). O método utilizado neste estudo, segue as regras da metodologia científica, objetivando a obtenção de respostas à questão principal, relativa à relação do uso das grelhas de avaliação para a aquisição de competências em estudantes da graduação em fisioterapia, no estágio supervisionado.

3.1 FINALIDADE, QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO E OBJETIVOS

A presente pesquisa tem por finalidade contribuir para aprimorar o processo ensino-aprendizagem, melhorando o desempenho estudantil e o desenvolvimento de competências dos estudantes do estágio supervisionado em fisioterapia. Desta forma, ponderando o tema do estudo: *Feedback Formativo no Desenvolvimento das Competências de Estudantes da Graduação de*

Fisioterapia: Impacto da Grelha de Avaliação, levantam-se questões respondidas através de hipóteses, que serão confirmadas ou negadas através do trabalho de pesquisa (KAUARK; MANHÃES; MEDEIROS, 2010)

As questões a que este estudo pretende dar resposta são:

- A grelha de avaliação como instrumento de *feedback* formativo melhora as competências dos estudantes?
- O uso da grelha de avaliação facilita o *feedback* formativo?
- A grelha de avaliação promove a motivação dos estudantes da graduação de Fisioterapia?
- A grelha de avaliação facilita a autorregulação nos estudantes da graduação de Fisioterapia?

Diante da finalidade da pesquisa e do tema proposto, delinear-se os seguintes objetivos:

- Objetivo geral: Avaliar o impacto da grelha de avaliação como instrumento de *feedback* formativo na melhoria do desenvolvimento das competências dos estudantes da graduação Fisioterapia.
- Objetivos específicos: 1) Analisar se a grelha de avaliação é um instrumento facilitador do *feedback* formativo; 2) Analisar se a grelha de avaliação é um instrumento facilitador da motivação e autorregulação dos estudantes da graduação de Fisioterapia.

3.2 HIPÓTESES DE INVESTIGAÇÃO

As hipóteses são parte integrante da metodologia científica e indicam as relações entre as variáveis (KAUARK; MANHÃES; MEDEIROS, 2010). São uma afirmação que tende a responder aos problemas da pesquisa e propõe um resultado, que a investigação irá confirmar ou negar (KAUARK; MANHÃES; MEDEIROS, 2010). De acordo com o referencial teórico que apoia a presente pesquisa, e dos temas a investigar, as hipóteses do estudo são:

- H1: A grelha de avaliação como instrumento de *feedback* formativo contribui para melhorar as competências dos estudantes, na classificação;
- H2: A grelha de avaliação promove a motivação dos estudantes de Fisioterapia;
- H3: A grelha de avaliação facilita a autorregulação dos estudantes da graduação de Fisioterapia.

3.3 VARIÁVEIS DE ESTUDO

Variáveis são as características que podem ser observadas ou medidas em cada elemento estudado (ZANELLA, 2013). De acordo com “a posição da variável no quadro de hipóteses da pesquisa”, ela pode ser dependente, quando indica “o efeito, a resposta, o desfecho que está sendo estudado”, ou independente, quando “representa um possível determinante (causa ou fator associado) ao efeito estudado” (NETO, 2008 p.15).

De acordo com as questões levantadas, as hipóteses elencadas e os objetivos definidos, para investigar o impacto da grelha de avaliação no *feedback* formativo na amostra, a variável independente é a grelha de avaliação, e as variáveis dependentes a motivação, a autorregulação, o desempenho e a facilidade em dar *feedback*.

A fim de facilitar a compreensão integral dos conceitos em estudo, apresenta-se, de forma sucinta, a definição, aceite para este estudo, das variáveis dependentes e independente. Assim:

Motivação tem muitas definições, estando relacionada a um impulso que faz com que as pessoas realizem algo e completem tarefas para atingir seus objetivos (RODRIGUES, 2022). O estudo da motivação tem gerado algumas teorias, porém a mais aceita no âmbito educacional é a Teoria da Autodeterminação, desenvolvida por Edward Deci e Richard Ryan em 1985, a qual diferencia motivação em relação ao nível (muita ou pouca motivação) e em relação à orientação (motivação intrínseca e extrínseca) (PORTO; GONÇALVES, 2017;

RODRIGUES, 2022). A motivação intrínseca está associada à realização pessoal ou ao trabalho em si, assim as atividades motivadas de forma intrínseca caracterizam-se por não apresentarem uma recompensa aparente, dessa forma, o estudante motivado intrinsecamente dá preferência a atividades que visam o aperfeiçoamento de suas competências, de forma espontânea sem a necessidade de pressões externas para a sua execução (CORDEIRO; SILVA; SOARES, 2022; SANTOS et al., 2022). Por outro lado, na motivação extrínseca o estudante realiza atividades em busca de recompensas ou esquivas de punições (SANTOS et al., 2022). Um estudante extrinsecamente motivado realiza a atividade acadêmica a fim de melhorar suas notas ou conseguir prêmios e elogios, caso as recompensas sejam retiradas, a motivação diminui, isso implica em ausência de qualquer fator intrínseco (RODRIGUES, 2022; SANTOS et al., 2022). Assim sendo, os dois tipos de motivação podem se dar de forma independente ou se complementar no processo de aprendizagem, com o objetivo de promover o desenvolvimento e autonomia nos estudantes (CAVENAGHI; OLIVEIRA, 2022). Desta forma, nesta dissertação são estimulados os dois tipos de motivação, visto que incita-se a interação professor-estudante durante o feedback, e o estudante busca elogios sobre seu trabalho.

A autorregulação ou aprendizagem autorregulada é o processo em que os estudantes, visam atingir um objetivo pessoal, sistematizando suas ações, pensamentos e sentimentos, assim sendo, uma atividade reflexiva e proativa, onde o estudante é capaz de exercer controle sobre seu processo de aprendizagem (ARAÚJO; LOPES, 2023). A autorregulação envolve três subprocessos: a auto-observação que pode ser realizada a partir de critérios partilhados pelos professores; o auto julgamento que pode dar-se pela comparação entre o desempenho atual da competência e os objetivos de aprendizagem propostos; e a autorreação a qual depende de como os estudantes entendem os resultados. Esse entendimento muitas vezes sofre influência da forma de como esses resultados foram comunicados, afetando assim a motivação (ALVES; FARIA; PEREIRA, 2022). No modelo da autorregulação de Zimmerman o estudante autorregulado, faz uma análise prévia das tarefas acadêmicas, projetando no futuro as ações necessárias, de acordo com os recursos pessoais e ambientais disponíveis para alcançar os

objetivos, onde descreve como fase da antecipação ou premeditação, em seguida, ele evolui para a fase de desempenho onde realiza a atividade, com autocontrole e auto-observação em cada etapa da tarefa, e finaliza com a fase da autorreflexão, em que o estudante promove um julgamento dos resultados alcançados e reflete sobre o processo da realização da tarefa (ALVES; FARIA; PEREIRA, 2022; PEDROSA, 2021). É de responsabilidade do professor criar situações que possibilitem a aprendizagem autorregulada no estudante, podendo ser desenvolvida em qualquer etapa do processo formativo, melhorando assim a qualidade da aprendizagem (ARAÚJO; LOPES, 2023; COSTA; ASSIS; TEIXEIRA, 2022).

Desempenho pode ser descrito como a maneira de executar uma tarefa com posterior análise e apreciação do grau de eficiência (MICHAELIS; MICHAELIS, 2022). No presente estudo, o desempenho será verificado por meio da classificação dos estudantes expresso em notas.

O *feedback* pode ser conceituado como uma consequência observável do desempenho, é traduzida genericamente como retroalimentação, sendo uma devolutiva em relação ao desempenho na avaliação da aprendizagem (ALVES; FARIA; PEREIRA, 2022; SILVA; CARVALHO, 2021).

Por fim a grelha de avaliação é um instrumento de avaliação composto por descritores detalhados para diferentes níveis de desempenho do estudante (QUIMPER, 2021).

3.4 TIPO DE ESTUDO

A metodologia de investigação científica adotada é a pesquisa quantitativa, na qual avalia-se a preferência dos estudantes quanto ao tipo de *feedback* recebido, relacionando-o as variáveis desempenho, motivação e autorregulação (ZANELLA, 2013). Da mesma forma, mede a opinião da professora quanto ao uso da grelha de avaliação (VIEIRA, 2010; ZANELLA, 2013).

O estudo tem carácter quase-experimental por não apresentar grupo controle. Como existem evidências sobre os benefícios do uso das grelhas de avaliação para a melhoria do desempenho estudantil, considerou-se que seria anti ético incluir um grupo controle (DUTRA; REIS, 2016).

A pesquisa é considerada descritiva, comparativa, de cariz exploratório, pois visa obter informações sobre um fenómeno pouco estudado e sobre o qual existe pouca investigação (FORTIN, 2009).

De acordo com as hipóteses elencadas e as variáveis definidas, procurou-se comparar a satisfação dos estudantes quanto ao feedback formativo com e sem a grelha de avaliação nos quesitos motivação, autorregulação e desempenho, e a satisfação da professora em relação à facilidade de dar o *feedback*, para avaliar o impacto da grelha de avaliação como instrumento de *feedback* formativo na melhoria do desenvolvimento das competências na referida amostra.

3.5 CONTEXTO METODOLÓGICO

O curso de Fisioterapia da IES em que se realizou este estudo, apresenta em seu curriculum o estágio supervisionado obrigatório com carga horária total de 800 horas, distribuídas em três contextos: nível primário (voltado para ações de prevenção e promoção da saúde), nível secundário (nível especializado de assistência à saúde, onde se insere o ambulatório) e o nível terciário (nível também especializado, com cuidados ambulatoriais e hospitalares de média a alta complexidade) (UCB, 2022).

Para facilitar a aprendizagem as turmas de estágio são divididas, pela coordenação de estágio, aleatoriamente em equipas de até 6 estudantes, onde passam por cenários de aprendizagem com duração média de 30 dias (UCB, 2022). Para ser aprovado no estágio, o estudante deve atingir a média de 7, numa escala de 0 a 10, em cada cenário vivenciado, e cada contexto de estágio a frequência exigida é de 100%, e em caso de afastamento por Covid, ou outro

motivo, o estudante deve repor os dias, acordando novo horário com o supervisor de estágio (UCB, 2022).

As atividades contam com a supervisão do docente e do preceptor, sendo o preceptor responsável por acompanhar os estudantes quatro dias na semana, auxiliando nos atendimentos, e o docente por acompanhar um dia. No decurso desse dia promove atividades de avaliação. Nesse dia a docente organiza as atividades em dois momentos: teórico, com apresentação de seminários e posterior discussão; e prático com observação e auxílio nos atendimentos. As atividades desta pesquisa ocorreram no segundo momento das atividades da docente com os estudantes, com a intenção de dar continuidade ao seu trabalho sem comprometer o andamento das suas aulas.

Os estudantes foram recrutados via mensagem de *WhatsApp*, e convidados a participarem de um encontro virtual, com data marcada para a primeira semana de estágio. Neste encontro a pesquisadora responsável apresentou a pesquisa, explicando todas as etapas da intervenção e esclareceu todas as dúvidas.

No primeiro dia da intervenção, antes do início do primeiro momento (primeira avaliação e *feedback*), os estudantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) dos estudantes (APÊNDICE I), e preencheram uma ficha que visava obter dados de caracterização sociodemográfica. A professora responsável pelas turmas, foi convidada previamente a participar do projeto, e foi-lhe fornecida a informação sobre o mesmo, demonstrando interesse na participação no projeto e achando a proposta interessante. No primeiro dia da intervenção, antes do início do primeiro momento assinou o TCLE da professora (APÊNDICE II).

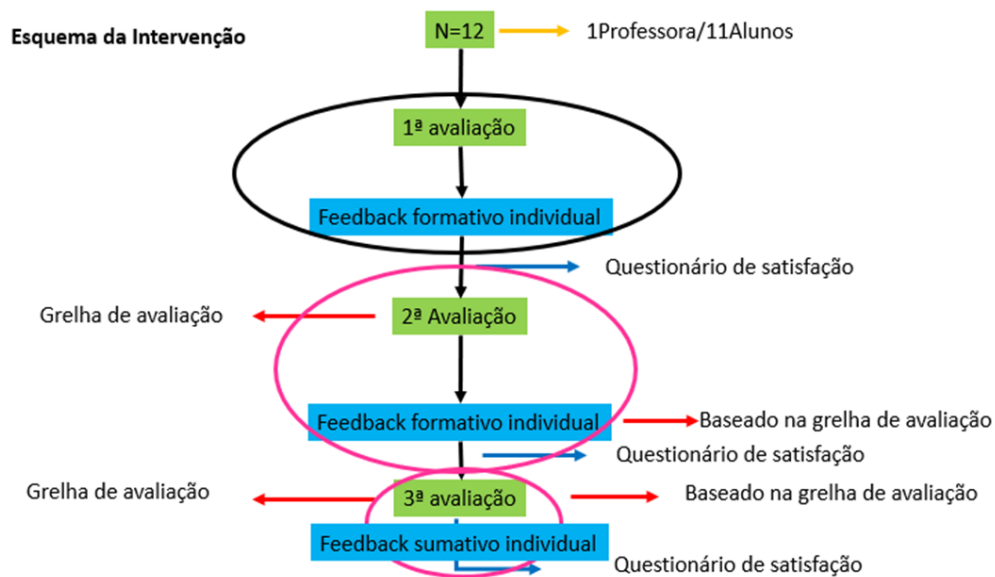
A pesquisa ocorreu em três momentos, com uma avaliação em cada momento, baseada nos atendimentos de casos clínicos reais (Figura 3):

- 1º Momento – Esta fase foi monocego. Somente a professora teve conhecimento da grelha de avaliação e discutiu com a pesquisadora responsável as melhorias que poderiam ser realizadas para melhor atender sua disciplina. A professora sugeriu a retirada dos valores dos níveis de

desempenho da grelha para evitar ansiedade e desconforto nos estudantes, ficando acordado que os valores das avaliações seriam repassados aos estudantes após a avaliação sumativa. Os estudantes realizaram a avaliação e logo após o docente responsável deu o *feedback* individual, baseado nas práticas anteriores. Após o *feedback* a pesquisadora responsável aplicou um questionário de satisfação sobre o *feedback* recebido, aos estudantes e professora. O 1º momento se deu na primeira semana de estágio.

- 2º Momento – Cinco dias antes da segunda avaliação a pesquisadora apresentou a grelha de avaliação aos estudantes, assim os discentes puderam conhecer antecipadamente os pontos em que seriam avaliados, e direcionar melhor seus estudos. Segundo Elsheikh (2018), para potencializar a eficácia no aprendizado e melhoria do desempenho, as rúbricas do instrumento de avaliação devem ser apresentadas previamente aos estudantes, assim, o instrumento de avaliação passa a ser também um instrumento orientador para o estudo tendo, portanto, também finalidade de ensino e aprendizagem. Logo após esta avaliação, foi dado *feedback* formativo individual, baseado na grelha de avaliação, e a seguir a pesquisadora aplicou o questionário de satisfação a todos os participantes. Este momento ocorreu na segunda semana de estágio.
- 3º Momento – Nesta etapa todos os participantes tinham conhecimento da grelha de avaliação, repetiu-se o segundo momento, com o *feedback* sumativo individual, a classificação das avaliações foram repassadas aos estudantes individualmente via mensagem de *whatsapp*. Este momento ocorreu na quarta e última semana de estágio.

FIGURA 3 - ESQUEMA DA INTERVENÇÃO



Fonte: A autora

3.6 OS PARTICIPANTES

Os participantes foram recrutados, através da técnica de amostragem intencional, obedecendo uma série de critérios, uma vez que a ideia principal foi verificar os objetivos do estudo em estudantes do estágio supervisionado de fisioterapia, como descreve Kauark, Manhães e Medeiros (2010 p.61): nesta técnica “o pesquisador intervém na escolha dos indivíduos por razões ligadas aos objetivos da pesquisa”.

Os participantes são estudantes da disciplina Estágio Supervisionado em Fisioterapia Ambulatorial II, voltada para a fisioterapia neurofuncional do adulto, do sétimo semestre do curso de graduação em fisioterapia, de uma universidade particular de Brasília-Brasil. Participaram deste estudo um total de onze estudantes, que atendiam aos critérios de inclusão, sendo cinco da primeira turma (turma A), quatro da segunda turma (turma B) e dois da terceira turma (turma C) e uma professora responsável pelas três turmas.

Todos os estudantes da turma A e B participaram da pesquisa, da turma C dois estudantes não puderam integrar o estudo por apresentarem sintomas, com posterior confirmação do diagnóstico, de Sars-Cov2.

Os critérios de inclusão foram: estudantes do Estágio Supervisionado em Fisioterapia Ambulatorial II da instituição de ensino superior onde se desenvolveu o estudo; estudantes que se dispuseram a dar consentimento e participar; estudantes de ambos os sexos. E os critérios de exclusão foram: estudantes que faltaram a uma das etapas da intervenção; que apresentaram sintomas de Sars-CoV2; e os que se recusassem a fazer uso do álcool em gel e da máscara de forma adequada.

3.7 RECOLHA DE DADOS

A recolha de dados decorreu entre os dias 03 de março de 2022 a 23 de junho de 2022, sempre às quintas-feiras.

Para a recolha de dados utilizaram-se vários instrumentos, nomeadamente questionário, grelha de avaliação e uma ficha de levantamento sociodemográfico.

O questionário é o instrumento mais utilizado em pesquisas quantitativas, podendo também ser usado em pesquisas qualitativas (CARDOSO; OLIVEIRA; GHELLI, 2021). Dentre suas vantagens pode ser mencionado rapidez, custo reduzido com profissionais para coleta de dados e liberdade nas respostas (ZANELLA, 2013). O questionário utilizado foi elaborado para o presente estudo, apresentando questões relacionadas aos objetivos da pesquisa (HENRIQUE; TEDESCO, 2017).

Para a caracterização da amostra foi usada a Ficha de levantamento sociodemográfico (Apêndice III), contendo dados como gênero, idade, estado civil, número de filhos, escolaridade e situação econômica, representando as variáveis independentes deste estudo, bem como a grelha de avaliação (Apêndice IV), na qual se verificou o papel de preditora do desempenho acadêmico (ROCHA; LELES; QUEIROZ, 2018).

A grelha de avaliação, elaborada para esta pesquisa, tem um formato de *checklist* com todos os critérios (itens) observados e avaliados pela professora, para julgar os padrões exigidos para a avaliação. Este instrumento de avaliação contém 20 critérios distribuídos em 3 dimensões: habilidades, atitudes e valores. Cada critério/item é avaliado numa escala de *Likert* de 5 pontos que correspondem aos 5 níveis de desempenho (Insuficiente=0,3; Suficiente=0,35; Bom=0,4; Muito Bom=0,45 e; Excelente=0,5). A soma de todas as dimensões totaliza 10 pontos, podendo variar entre 6 e 10 pontos. Espera-se que o estudante atinja um mínimo de 7 pontos, média adotada pela instituição em questão, para que o estudante seja aprovado na unidade curricular.

A estratégia de pontuação é dada por menção qualitativa: excelente (quando o estudante satisfaz muito bem as competências exigidas – 9,6 a 10 pontos); muito bom (o estudante satisfaz bem os padrões das competências exigidas – 9 a 9,5 pontos); bom (o estudante satisfaz as exigências das competências – 8 a 8,9 pontos); suficiente (mínimo que se espera que o estudante obtenha para ser aprovado – 7 a 7,9) e insuficiente (o estudante não satisfaz as exigências requeridas).

A investigação da satisfação acadêmica é um elemento importante, por possibilitar às instituições e professores, reestruturarem sua organização para se adaptarem às necessidades dos estudantes (POUZADA; ALMEIDA; VASCONCELOS, 2002; SCHLEICH; POLYDORO; SANTOS, 2006).

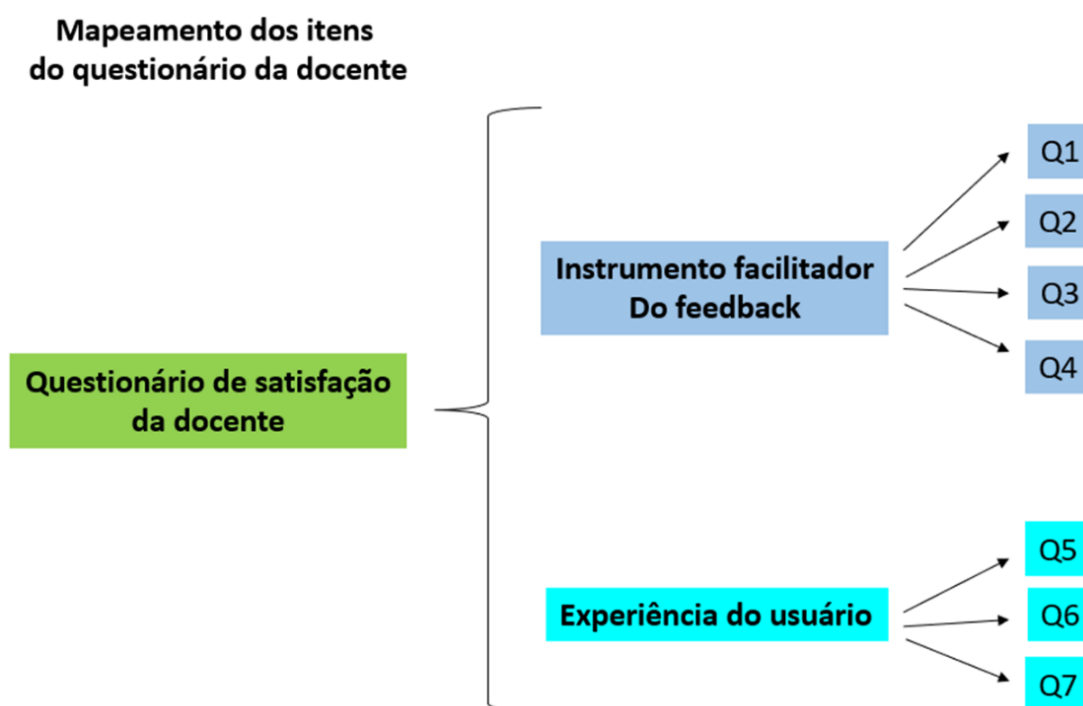
O Questionário de satisfação do docente³ (Apêndice V), usado na pesquisa, colhe dados que permitem ao pesquisador analisar a facilidade que o docente tem em dar *feedback* eficaz, com a grelha de avaliação, possibilitando ao mesmo a autorreflexão sobre os *feedbacks* ofertados aos estudantes permitindo-lhe com isso melhorar sua conduta em prol da busca pela melhoria do ensino-

³ Os questionários de satisfação tanto da docente como dos discentes foram baseados no questionário desenvolvido por Savi (2011), no qual teve o objetivo de verificar a qualidade dos jogos educacionais, por meio da percepção dos alunos a nível de motivação, experiência do usuário e aprendizagem promovidos por jogos. A adaptação foi realizada com o objetivo de verificar a qualidade do feedback com e sem a grelha de avaliação, por meio da percepção dos envolvidos (professora e estudantes), ao nível de motivação, experiência do usuário da grelha e aprendizagem com o tipo de feedback oferecido.

aprendizagem. O instrumento foi elaborado com base num construído e validado por Savi (2011), sendo adaptado aos objetivos e hipóteses desta pesquisa. É constituído por 7 questões – 5 fechadas, com respostas em escala de *Likert* de cinco pontos que varia entre 1 – discordo totalmente; a 5 – concordo totalmente e 2 questões abertas.

As questões são distribuídas em 2 dimensões (Figura 4), sendo: instrumento facilitador do *feedback* (questões 1 a 4); e experiência do usuário (questões 5 a 7).

FIGURA 4 - MAPEAMENTO DOS ITENS DO QUESTIONÁRIO DA DOCENTE



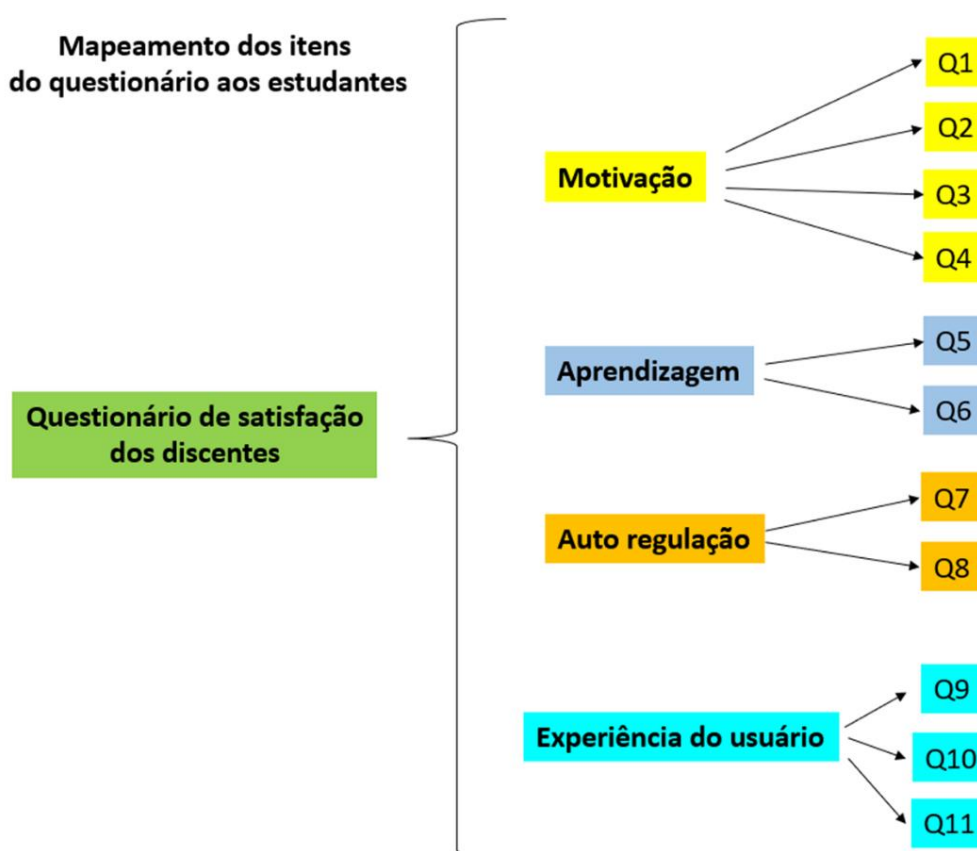
Fonte: A autora

A escala *Likert* foi criada pelo educador e psicólogo Rensis Likert em 1932, que acreditou ser a escala de cinco pontos a mais útil para medir atitudes e a percepção da consciência interna com a intensidade das respostas dos indivíduos entrevistados (RODRIGUES; LEMOS, 2021).

O Questionário de satisfação para o discente (Apêndice VI) foi elaborado com o objetivo de colher dados que permitissem quantificar a motivação e autorregulação do estudante, a satisfação com o *feedback* do docente, e o

contributo do *feedback* para a evolução acadêmica e aquisição de competências, nos três momentos da pesquisa. O questionário, baseado no desenvolvido por Savi (2011), é constituído por 11 itens – sendo 9 questões fechadas, com respostas em escala de *Likert* de 5 pontos que varia entre 1 – discordo totalmente; a 5 – concordo totalmente e 2 questões abertas. As questões foram distribuídas em 4 dimensões: motivação (questões 1 a 4); aprendizagem (questões 5 e 6); auto regulação (questões 7 e 8); e experiência do usuário (questões 9 a 11) (Figura 5).

FIGURA 5 - MAPEAMENTO DOS ITENS DO QUESTIONÁRIO AOS ESTUDANTES



Fonte: A autora

Os questionários de satisfação quer do docente quer do discente, integram questões abertas que visam colher dados sobre a opinião dos participantes sobre os pontos fortes e fracos do instrumento utilizado para fornecer *feedback*, com o objetivo de poder introduzir melhorias numa futura grelha (CORRÊA; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2021).

3.8 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

“O método quantitativo de pesquisa utiliza o conhecimento estatístico para duas finalidades: descrever e testar hipóteses. Na descrição utilizamos a estatística descritiva e para testar hipóteses usamos a estatística inferencial” (ZANELLA, 2013 p.123).

Todos os cálculos inferenciais foram efetivados no Software *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS- versão 20.0) para Windows. O nível de significância adotado foi de 5%. Os gráficos foram produzidos utilizando o pacote RStudio e programa Excel. Os cálculos do tamanho de efeito e do delta percentual foram realizados utilizando o programa Excel (Microsoft office).

Para a caracterização da amostra foi realizada estatística descritiva médias, desvios padrão, mediana, e quartis 1 (percentil 25) e 3 (percentil 75) para as variáveis quantitativas, as variáveis categóricas são expressas por meio de frequência absoluta e relativa (FIELD, 2009).

Para avaliar se o feedback formativo fornecido, com o uso da grelha de avaliação, contribui para a melhoria da aquisição de competência dos estudantes, comparando as notas das três avaliações, bem como habilidades, atitudes e valores, foi calculada a Anova de Friedman em caso de significância estatística, as comparações múltiplas por meio do teste de Wilcoxon pareado foi realizada, juntamente com o p -valor ajustado pela correção de *Bonferroni* (FIELD, 2009). Para verificar a relevância prática entre os momentos, o tamanho de efeito foi calculado utilizando-se a fórmula $r = Z/\sqrt{n}$ onde Z é o valor do teste estatístico e n é o tamanho amostral (FIELD, 2009). Já a interpretação do tamanho do efeito foi baseada em Cohen (1988), onde o valor de r de 0,1 = efeito pequeno, de 0,3 = efeito médio, e de 0,5 = efeito grande. Por fim, o delta percentual foi calculado para verificar a diferença entre as medidas intra grupos (notas e componentes da competência – habilidades, atitudes e valores).

Para a análise da grelha de avaliação como instrumento de *feedback* formativo, motivador e de autorregulação para os estudantes, foram comparadas as respostas dos itens dos três questionários por turma (entre grupos), e analisadas

na forma descritiva, bem como as respostas dos itens do questionário da docente, sobre a opinião da grelha de avaliação como instrumento facilitador do *feedback*, considerando que o número de participantes não permite realização de estatística inferencial (CALLEGARI-JACQUES, 2003).

As questões abertas foram sujeitas a análise de conteúdo de acordo com os princípios de Bardin (BARDIN, 2020), envolvendo três fases: pré-análise, onde se realizou a escolha e organização do material, com a leitura geral, chamada de “leitura flutuante; seguiu-se a exploração do material ou descrição analítica do conteúdo, onde surgiram as categorias de análise.

3.9 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

Em 1988 o Conselho Nacional de Saúde, órgão do Ministério da Saúde, editou a Resolução nº 1/1988, que orientava quanto à necessidade dos Comitês de Ética em Pesquisa, a fim de analisar pesquisas envolvendo seres humanos (MENDES, 2021). Para tanto, utiliza princípios norteadores, que direcionam e respaldam a atividade do pesquisador responsável, como: Dignidade da Pessoa Humana, respeitando a integridade física, moral, psíquica e social; Consentimento informado: o qual informa sobre possíveis riscos e/ou benefícios inerentes à participação no estudo, metodologia, identificação do pesquisador responsável, dentre outros de forma detalhada; Autonomia, que representa a liberdade de escolha e poder de decisão do investigado; Não-maleficência: meios usados para evitar dano intencional ao participante da pesquisa; Beneficência: as pesquisas devem produzir algum benefício para o ser humano ou a coletividade, de modo que os benefícios devem sempre se sobrepor aos riscos para que a pesquisa seja eticamente aprovada; Justiça e/ou Equidade: dita o tratamento justo aos indivíduos, mesmo reconhecendo suas diferenças, necessidades e direitos (MENDES, 2021).

A presente pesquisa seguiu todos os requisitos preconizados pela Comissão Nacional de Ética e Pesquisa com Seres Humanos, seguindo a Resolução 466/12 (atualizada), sendo aprovada pelo CEP, vide número CAAE: 52845121.4.0000.0029 e número do parecer: 5.091.816.

Antes do início da intervenção todos os participantes receberam duas vias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICES I e II), documento que descreve a finalidade, metodologia, direitos, riscos e benefícios do estudo. Uma via assinada voluntariamente ficou de posse da pesquisadora e a outra com o participante.

Dentre os benefícios no ensino-aprendizagem com o uso de grelhas de avaliação, para os estudantes, pode-se citar a promoção da autorregulação e motivação, auxílio na aquisição de competências, indução à reflexão sobre sua competência na execução do trabalho, vislumbrar as expectativas do docente e a orientação quanto a entrega de um trabalho padrão exigido (COCKETT; JACKSON, 2018). Para o docente é o poder facilitar o feedback formativo, avaliar o progresso do estudante, bem como facilitar o diálogo e relacionamento com os estudantes, além de promover melhorias no ensino aprendido (COCKETT; JACKSON, 2018).

Em relação aos riscos houve uma importante preocupação em minimizá-los, como:

- Devido a pandemia e contaminação por SARS-CoV2, poderia haver um risco de contaminação por meio do uso de questionários e grelhas de avaliação impressos. Para diminuir esse risco, os questionários foram impressos 48h antes de serem entregues aos participantes, e foram distribuídos e recolhidos pela pesquisadora responsável usando luvas descartáveis. Todos os participantes foram orientados para a realização da antissepsia das mãos antes e depois de manusearem os documentos, o álcool em gel é disponibilizado pela instituição como prescrito no Plano de Retorno Seguro às Aulas Presenciais da UCB, bem como, à utilização obrigatória de máscaras de proteção facial. A aferição de temperatura é realizada na entrada da universidade por câmeras termográficas nas entradas a pé e nas entradas com veículo por equipamento de medição a distância de infravermelho (CRUZ et al., 2021; UCB, 2021), ainda assim, na entrada do laboratório onde ocorreu a colheita de dados a temperatura foi aferida por meio de um termômetro digital por aproximação e o uso adequado da

máscara facial foi observado e orientado a todo momento, caso não se cumprisse a exigência do seu uso adequado.

- Os estudantes poderiam apresentar certo incômodo ou receio em responder os questionários com medo de represálias, ou até mesmo achar que suas respostas poderiam influenciar na atitude docente. Para tanto a pesquisadora responsável deixou claro antes do início da intervenção (na reunião *online*) que o docente não teria acesso aos resultados dos questionários de satisfação, assim os estudantes poderiam se sentir mais confortáveis em responder de forma honesta.
- O risco de vazamento de dados existe, para tanto, a pesquisadora teve o cuidado de atribuir um código a cada estudante (Exemplo: E1, E2, ...) para efeito do tratamento de dados.
- Os estudantes poderiam apresentar receio em participar da pesquisa, pois foi atribuída uma nota, porém foi deixado claro que esta nota somente foi usada a título de recolha de dados da pesquisa científica, e em nada afetaria no seu relatório acadêmico final. A professora não teria acesso a nota final, sendo o campo da nota, na grelha de avaliação, preenchido pela pesquisadora responsável, após o somatório dos itens, e conferido por uma terceira pessoa que não teve conhecimento dos objetivos da pesquisa, para minimizar os vieses.
- Por ser o primeiro contato com o método de avaliação, a professora poderia apresentar receio em aplicar o *feedback* baseado na grelha de avaliação. Para tanto, foi realizado um encontro virtual, no qual foram repassadas e discutidas as informações e esclarecimento de dúvidas; foi dado à professora a oportunidade de sugerir melhorias na grelha pré-definida no estudo, na intenção de melhor adaptar a sua prática docente. No entanto, a mesma sugeriu apenas que fossem retirados os valores atribuídos a cada nível de desempenho para que não causasse ansiedade nos estudantes.

4. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Neste subcapítulo serão apresentados os resultados da análise quantitativa.

4.1 ANÁLISE QUANTITATIVA DESCRITIVA

A amostra deste estudo foi composta por 11 estudantes de fisioterapia e uma professora responsável pelas turmas.

A média de idade dos estudantes foi de 23 anos (DP=2 e mediana de 22). A maioria era do sexo feminino (81,8%), solteira (81,8%), não tinha filhos (90,9%), não estava habilitada em outro curso (90,9%) e não trabalhava ou frequentava algum estágio remunerado, vivia num agregado familiar composto por 1 a 3 pessoas (63,6%). A turma A corresponde a 45,5% dos estudantes e as turmas B e C correspondem a 36,4 e 18,2 respectivamente (Tabela 1).

TABELA 1 - CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS DOS PARTICIPANTES

| | Categorias | f | % |
|------------------------------|-------------------|----------|----------|
| Gênero | Masculino | 2 | 18,2 |
| | Feminino | 9 | 81,8 |
| Turma | Turma A | 5 | 45,5 |
| | Turma B | 4 | 36,4 |
| | Turma C | 2 | 18,2 |
| Estado Civil | Solteiro(a) | 9 | 81,8 |
| | Casado(a) | 2 | 18,2 |
| Filhos | Sem filhos | 10 | 90,9 |
| | 1 filho | 1 | 9,1 |
| Agregado familiar | 4 a 7 pessoas | 3 | 27,3 |
| | 1 a 3 pessoas | 7 | 63,6 |
| | 8 a 10 pessoas | 1 | 9,1 |
| Escolaridade | Sem outro curso | 10 | 90,9 |
| | Curso técnico | 1 | 9,1 |
| Trabalhador estudante | Não | 6 | 54,5 |
| | 5h/dia | 4 | 36,4 |
| | 4h/dia | 1 | 9,1 |

Fonte: Autora.

A professora tem 23 anos de docência e supervisão de estágio em neurologia, é mestre em Ciências Médicas pela Universidade pública de Brasília e doutora em Educação Física pela Universidade particular de Brasília.

O grau de satisfação dos estudantes em relação ao *feedback*, dado com ou sem a grelha de avaliação, é expresso na tabela 2, pelas frequências absolutas e relativas da resposta a cada questão nos três momentos. Verifica-se que não houve rejeição dos *feedbacks* oferecidos, já que nas questões de 1 a 9 não houve mudanças nas frequências para a categoria de “discordo totalmente” entre os 3 momentos.

TABELA 2 - FREQUÊNCIAS ABSOLUTAS E RELATIVAS DOS QUESTIONÁRIOS RESPONDIDOS PELOS ESTUDANTES NOS MOMENTOS 1, 2 E 3

| | Dt_1 | Dt_2 | Dt_3 | D_1 | D_2 | D_3 | In_1 | In_2 | In_3 | C_1 | C_2 | C_3 | Ct_1 | Ct_2 | Ct_3 |
|----|------|------|------|-------|-----|-------|--------|-------|-------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| Q. | f % | f % | f % | f % | f % | f % | f % | f % | f % | f % | f % | f % | f % | f % | f % |
| 1 | 0 0 | 0 0 | 0 0 | 0 0 | 0 0 | 0 0 | 1 9,1 | 1 9,1 | 0 0 | 8 72,7 | 3 27,3 | 6 54,5 | 2 18,2 | 7 63,6 | 5 45,5 |
| 2 | 0 0 | 0 0 | 0 0 | 0 0 | 0 0 | 0 0 | 1 9,1 | 0 0 | 1 9,1 | 6 54,5 | 3 27,3 | 5 45,5 | 4 36,4 | 8 72,7 | 5 45,5 |
| 3 | 0 0 | 0 0 | 0 0 | 0 0 | 0 0 | 0 0 | 1 9,1 | 0 0 | 0 0 | 7 63,6 | 4 36,4 | 4 36,4 | 3 27,3 | 7 63,6 | 7 63,6 |
| 4 | 0 0 | 0 0 | 0 0 | 0 0 | 0 0 | 0 0 | 1 9,1 | 0 0 | 1 9,1 | 6 54,5 | 5 45,5 | 4 36,4 | 4 36,4 | 6 54,5 | 6 54,5 |
| 5 | 0 0 | 0 0 | 0 0 | 0 0 | 0 0 | 0 0 | 2 18,2 | 0 0 | 1 9,1 | 6 54,5 | 8 72,7 | 6 54,5 | 3 27,3 | 3 27,3 | 4 36,4 |
| 6 | 0 0 | 0 0 | 0 0 | 1 9,1 | 0 0 | 1 9,1 | 4 36,4 | 0 0 | 0 0 | 2 18,2 | 6 54,5 | 4 36,4 | 4 36,4 | 5 45,5 | 6 54,5 |
| 7 | 0 0 | 0 0 | 0 0 | 1 9,1 | 0 0 | 0 0 | 1 9,1 | 0 0 | 1 9,1 | 5 45,5 | 3 27,3 | 5 45,5 | 4 36,4 | 8 72,7 | 5 45,5 |
| 8 | 0 0 | 0 0 | 0 0 | 0 0 | 0 0 | 0 0 | 2 18,2 | 0 0 | 1 9,1 | 4 36,4 | 3 27,3 | 4 36,4 | 5 45,5 | 8 72,7 | 6 54,5 |
| 9 | 0 0 | 0 0 | 0 0 | 2 18 | 0 0 | 1 9,1 | 2 18,2 | 0 0 | 0 0 | 4 36,4 | 4 36,4 | 4 36,4 | 3 27,3 | 7 63,6 | 6 54,5 |

Legenda: Q. (questão) Dt (discordo totalmente), D (Discordo), In(indiferente), C(concordo), Ct (concordo totalmente) nos momentos _1, _2 e _3. f (frequência absoluta) e %(percentual).

Nas questões de 1 a 4 referentes à motivação dos estudantes quanto ao *feedback* dado, observou-se uma boa aceitação da grelha de avaliação como instrumento de *feedback*:

- 1) No momento 1, sem utilização da grelha de avaliação, 72,7% dos estudantes concordaram que o *feedback* foi atraente (Questão 1), porém no momento 2, com o uso da grelha, o *feedback* foi mais bem aceite com 63,6% dos discentes optando pela categoria “concordo totalmente”, contudo, no momento 3, a satisfação sofreu uma queda, no entanto, a maioria dos estudantes (54,5%) assinalou a opção “concordo” e 45,5% “concordo totalmente”.
- 2) Quanto ao tipo de *feedback* ser adequado ou não (Questão 2), verificou-se uma maior concordância nos momentos 2 e 3, com uso da grelha, tendo no momento 2, 72,7% assinalado “concordo totalmente” comparativamente ao momento 1 em que apenas 36,4% dos participantes referiram “concordo totalmente”. No momento 3, as opiniões dividiram-se entre “concordo” (45,5%) e “concordo totalmente” (45,5%).
- 3) Na opinião dos estudantes o uso da grelha permitiu uma maior interação com a professora (Questão 3), visto que, no momento 2 e 3 a maioria assinalou “concordo totalmente” (63,6%), comparativamente ao momento 1 em que apenas 27,3% optaram por esta opinião, tendo a maioria (63,6%) respondido “concordo”.

- 4) Em relação à contribuição do *feedback* fornecido na melhoria dos atendimentos futuros (Questão 4), a opinião dos estudantes foi mais favorável nos momentos em que se utilizou a grelha (momentos 2 e 3) pois 54,5% referiram “concordo totalmente” enquanto no momento 1 a opção da maioria (54,5%) foi “concordo”.

Quanto às questões 5 e 6, referentes ao contributo do *feedback* para a aprendizagem, verificou-se que a percentagem de estudantes que respondeu “concordo totalmente” no momento 3 é superior à dos estudantes que seleccionam esta opção no momento 1 e também se apurou que a percentagem de estudantes que mencionaram ser indiferente, é superior no momento 1.

- 5) Quanto ao tipo de *feedback* ter contribuído para a aprendizagem dos estudantes na unidade curricular em questão (Questão 5), houve uma maior satisfação no momento 2 com 72,7% a referir “concordo”. No momento 3, 36,4% referiram “concordo totalmente”. Quer no momento 1 quer no momento 3 houve estudantes que referiram ser indiferente, contudo, a percentagem é maior no momento 1 (18,2%) que no momento 3 (9,1%).
- 6) Em relação ao *feedback* fornecido com recurso à grelha ser eficiente para a aprendizagem (Questão 6), concluiu-se que com a grelha a aceitação é maior do que sem a grelha (no momento 2, 54,5% concordam; no momento 3, a mesma percentagem concorda totalmente), sendo esta percentagem mais baixa no momento 1 (18,2% e 36,4% respetivamente).

As questões 7 e 8 referem-se à autorregulação dos estudantes, verificando-se que a percentagem de estudantes que mencionaram concordar totalmente com o benefício da utilização das grelhas é muito superior no momento 2 e 3, comparativamente ao momento 1.

- 7) Quanto à percepção dos estudantes sobre os contributos da grelha para a identificação de pontos fortes a manter e pontos fracos a serem melhorados (Questão 7), a maior percentagem de participantes que responderam “concordo totalmente” encontra-se no momento 2 (72,7%).

No momento 3 as opiniões dividiram-se entre “concordo” e “concordo totalmente” com 45,5% dos participantes a optarem por cada opção de resposta. No momento 1, 9,1% responderam discordo, 9,1% indiferente, e 45,5% concordo.

- 8) Sobre o *feedback* fornecido contribuir para exercitar o pensamento crítico (Questão 8), 45,5% dos estudantes concordaram totalmente e 18,2% foram indiferentes no momento 1, com mais aceitação no momento 2 com 72,7% concordando totalmente. Relativamente ao momento 3, a opção de resposta “concordo totalmente” diminuiu, mas continua a ser a selecionada pela maioria dos estudantes (54,5%).

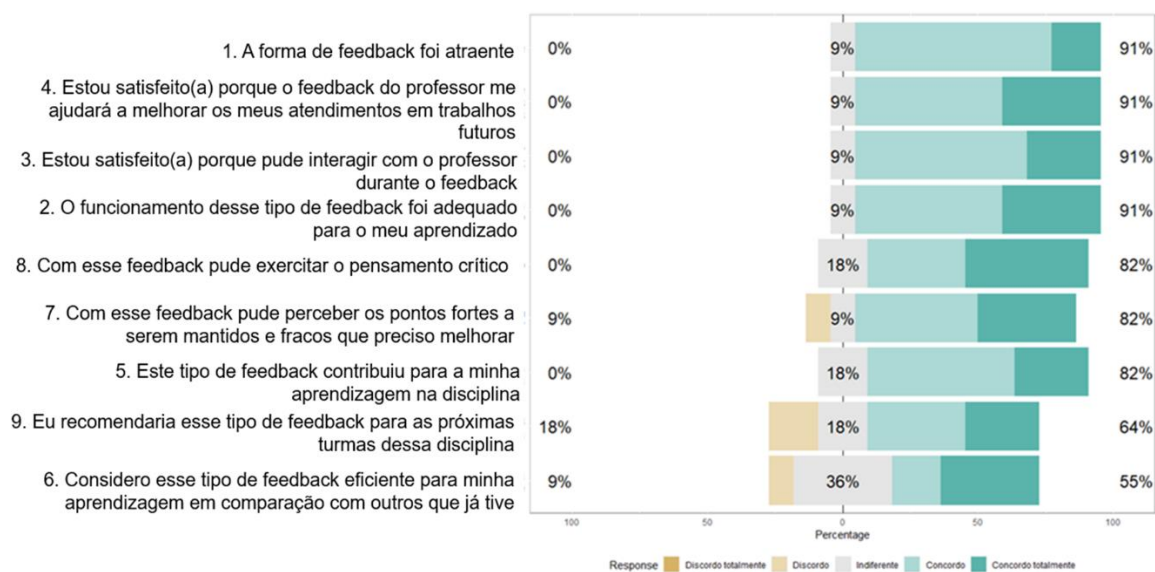
A questão 9 pretendeu colher dados que permitissem avaliar a opinião do estudante sobre se recomendaria esse tipo de *feedback* verificando-se que a maioria dos estudantes o faria:

- 9) A percentagem de participantes no momento 2 e 3 que responderam “concordo totalmente” (63,6% e 54,5%, respetivamente) é maior que a do momento 1 (27,3%).

O gráfico 1 apresenta a opinião do grau de satisfação dos estudantes, sobre o *feedback* sem a grelha de avaliação (momento 1). Verifica-se que 91% dos estudantes concordam ou concordam totalmente que o *feedback* dado sem recurso à grelha foi atraente (Questão 1), adequado para a aprendizagem (Questão 2), permitiu a interação com o professor (Questão 3) e ajudará a melhorar a sua prestação no futuro (Questão 4).

A questão 6 foi a que obteve menor percentagem de respostas concordo ou concordo totalmente (55%) e a questão 9 (Recomendaria esse tipo de *feedback* para as próximas turmas dessa disciplina) foi a que obteve maior percentagem de discordância (18%), verificando-se, contudo, que mais de 50% dos estudantes (64%) concordam com este tipo de *feedback* (Gráfico 1).

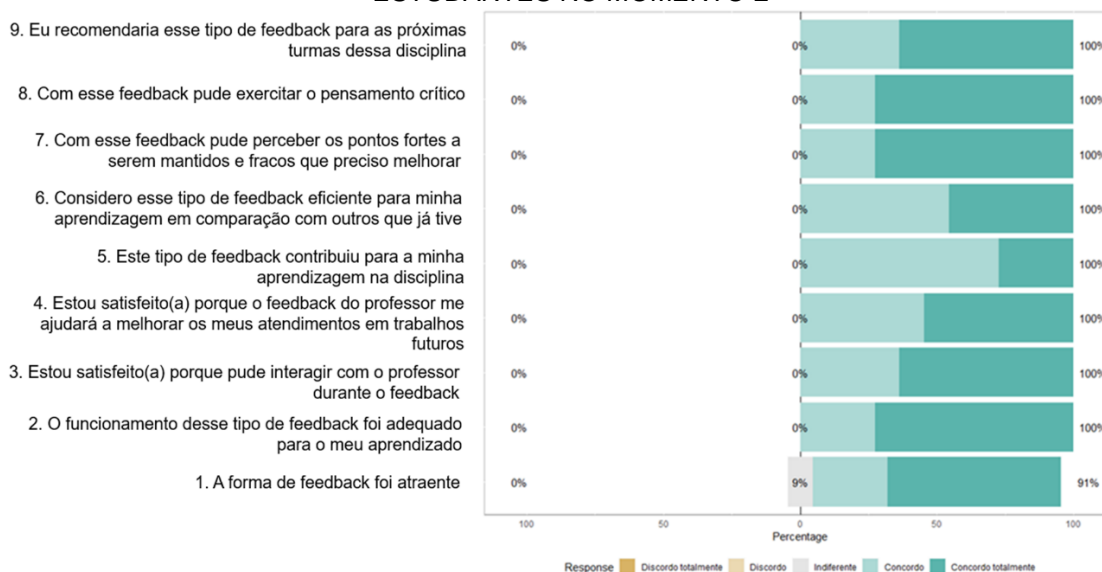
GRÁFICO 1 - CLASSIFICAÇÃO DO GRAU DE SATISFAÇÃO DO FEEDBACK DOS ESTUDANTES NO MOMENTO 1



Relativamente ao *feedback* com recurso à grelha de avaliação no momento 2 (Gráfico 2) verifica-se que foi bem aceite pelos estudantes. Das nove questões colocadas aos estudantes, apenas a questão 1 “A forma de *feedback* foi atraente” obteve um grau de concordância inferior a 100%, sendo, contudo, esta resposta a opção de 91% dos estudantes.

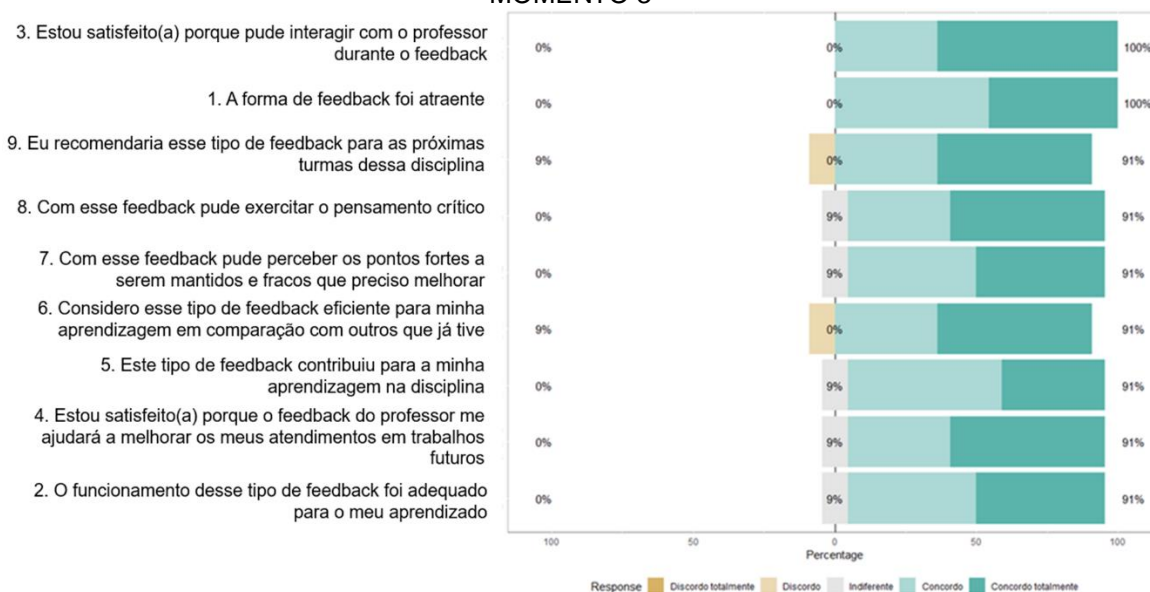
Para as questões relacionadas à motivação o grau de satisfação dos estudantes aumentou de 91% (momento 1 – sem a grelha) para 100% de concordância no momento 2, e na questão 1 manteve seu percentual em 91%. A questão 1 foi a única em que alguns estudantes (9%) responderam indiferente.

GRÁFICO 2 - CLASSIFICAÇÃO DO GRAU DE SATISFAÇÃO DO FEEDBACK DOS ESTUDANTES NO MOMENTO 2



Já no momento 3 (Gráfico 3) 100% dos estudantes referem “Estou satisfeito(a) porque pude interagir com o professor durante o *feedback*” (questão 3), e “A forma de *feedback* foi atraente” (questão 1). Relativamente à forma de *feedback* verificou-se que contrariamente ao momento 1 e 2 deixou de haver estudantes que a consideravam indiferente. No entanto, para as demais questões (2, 4, 5, 6, 7, 8 e 9) a concordância diminuiu para 91%, sendo que destas, 9% dos discentes escolhem a opção indiferente nas questões 2, 4, 5, 7 e 8, e na questão 6 e 9 verificou-se que 9% discordam.

GRÁFICO 3 – CLASSIFICAÇÃO DO GRAU DE SATISFAÇÃO DOS ESTUDANTES NO MOMENTO 3

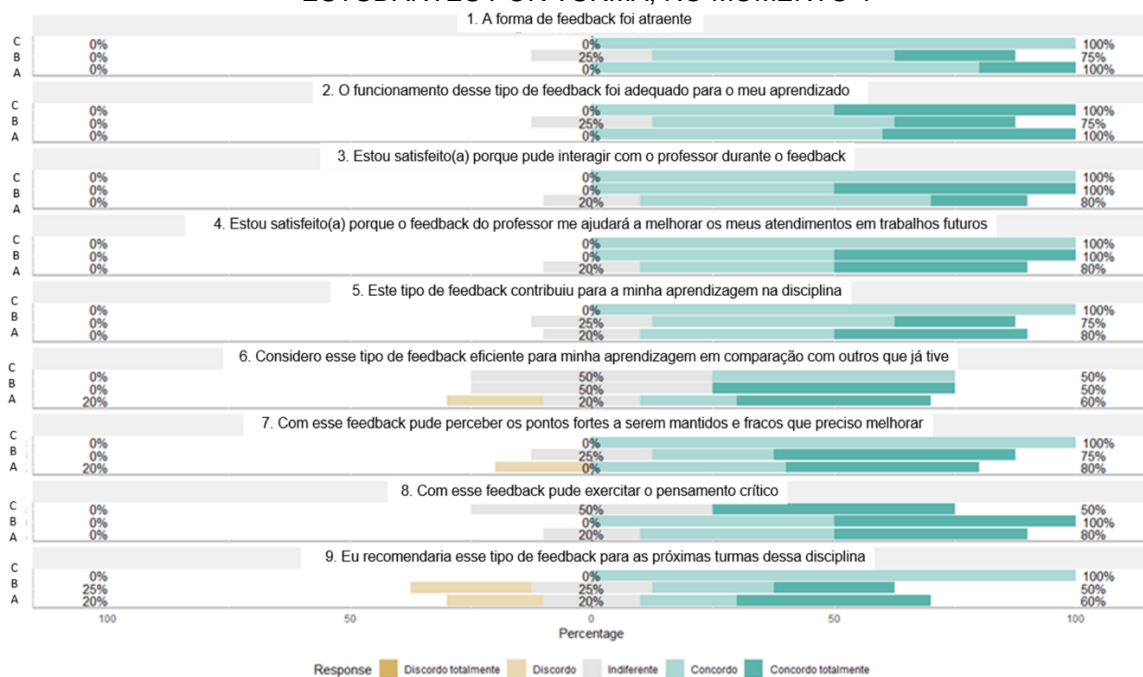


Analisando as respostas dos estudantes por turmas (gráfico 4), no momento 1, é possível observar que a turma “C”, apresenta 100% de concordância/concordância total (C/CT) nas questões relacionadas à motivação (1, 2, 3 e 4). Nas relacionadas com a aprendizagem 100% mencionou que o *feedback* contribuiu para a aprendizagem na disciplina (questão 5), porém 50% foi indiferente (IND) quanto ao *feedback* ser eficiente em relação a outros que já tiveram (questão 6). Em relação a auto regulação (questão 7) 100% dos estudantes acreditam ter percebido os pontos fortes a serem mantidos e os fracos a serem melhorados (C/CT), tendo 50% sido indiferentes para o facto do *feedback* ter estimulado o pensamento crítico (questão 8). Verificou-se que 100% dos estudantes da turma indicariam o *feedback* sem a grelha de avaliação às demais turmas.

A turma “B” apresentou 100% de concordância/concordância total (C/CT) nas questões 3, 4 e 8, e 75% de C/CT e 25% de IND nas questões 1, 2, 5 e 7. Na questão 6 verificou-se 50% de C/CT e 50% IND e na questão 9 apurou-se que 50% dos estudantes concordavam/concordavam totalmente, 25% eram IND e 25% discordavam (DC).

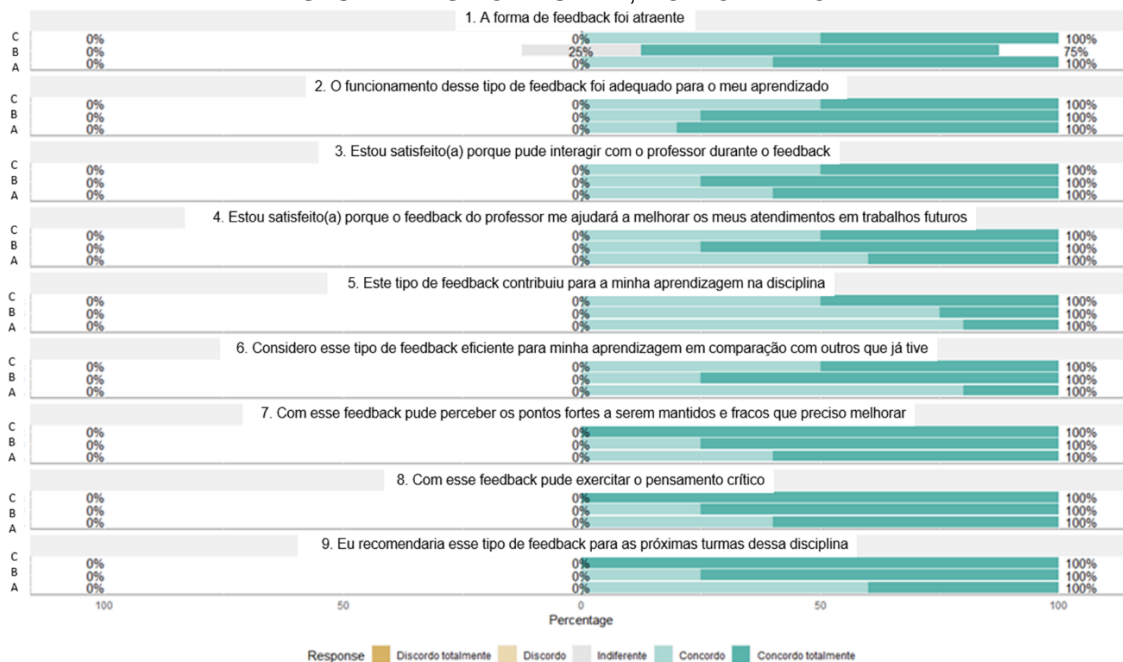
Na turma “A” observou-se 100% de C/CT nas questões 1 e 2 e, 80% nas questões 3, 4, 5, 7 e 8 e, 60% nas questões 6 e 9. Nas questões 3, 4, 5, 6, 8 e 9 a percentagem de IND foi de 20% e nas questões 6, 7 e 9 houve 20% de estudantes que responderam DC.

GRÁFICO 4 - CLASSIFICAÇÃO DO GRAU DE SATISFAÇÃO DO FEEDBACK DOS ESTUDANTES POR TURMA, NO MOMENTO 1



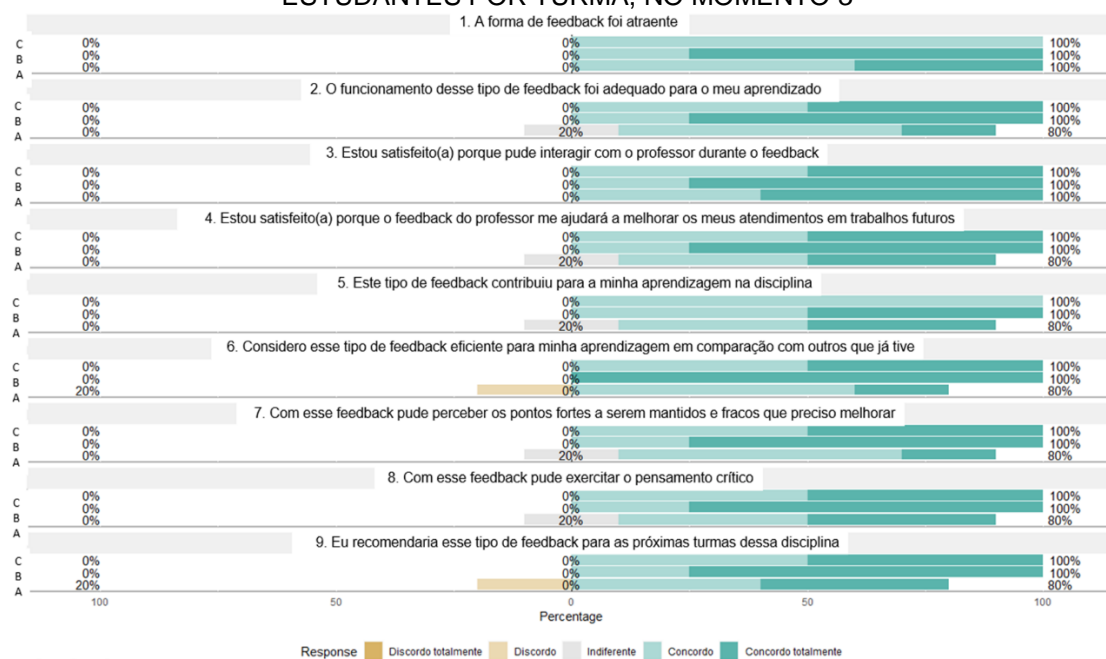
No momento 2 (Gráfico 5) a C/CT aumentou para 100% em todas as questões e em todas as turmas, exceto turma B, que se manteve em 75% na questão 1.

GRÁFICO 5 - CLASSIFICAÇÃO DO GRAU DE SATISFAÇÃO DO FEEDBACK DOS ESTUDANTES POR TURMA, NO MOMENTO 2

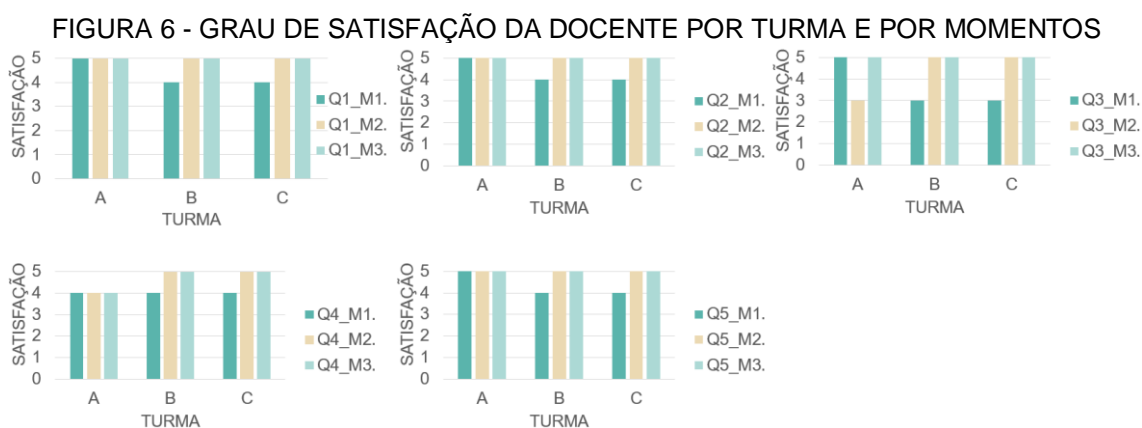


No momento 3 (Gráfico 6), a turma B aumentou a C/CT para 100% na questão 1 comparativamente com os momentos 1 e 2. Tanto a turma B quanto a turma C, tiveram percentuais de C/CT de 100% em todas as questões. Na turma A a percentagem de IND foi de 20% na resposta às questões 2, 4, 5, 7 e 8. Nas questões 6 e 9 verificou-se uma discordância de 20% o que representa um aumento de 20% relativamente ao momento 2, contudo a percentagem de estudantes que discordam com “Considero esse tipo de *feedback* eficiente para minha aprendizagem em comparação com outros que já tive” e “Eu recomendaria esse tipo de *feedback* para as próximas turmas dessa disciplina” é igual à do momento 1. Conclui-se, também, que a percentagem de estudantes que demonstraram uma C/CT nas questões de 2, 4, 5, 6, 7, 8 e 9 diminuiu comparativamente ao momento 2.

GRÁFICO 6 - CLASSIFICAÇÃO DO GRAU DE SATISFAÇÃO DO FEEDBACK DOS ESTUDANTES POR TURMA, NO MOMENTO 3



O grau de satisfação da professora em relação ao feedback utilizado para a melhoria da aprendizagem dos estudantes é expresso na figura 6, representada por gráficos de barras, separados por questão, por turma e por momento.



Legenda: “Q1” - questão 1; “Q2” – questão 2; “Q3” – questão 3; “Q4” – questão 4; “Q5” – questão 5 (do questionário docente); “M1” – momento 1; “M2” – momento 2 e “M3” – momento 3; Eixo satisfação – (escala likert): 1-discordo totalmente; 2- discordo; 3- indiferente; 4- concordo e 5- concordo totalmente. Fonte: A autora.

A professora assume a facilidade em dar o *feedback* para os estudantes (questão 1), concordando totalmente nos 3 momentos da turma A; porém, nas turmas B e C sua satisfação cai (de “concordo totalmente” para “concordo”), no momento 1 realizado *feedback* sem a grelha, e depois nos demais momentos (2 e 3, com a grelha) sua pontuação retoma a classificação máxima (“concordo totalmente”). O mesmo ocorreu na questão 2, que se refere ao fato do tipo de *feedback* ofertado, aproximar os estudantes e manter um diálogo construtivo sobre as aprendizagens, bem como utilizar o *feedback* ofertado para outras turmas (questão 5).

Em relação a autorregulação dos estudantes (questão 3), na turma A, a professora “concorda totalmente” que o *feedback* sem a grelha (no momento 1), é capaz de fazer o estudante refletir sobre suas aprendizagens apontando os pontos fortes a serem mantidos e os fracos a serem melhorados, porém, esse dado se torna indiferente no momento 2, retomando ao posicionamento inicial (“concordo totalmente”) no momento 3. Já nas turmas B e C, a docente aponta como “indiferente” para o *feedback* sem a grelha (momento 1), e “concorda totalmente” para os demais *feedbacks* com o uso da grelha de avaliação (momentos 2 e 3).

A questão 4, a qual refere se ao fato de os estudantes entenderem a finalidade do *feedback* na visão professor, a turma A se manteve nos 3 momentos, na

posição de “concordo”, porém, nas turmas subsequentes (B e C) a professora aponta no *feedback* com a grelha uma satisfação maior (“concordo totalmente”). O resultado da análise da questão 5 é similar a 4, pois a professora indicaria totalmente o *feedback* para as próximas turmas, com e sem a grelha de avaliação na turma A (CT), e nas turmas seguintes demonstra mais satisfação com a grelha (CT), que sem a grelha de avaliação (C).

Deduz se dessa maneira que a professora concorda com o *feedback* sem a grelha de avaliação, porém o *feedback* com o uso da grelha a agradou mais.

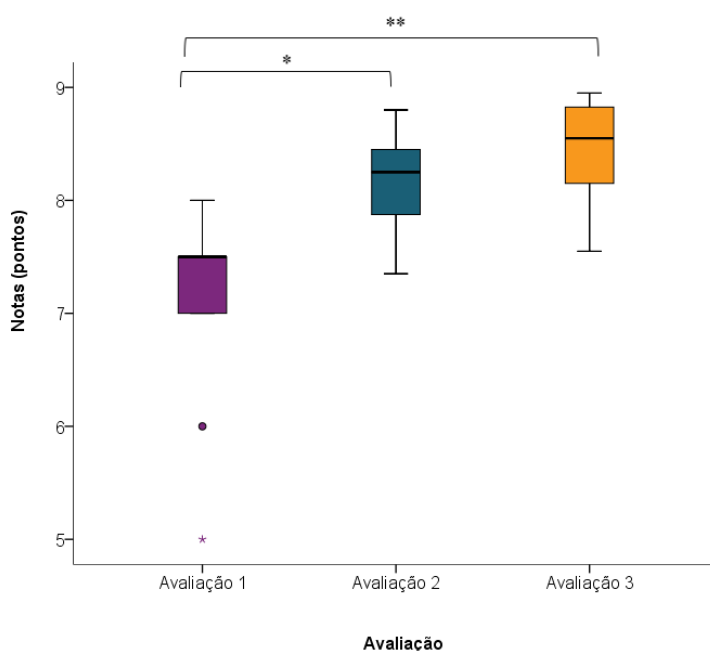
4.2 ANÁLISE QUANTITATIVA INFERENCIAL

A análise inferencial baseada nos testes estatísticos já mencionados, permitirá testar as hipóteses do desenho metodológico do estudo, realizada de forma individual a cada hipótese, representada por tabelas e gráficos.

- **H1: A grelha de avaliação como instrumento de *feedback* formativo melhora as competências dos estudantes, na classificação.**

O teste de Friedman mostrou que as medianas das notas das avaliações das três turmas, entre os momentos 1, 2 e 3 se diferem estatisticamente ($\chi^2(2)$ 20.18; $p < 0.001$) (gráfico 7).

GRÁFICO 7 - COMPARAÇÃO DAS NOTAS DOS ESTUDANTES NOS 3 MOMENTOS



Legenda: *comparação com a primeira avaliação, $p < 0.05$; **comparação com a primeira avaliação, $p < 0.001$.

Utilizando dos testes de comparações múltiplas (Wilcoxon Pareado), para verificar em quais momentos ocorreram o efeito, a tabela 3 demonstra que a mediana das notas da avaliação_1 (momento 1) foram estatisticamente diferentes quando comparadas com as notas da avaliação_2 (momento 2), bem como quando comparadas com as notas da avaliação_3 (momento 3).

TABELA 3 - COMPARAÇÃO DAS PONTUAÇÕES ENTRE OS TRÊS MOMENTOS DE AVALIAÇÃO

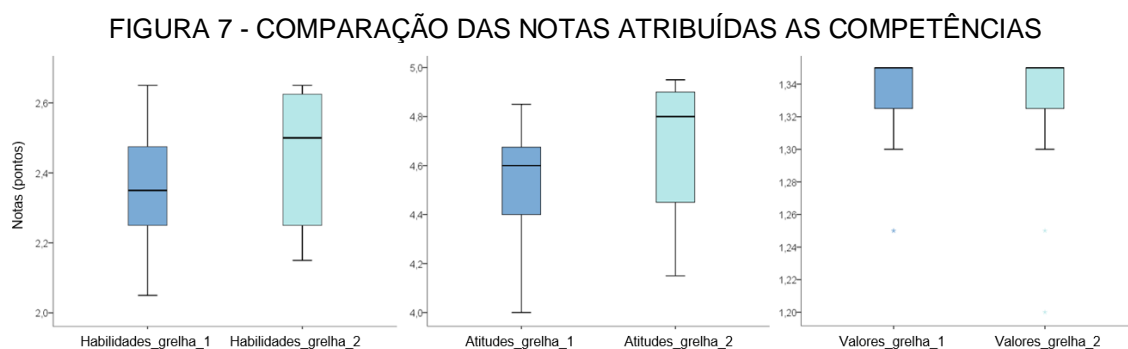
| | Média | ± | DP | Percentis | | |
|--------------------|-------|---|------|-----------|--------------|----|
| | | | | 25 | 50 (Mediana) | 75 |
| Avaliação 1 | 7,09 | ± | 0,86 | 7 | 7,5 | 8 |
| Avaliação 2 | 8,19 | ± | 0,43 | 7,9 | 8,25* | 9 |
| Avaliação 3 | 8,43 | ± | 0,50 | 7,9 | 8,55** | 9 |

Legenda: *comparação com a primeira avaliação, $p < 0.05$; e **comparação com a primeira avaliação, $p < 0.001$.

Ou seja, houve diferença significativa entre as notas da avaliação sem a grelha de avaliação (momento 1) e com a grelha de avaliação (momentos 2 e 3), mostrando que o *feedback* formativo baseado na grelha realizado na segunda

avaliação, contribuiu para o desempenho das competências dos estudantes, observado na avaliação sumativa (3ª avaliação). Além disso, não houve diferença significativa nas duas avaliações realizadas com a grelha, confirmando o uso da estratégia do *feedback* com a grelha de avaliação, demonstrado na tabela 2 onde observa-se que a mediana aumentou do momento_1 para o momento_2, mas se manteve no momento 3. **Resultado que nos permite aceitar a hipótese investigada e assumir para esta amostra que a grelha de avaliação como instrumento de *feedback* formativo melhora as competências dos estudantes expressas em notas.**

A comparação entre os momentos 2 e 3 (avaliações realizadas com o uso da grelha nas três turmas) não demonstrou diferença estatisticamente significativa para Habilidades ($W=-1,381$; $p = 0,167$), bem como para Atitudes ($W= -1,846$; $p = 0,065$) e tão pouco para Valores ($W= -0,184$; $p = 0,854$) (Figura 7).



Legenda: Habilidades à esquerda, atitudes ao centro, e valores à direita. Fonte: A autora.

Apesar de não ter sido observada nenhuma diferença significativa entre as comparações para as variáveis das competências, é possível observar o efeito prático⁴ médio para as variáveis “habilidades” e “valores” entre os momentos 2 e 3, bem como para a variável “atitudes” demonstrando um tamanho de efeito grande. Em relação as notas das avaliações nos três momentos, também é

⁴ A interpretação do tamanho do efeito foi baseada por Cohen (1988), onde o valor de “*r*” de 0,1 = efeito pequeno, de 0,3 = efeito médio, e de 0,5 = efeito grande.

possível observar um tamanho de efeito grande, principalmente, entre os momentos 1 e 3 (Tabela 4).

TABELA 4 - TAMANHOS DE EFEITOS PARA AS MÚLTIPLAS COMPARAÇÕES ENTRE OS MOMENTOS

| Par de comparação | Tamanho de efeito | $\Delta\%$ |
|-------------------------------|-------------------|------------|
| Avaliação 1 x Avaliação 2 | -0,77 | 15,51 |
| Avaliação 1 x Avaliação 3 | -1,34 | 18,89 |
| Avaliação 2 x Avaliação 3 | -0,57 | 2,93 |
| Habilidades 2 x Habilidades 3 | -0,41 | 4,27 |
| Atitudes 2 x Atitudes 3 | -0,55 | 3,09 |
| Valores 2 x Valores 3 | -0,35 | -0,75 |

Legenda: Avaliação 1 = momento 1; Avaliação 2 = momento 2; Avaliação 3 = momento 3. Habilidades 2 – acontece no momento 2; habilidades 3 = momento 3; atitudes 2 = momento 2; atitudes 3 = momento 3; valores 2 = momento 2; e valores 3 = momento 3.

- **H2: A grelha de avaliação promove a motivação para os estudantes de fisioterapia.**

As questões dos questionários relacionadas a motivação dos estudantes, são as quatro primeiras, caracterizada por: *feedback* atraente, *feedback* adequado, interação com a professora, e contribuição do *feedback* ofertado na melhoria dos seus atendimentos futuros, respectivamente.

A anova de Friedman (Tabela 5) demonstrou diferença estatisticamente significativa, nos 3 momentos, para a questão 1 ($\chi^2(2) = 7$, $p = 0,03$). No entanto, ao realizar o teste de comparação aos pares de Wilcoxon, não foram observadas diferenças estatisticamente significativas. Dessa forma, ao analisar pelo cálculo do tamanho do efeito foi possível observar o tamanho de efeito médio entre os momentos 1 e 2 (0,39), com aumento de 25% de concordância, e entre os momentos 1 e 3 (0,48), e nos momentos 2 e 3 o tamanho de efeito foi pequeno, com redução de 20% de concordância. Assim sendo, os números sugerem que os estudantes concordaram com o fato do *feedback* ser mais atraente com a grelha no segundo momento, com uma pequena queda de satisfação no terceiro momento representado pelo tamanho de efeito pequeno.

TABELA 5 - MÚLTIPLAS COMPARAÇÕES DOS VALORES DAS QUESTÕES (RESPONDIDAS PELOS ESTUDANTES) ENTRE OS MOMENTOS 1, 2 E 3

| Q. | M1 | M2 | M3 | M1 x M2 | | | M1 x M3 | | | M2 x M3 | | | Friedman | |
|----|-----|-----|-----|---------|-------|----|---------|-------|----|---------|-------|-----|----------|-------|
| | Med | Med | Med | p | TE | Δ% | p | TE | Δ% | p | TE | Δ% | χ^2 | p |
| 1 | 4 | 5 | 4 | 0,602 | -0,39 | 25 | 0,329 | -0,48 | 0 | 1 | 0,1 | -20 | 7 | 0,03 |
| 2 | 4 | 5 | 4 | 0,025 | -0,67 | 25 | 0,655 | -0,13 | 0 | 0,102 | -0,49 | -20 | 5,47 | 0,065 |
| 3 | 4 | 5 | 5 | 0,096 | -0,5 | 25 | 0,096 | -0,5 | 25 | 1 | 0 | 0 | 5,33 | 0,069 |
| 4 | 4 | 5 | 5 | 0,083 | -0,52 | 25 | 0,157 | -0,43 | 25 | 0,317 | -0,3 | 0 | 4,66 | 0,97 |
| 5 | 4 | 4 | 4 | 0,317 | -0,3 | 0 | 0,157 | -0,3 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1,6 | 0,449 |
| 6 | 4 | 4 | 5 | 0,068 | -0,55 | 0 | 0,098 | -0,5 | 25 | 0,655 | -0,13 | 25 | 3,89 | 0,143 |
| 7 | 4 | 5 | 4 | 0,058 | -0,57 | 25 | 0,18 | -0,4 | 0 | 0,102 | -0,49 | -20 | 5,81 | 0,055 |
| 8 | 4 | 5 | 5 | 0,102 | -0,49 | 25 | 0,414 | -0,25 | 25 | 0,18 | -0,4 | 0 | 3,5 | 0,174 |
| 9 | 4 | 5 | 5 | 0,329 | -0,48 | 25 | 0,076 | -0,68 | 25 | 1 | 0,19 | 0 | 11,14 | 0,004 |

Legenda: Q.(questão), Med (mediana), M1(momento1), M2(momento2) e M3 (momento3), p (p-valor), TE (tamanho de efeito) e Δ% (delta percentual).

Apesar da anova de Friedman não ter dado significância estatística na questão 2 (em que os estudantes consideravam o *feedback* adequado para o aprendizado), o momento 1 e 2 apresenta uma diferença estatística no teste de *Wilcoxon*, com efeito grande (0,67). Também pode se observar nessa questão um aumento de 25% de concordância no momento 1 para o 2, entre o 1 e 3 não houve diferença, porém no momento 2 e 3, essa percentagem caiu para 20%, com tamanho de efeito médio (0,49).

Já nas questões 3 e 4, houve um aumento da concordância nos momentos 1 e 2, e nos momentos 1 e 3, de 25%, se mantendo entre os dois momentos com o uso da grelha.

Desta forma, pode-se assumir para a presente amostra que a grelha de avaliação promoveu a motivação para os estudantes, aceitando a hipótese em questão.

A satisfação sobre a aprendizagem dos estudantes é avaliada pelas questões 5 e 6. Na questão 5 onde o estudante concorda que o *feedback* contribuiu para a aprendizagem na disciplina, houve um tamanho de efeito médio comparando os *feedbacks* com e sem a grelha de avaliação (nos momentos 1 e 2, e entre os momentos 1 e 3), e um efeito prático pequeno entre os momentos 2 e 3. Já na

questão 6, onde o estudante compara o *feedback* com outros já oferecidos, há um aumento da concordância nos momentos 1 e 3, e entre os momentos 2 e 3, se mantendo o mesmo entre os momentos 1 e 2. O que sugere que a grelha de avaliação ajudou na aprendizagem dos estudantes na visão dos mesmos, e quando o estudante compara os *feedbacks*, percebe se a melhora crescente do *feedback* com o uso da grelha.

- **H3: A grelha de avaliação facilita a autorregulação para os estudantes da graduação de fisioterapia.**

As questões relacionadas a autorregulação estão elencadas na questão 7 (o estudante percebe seus pontos fortes e os que precisam ser melhorados com o *feedback* dado), na qual, mesmo com a queda de 20% com tamanho de efeito médio (0,49), da concordância entre os *feedbacks* ofertados entre os dois momentos com a grelha (2 e 3), houve um aumento entre os momentos 1 sem a grelha e 2 com a grelha de 25% com tamanho de efeito grande (0,57). Logo, pode se validar a hipótese em questão, aceitando para a presente amostra que, a grelha de avaliação facilita a autorregulação para os estudantes da graduação de fisioterapia.

Na questão 9, onde confere a experiência do estudante, indica que os mesmos recomendam o *feedback* com a grelha de avaliação, de modo que houve um aumento da concordância de 25% nos momentos sem a grelha, quando comparado aos momentos com a grelha (entre os momentos 1 e 2, e momentos 1 e 3). Vale ressaltar que apesar da anova de *Friedman* ter demonstrado diferença significativamente estatística ($\chi^2(2) = 11,14$, $p = 0,004$), nos três momentos como a questão 1, não houve diferenças estatisticamente observadas no teste de comparação aos pares de Wilcoxon, mas o tamanho de efeito (médio a alto) foi favorável ao estudo.

4.3 ANÁLISE DE CONTEÚDO

O corpus da pesquisa resultante da transcrição das questões abertas, integradas no questionário, foi submetido a análise de conteúdo, segundo os princípios de Bardin (BARDIN, 2020), emergindo da análise três domínios: “Pontos fortes do *feedback* utilizado”; “Pontos fracos do *feedback* utilizado” e “Otimização do *feedback* utilizado”.

No domínio “Pontos fortes do *feedback* utilizado” foram identificadas oito subcategorias, agregadas na categoria “Importância do *feedback*” e seis subcategorias agregadas à categoria “Propriedades do *feedback* utilizado”, tendo sido, ainda, identificada a categoria “*Expertise* da professora”, que não agrega subcategorias. A categoria “Importância do *feedback* utilizado” resulta da agregação das subcategorias “Promoção da autoconsciência reflexiva”, “Promoção da interação e relação com a professora” e “Otimização da aprendizagem”, que estão presentes nos três momentos de avaliação; além da subcategoria “Muito importante”, que foi identificada nos momentos 2 e 3, onde se usa o *feedback* com a grelha de avaliação. A categoria “Propriedades do *feedback* utilizado”, resulta da agregação das subcategorias “Construtivo” e “Claro e objetivo” presentes nos *feedbacks* com a grelha e ausente no *feedback* sem a grelha; além da subcategoria “Formativo” presente nas avaliações formativas, indicando que professora e estudantes conheciam os objetivos do *feedback* formativo (Tabela 6).

TABELA 6 - PONTOS FORTES DO *FEEDBACK* UTILIZADO: CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS

| Domínio: Pontos fortes do <i>feedback</i> utilizado | | | | |
|--|--|------------------|------------------|------------------|
| Categorias | Subcategorias | Momento 1 | Momento 2 | Momento 3 |
| Importância do <i>feedback</i> utilizado | Muito importante | | X | X |
| | Promoção do pensamento crítico | X | | X |
| | Promoção da autoconsciência reflexiva | X | X | X |
| | Otimização da aprendizagem | X | X | X |
| | Incentivo à aprendizagem | X | | X |
| | Melhoria das atitudes | X | | X |
| | Promoção da qualidade dos cuidados | X | | X |
| Propriedades do <i>feedback</i> utilizado | Promoção da interação e relação com a professora | X | X | X |
| | Construtivo | | X | X |
| | Claro e objetivo | | X | X |
| | Imediato | X | X | X |
| | Fornecido em ambiente adequado | X | X | |
| | Formativo | X | X | |
| | Fornecido com sinceridade | X | | |
| <i>Expertise</i> da professora | | X | X | |

Legenda: As subcategorias foram organizadas de acordo com os momentos. Momento 1 (avaliação formativa sem a grelha de avaliação; Momento 2 (avaliação formativa com a grelha de avaliação); e Momento 3 (avaliação sumativa com a grelha de avaliação).

Relativamente ao domínio “Pontos fracos do *feedback* utilizado”, foram identificadas sete categorias. A categoria “*Feedback* fornecido durante o atendimento gerador de nervosismo” foi identificada no *feedback* formativo com a grelha (momento 2). A categoria “Processo de avaliação lento” foi encontrada no *feedback* sem a grelha de avaliação (momento 1), bem como a categoria “Forma como é comunicado o *feedback*”. As categorias “*Feedback* pouco regular e interativo” e “*Feedback* não formativo” foram identificadas no momento 3 que se refere a avaliação sumativa com o uso da grelha de avaliação (Tabela 7).

TABELA 7 - PONTOS FRACOS DO *FEEDBACK* UTILIZADO: CATEGORIAS

| Domínio: Pontos fracos do <i>feedback</i> utilizado | | | |
|---|------------------|------------------|------------------|
| Categorias | Momento 1 | Momento 2 | Momento 3 |
| <i>Feedback</i> fornecido durante o atendimento gerador de nervosismo | | X | |
| Processo de avaliação lento | X | | |
| <i>Feedback</i> insuficiente | X | X | |
| <i>Feedback</i> pouco regular e interativo | X | | X |
| <i>Feedback</i> não formativo | | | X |
| Falta de tempo da professora | X | X | |
| Forma como é comunicado o <i>feedback</i> | X | | |

Legenda: As categorias foram organizadas de acordo com os momentos. Momento 1 (avaliação formativa sem a grelha de avaliação; Momento 2 (avaliação formativa com a grelha de avaliação); e Momento 3 (avaliação sumativa com a grelha de avaliação).

A tabela 8 apresentam-se as seis categorias do domínio “Otimização do *feedback* utilizado”. Como forma de melhorar o *feedback* dado no momento 1, foram identificadas as categorias “*Feedback* em local apropriado”, “Diversificar estratégias de fornecimento de *feedback*”, “*Feedback* formativo detalhado” e “Percepção sobre a compreensão dos estudantes”. Sobre a categoria “Objetividade da grelha”, ela aparece no momento 2 e não se repete no momento 3.

TABELA 8 - OTIMIZAÇÃO DO *FEEDBACK* UTILIZADO: CATEGORIAS

| Domínio: Otimização do <i>feedback</i> utilizado | | | |
|---|------------------|------------------|------------------|
| Categorias | Momento 1 | Momento 2 | Momento 3 |
| Feedback regular baseado em observação | | | X |
| Feedback em local apropriado | X | | |
| Diversificar estratégias de fornecimento de <i>feedback</i> | X | | |
| Feedback formativo detalhado | X | | X |
| Percepção sobre a compreensão dos estudantes | X | | |
| Objetividade da grelha | | X | |

Legenda: As categorias foram organizadas de acordo com os momentos. Momento 1 (avaliação formativa sem a grelha de avaliação; Momento 2 (avaliação formativa com a grelha de avaliação); e Momento 3 (avaliação sumativa com a grelha de avaliação).

4.4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O presente estudo discorre os resultados desta pesquisa em conformidade com enquadramento teórico e por comparação com os resultados de investigações similares.

A amostra é constituída basicamente por jovens solteiros, sem filhos, que não trabalhavam ou estagiavam em horários opostos ao curso. Fato importante para que se obtenha melhor rendimento acadêmico, como mostra o trabalho de Rocha, Leles e Queiroz (2018) onde obteve uma correlação negativa e significativa entre idade, situação de trabalho e o desempenho acadêmico. Resultado semelhante é notado no estudo de Niquini et al. (2015), que detectou correlação positiva entre altas cargas horárias de laboro e baixo desempenho acadêmico.

Esta investigação consiste, especialmente, em avaliar o impacto da grelha de avaliação como instrumento de *feedback* formativo na melhoria do desenvolvimento das competências em estudantes da graduação de fisioterapia. Para tanto, em uma análise inferencial inicial ao comparar as notas das três avaliações, constatou-se melhor desempenho acadêmico com o uso da grelha de avaliação, identificado pela diferença significativa entre as duas primeiras avaliações formativas e entre a primeira formativa e a avaliação sumativa. No entanto ao analisar diferenças entre as duas grelhas (momentos 2 e 3), não observou diferença estatística significativa entre as dimensões, contudo, demonstrou um tamanho de efeito de médio a grande entre as variáveis das competências. Isto elucidada que a estratégia do feedback formativo com o uso da grelha de avaliação, foi confirmada na terceira avaliação, aceitando a hipótese 1, e respondendo positivamente à questão: “*A grelha de avaliação como instrumento de feedback formativo melhora as competências dos estudantes, expresso em notas?*” O mesmo ocorreu com os resultados de Bindayel (2017), no qual conclui que o fato das avaliações apresentarem melhores notas com o uso da grelha, se deve a ocorrência da mesma ter sido exibidas antecipadamente servindo como guia no processo de avaliação do aprendizado. Igualmente ocorreu no estudo de Quimper (2021), no qual declara que a melhoria

da performance acadêmica dos estudantes da especialidade de ortopedia e ortodontia, foi maior com o uso das rúbricas do que sem seu uso, o que possibilita ao estudante maior clareza sobre os critérios avaliados, detectando seus aspectos positivos (habilidades já dominadas pelo estudante), e focar naqueles que ainda estão em processo de aquisição, e assim, se preparando melhor para avaliação. Tobajas et al. (2019) também transfere o motivo da melhora das notas dos estudantes à transparência no processo de avaliação com o uso das grelhas.

Apesar de não ter sido elaborado na mesma dinâmica deste trabalho, no estudo de Caporal et al. (2018), realizado com mais de um docente para avaliar os mesmos estudantes, as notas com o uso das grelhas de avaliação foram mais baixas. O autor justifica pelo fato das rúbricas serem mais exigentes, com os critérios de correção adotados, já a técnica tradicional apresentou nota alta que não pôde ser justificada. Este estudo traz uma importante informação acerca das boas práticas das grelhas de avaliação, nas quais, são ainda mais úteis quando a avaliação é realizada por diferentes docentes, pois segundo Chan e Ho (2019) há uma padronização do sistema de avaliação, reforçando a justiça, responsabilidade e consistência na marcação, fatores importantes para garantir os padrões acadêmicos.

Esta investigação trouxe a importância de criar um ambiente propício e deixar o estudante mais confortável para um bom diálogo, como descreve a literatura (MONTES; RODRIGUES; AZEVEDO, 2019), e como foi apontado pelos estudantes na análise de conteúdo, no momento 1 como otimização do *feedback*, dando preferência ao *feedback* em particular, assim como no estudo de Stagini e Peres (2021), onde os estudantes optam pela avaliação sem a presença dos colegas ou do paciente. Neste mesmo momento os estudantes apontam outras estratégias de *feedback* como sendo necessárias, e a presente pesquisa traz a grelha de avaliação como um guia, com critérios definidos que permitem aos estudantes identificar os pontos fortes e pontos a serem melhorados dos estudantes (CANTERA et al., 2021).

Respondendo as questões: “A grelha de avaliação é capaz de promover a motivação nos estudantes da graduação de fisioterapia?” e “A grelha de avaliação facilita a autorregulação nos estudantes da graduação de fisioterapia?”

E expondo o objetivo específico 2: “Analisar se a *grelha de avaliação* é um instrumento facilitador da *motivação e autorregulação* para os estudantes da *graduação de fisioterapia*”. O estudo inferencial mostrou que a *grelha de avaliação* promove a *motivação* nesta amostra, validando a hipótese 2, e pode ser detalhada com o estudo descritivo da presente pesquisa, onde no primeiro momento 91% dos estudantes acharam o *feedback* sem a *grelha* atraente, adequado, interativo e se diziam satisfeitos, pois o *feedback* ofertado os ajudará em atendimentos futuros, no entanto, com a *grelha* no segundo momento, a *satisfação* subiu para 100% de concordância entre os estudantes. Estes dados são equivalentes com os encontrados em pesquisas similares como a de Mahmood e Jacobo (2019), onde verificou-se que os estudantes se sentiram motivados pelo sistema de *avaliação da rubrica*, na qual fornecia um trajeto claro para o sucesso, com metas alcançáveis, além de passarem a solicitar o *feedback* de colegas e professores, para ter certeza que estavam atendendo as exigências da mesma. No estudo de Pasqualini, Ferrari e Prado (2021) evidenciou melhora na *motivação* dos estudantes com o uso da *rúbrica e avaliação por pares*, onde mais de 90% dos estudantes acharam nas *rúbricas*, um método transparente, no qual os estudantes saberiam de forma real como seriam avaliados.

No entanto, vale destacar que ao repetir a *grelha* no terceiro momento, 9% apontou *indiferença* para *satisfação do feedback* (o mesmo ajudará em atendimentos futuros), e *feedback* adequado, que pode ser melhor compreendido pela análise de conteúdo, onde é identificado na *avaliação sumativa* duas categorias “*Feedback pouco regular e interativo*” e “*Feedback não formativo*” do domínio “Pontos fracos do *feedback* utilizado”. Baseado nas interpretações quantitativas e da análise de conteúdo, é compreensível que haja um *descontentamento* nesse momento, visto que o objetivo do *feedback* sumativo, é caracterizado por dar *informação sobre o desempenho do estudante* para melhorar uma tarefa, e a *informação transmitida* pode ser vaga, amortizando a *aprendizagem* (REIS, 2021). No entanto, Fernandes (2019) descreve que as *avaliações sumativas* podem dar *feedback* de qualidade aos estudantes, sem efeitos nas *classificações finais*, quando o professor faz um *compilado da situação atual*, favorecendo assim o *ensino-aprendizagem*.

Apesar de não ter sido essa a questão, Bana e Inafuku (2018) descrevem que é comum ver docentes lançando notas sem devolutivas, tendo em vista a variedade de atividades e o curto espaço de tempo, e que a grelha de avaliação promove a motivação na aprendizagem, como na presente pesquisa em que os estudantes se mostraram mais motivados com o instrumento de avaliação do que com o *feedback* oral realizado no momento dos atendimentos. Além disso, é comum no *feedback* oral destacar as dificuldades dos estudantes, não valorizando o conhecimento prévio com seus pontos fortes, o que permite um ambiente hostil, para realizar o processo de ensino-aprendizagem, lembrando o paradigma da instrução, onde o docente se mantém na posição de superioridade e não abre espaço para o diálogo e troca de informações (MONTES; RODRIGUES; AZEVEDO, 2019).

A motivação no ensino superior se dá pelo conhecimento dos objetivos a serem alcançados e dos critérios utilizados para que o estudante possa refazer seu trajeto de aprendizagem, e a grelha serve como um roteiro com critérios avaliativos que precisa ser percorrido possibilitando a autorregulação (CAPORAL et al., 2018).

Como mostra os resultados desta investigação a análise inferencial validou a hipótese 3, a grelha de avaliação promove a autorregulação nos estudantes, fato que pode ser melhor detalhado na análise descritiva, onde 72,7% dos estudantes concordam que o *feedback* formativo com a grelha de avaliação, no momento 2, foi capaz de estimular mais a autorregulação, que o *feedback* formativo sem a grelha de avaliação, visto que no momento 1 na questão 8 (os estudantes perceberam que o *feedback* pôde exercitar o pensamento crítico) teve uma leve rejeição (9,1% discordaram), e indiferença de 36,4%. Corroborando com os trabalhos de outros autores (CASTRO; VALLEJO; OLIVARES, 2019; PEDROZA, 2021; SOUZA; AMANTE, 2021; TORREGROSA, 2022), tanto no ensino-aprendizagem em saúde como em outras áreas.

A educação em saúde exige a autonomia do estudante, um processo reflexivo, com desenvolvimento do pensamento crítico e melhora das habilidades investigativas, de modo a ingressá-los na vida profissional aptos a propor melhor tratamento possível, a seus pacientes (CARVALHO et al., 2018). E a partir desse

processo metacognitivo, que o estudante organiza de forma consciente suas aprendizagens futuras, com participações ativas nos debates, maior envolvimento no seu processo de avaliação e maior gestão do seu desempenho estudantil, regulando sua própria aprendizagem (SOUZA; AMANTE, 2021).

Na presente investigação, notou-se maior facilidade de comunicação entre professora e o estudante no momento em que se utilizava a grelha de avaliação como um instrumento norteador do *feedback* (100% de concordância), com debate acerca das melhorias dos atendimentos, e isso pode ser constatado na satisfação dos estudantes, quanto ao *feedback* com a grelha a respeito da sua aprendizagem na disciplina (questão 5), e também ao comparar a eficiência do *feedback* para a aprendizagem, com outros tipos de *feedback* (questão 6).

Contudo, observa-se que ao comparar os *feedbacks* ofertados com a mesma grelha de avaliação, houve uma redução de 20% de concordância do *feedback* formativo em relação ao sumativo, no que diz respeito a motivação (questões 1 e 2) e autorregulação (questão 7), pelo teste de comparação aos pares de Wilcoxon. Ao associar esses dados com as informações da análise de conteúdo, no domínio “Otimização do *feedback* utilizado”, a categoria “*Feedback* formativo detalhado” está presente no momento 3, onde o estudante se torna mais analítico. Nota-se que a autorregulação aumentou no momento 2 com a grelha, porém a medida em que os *feedbacks* eram dados, na concepção dos estudantes a aprendizagem diminuía, e a motivação teve um pico no segundo momento, mas ao repetir a metodologia no terceiro momento o contentamento reduziu. É compreensível que a autorregulação promova a criticidade, uma vez que o estudante se sente desafiado a refletir sobre o seu processo de aprendizado buscando um olhar crítico sobre a situação em que se vive, enquanto participa da aula (FREIRE, 2022).

Com os resultados da amostra pode se deduzir que quanto maior a autorregulação, maior é a exigência do estudante em relação a sua aprendizagem e em relação a atuação docente, e isso implica em *feedbacks* cada vez mais construtivos na percepção dos estudantes. Esse produto implica refletir sobre o envolvimento do estudante com a rubrica, visto que para Francis (2018), a rubrica deve ser modificada à medida que os estudantes são ouvidos,

para melhorar o seu uso de acordo com o objetivo, ainda no estudo de Getzlaf et al. (2009), os estudantes queriam estar engajados no planejamento do feedback de acordo com os objetivos de aprendizagem, indicando às áreas que precisariam de melhorias, fato que não ocorreu nesta investigação para maximizar o *feedback* no momento 3.

Com relação ao grau de satisfação dos estudantes, constatou-se nessa pesquisa, por meio da análise de conteúdo, que independente do *feedback* utilizado os estudantes perceberam a importância do mesmo quanto a autoconsciência reflexiva, a interação com a professora e otimização da aprendizagem, assim como no estudo de Stagini e Peres (2021) onde avaliou a percepção dos estudantes quanto ao *feedback* independente da forma que foi oferecido, sendo valorizado pelos mesmos a devolutiva. Contudo, vale ressaltar que nesta mesma análise, foi observado no domínio “Pontos fortes do feedback utilizado”, na categoria “Importância do *feedback* utilizado”, a subcategoria “Muito importante”, e na categoria “Propriedades do *feedback* utilizado” as subcategorias “Construtivo” e “Claro e objetivo” identificadas nos momentos em que a grelha foi utilizada, bem como no estudo de Blass e Irala (2021), no qual descrevem que a grelha de avaliação teve um papel muito importante, visto que os estudantes afirmaram que os *feedbacks* das grelhas proporcionaram, a autorreflexão e contribuíram para uma melhor comunicação entre estudantes e professor. E no estudo de Chan e Ho (2019) em que os estudantes relatam ter orientações claras em relação ao que é exigido e avaliação objetiva, quando há boa prática em grelhas de avaliação. Seixas e Silva (2021) expõem que a objetividade neste tipo de avaliação aumenta com o grau de detalhe adotado nos descritivos, e ainda apontam que é possível obter avaliações mais rápidas com o uso das grelhas, como achado neste estudo, apontado pelos estudantes como avaliações lentas sem o uso da grelha (análise conteúdo, domínio “Pontos fracos do *feedback* utilizado”, subcategoria “Processo de avaliação lento”, identificado no momento 1).

Salienta-se ainda no momento 3, encontrado na análise de conteúdo, a categoria “Formativo” do domínio “Pontos fortes do *feedback* utilizado”, reconhecidas nas avaliações formativas (momentos 1 e 2), e não descritas na avaliação sumativa,

o que implica dizer que a professora realizou as avaliações e devolutivas conforme a literatura (ANDRIOLA; ARAÚJO, 2018; BOAS, 2019; CONRAD; OPENO, 2019).

Ao responder o objetivo específico 1: analisar se a grelha de avaliação é um instrumento facilitador do *feedback* formativo, pode se confirmar que a grelha facilita o *feedback*, pois a professora, assume que a grelha de avaliação facilita o *feedback* formativo, a aproxima dos estudantes, promove a autorregulação, se faz entender, e usaria o método em turmas futuras, uma vez que seu grau de satisfação é alto para esses quesitos, assim como no estudo de Tobajas et al. (2019), onde os professores de engenharia química relatam a facilidade de passar *feedback* com o uso das grelhas.

Porém, vale ressaltar que houve indiferença, em relação a autorregulação dos estudantes, na percepção da docente, com o uso da grelha no momento 2 na turma A, a mesma relata na análise de conteúdo, no domínio “Otimização do *feedback* utilizado”, que falta objetividade da grelha utilizada no momento 2, não descrevendo o mesmo no momento 3. Isso pode ser explicado pelo fato da professora estar no primeiro momento com a grelha se familiarizando com a metodologia proposta, como ocorreu com os professores dos países que não tinham experiência anterior com o uso das rubricas da OCDE, considerando seu uso demorado e intimidante (VINCENT-LANCRIN et al., 2020). A dificuldade da professora reverberou nos estudantes, de modo que o estudante E4 aponta nesse mesmo momento “*Feedback* insuficiente” no domínio “Pontos fracos do *feedback* utilizado”.

Vale ressaltar que a professora promove uma autorregulação após conhecer a prática do uso da grelha, pois nas turmas B e C, sua satisfação cai em relação ao *feedback* sem a grelha, observado nas análises descritiva e de conteúdo, na qual foi identificada no domínio “Otimização do *feedback* utilizado” a categoria “Percepção sobre a compreensão dos estudantes” no momento 1, onde a professora não tem certeza se o *feedback* foi compreendido pelos estudantes, fato apoiado pela literatura científica, na qual diz que o *feedback* oral sem um instrumento para guiá-los, pode correr o risco de não ser efetivo por não ser percebido pelos estudantes, como na investigação de Stadini e Peres (2021), em

que os professores afirmavam dar constante *feedback*, no entanto os estudantes não percebiam essa constância.

Uma vez que o objetivo principal do professor é a aprendizagem dos estudantes e, em pensar que a avaliação não é usada apenas para avaliar o quadro final da aprendizagem, e sim um meio de instruir sem qualquer julgamento, além de informar-se sobre a qualidade do ensino no desenvolvimento educacional, com a certeza que o estudante aprendeu o que lhe foi repassado, desenvolvendo autorregulação e pensamento crítico, tão requerido nas áreas médicas (OLIVEIRA, 2021). As grelhas de avaliação vêm sendo muito usadas como ferramentas de instrução, para avaliar competências, quando se quer avaliar várias tarefas baseadas no desempenho, porém muitos docentes não conhecem as grelhas e seus benefícios, a maioria costuma usar o julgamento pessoal para avaliar o desempenho dos estudantes, que por vezes pode ser inconsistente e tendenciosa (CHOWDHURY, 2019), o que gera a nível internacional, insatisfação dos estudantes do ensino superior, com a qualidade do *feedback* prestado (COCKETT; JACKSON, 2018).

5. CONCLUSÃO

No âmbito da supervisão de estágio em saúde a capacidade de trabalhar com sucesso o *feedback* é importante, e provou ser eficaz nesta investigação em melhorar as competências. Fornecer *feedback* requer compreensão do processo, criação de ambiente propício que promova confiança.

Apesar da literatura trazer o despreparo dos docentes na aplicação da avaliação formativa, em especial ao conhecimento de dar e receber *feedback* (MONTES; RODRIGUES; AZEVEDO, 2019), neste estudo pode-se entender que os anos de experiência da professora levaram ao aprimoramento do *feedback*, de modo que os estudantes concordaram com o *feedback* tradicional, porém a satisfação com o uso da grelha de avaliação como instrumento facilitador do *feedback* foi maior, tanto para os estudantes quanto para a professora.

Os resultados desta pesquisa apontam para descobertas interessantes e relevantes, por ser capaz de elencar características importantes para um *feedback* efetivo, na concepção dos estudantes, de modo que ele deve ser individualizado, respeitoso, claro, e principalmente, envolver críticas construtivas. É possível concluir que a grelha de avaliação promoveu melhora do desempenho, a motivação, autorregulação e aprendizagem nos estudantes, e para a docente, além de promover a facilitação do *feedback*, o ponto de maior atenção foi a autorregulação da sua conduta com o uso do instrumento facilitador proposto, em que a mesma reflete sobre o ato de promover o *feedback* eficaz de modo que o estudante entenda e se autorregule, em relação ao método tradicional de *feedback*.

Não é comum encontrar pesquisas científicas realizadas com grelhas de avaliação no ensino clínico, como instrumento de *feedback* individual no modelo presencial. Desta forma, o estudo propõe uma estratégia de intervenção significativa, utilizando um instrumento de avaliação como recurso formativo, para o *feedback* eficaz, um método simples, sem custos significativos, reproduzível e valioso para o ensino prático reflexivo do ensino-aprendizagem de

fisioterapia e deixa uma estimada contribuição tanto para os participantes que provaram da metodologia como para futuras pesquisas.

É plausível listar lacunas na investigação produzida, para efeito de melhorias em trabalhos futuros: 1) De acordo com os dados desta investigação e a literatura elencada, se os estudantes tivessem sido engajados na melhoria da grelha de avaliação entre os momentos 2 e 3, assim como foi realizado com a professora antes do momento 1, a motivação seria maior, uma vez que quanto mais autorregulados, mais críticos e mais exigentes com todo o processo de ensino-aprendizagem; 2) As questões abertas não foram direcionadas aos objetivos do estudo e sim para melhorias de futuros *feedbacks* com o uso das grelhas de avaliação, não sendo possível realizar a análise qualitativa de modo a extrair mais sobre a compreensão das percepções de cada um sobre o mesmo objeto, com finalidade a compreender o contexto, o que participantes sentiam em cada momento da intervenção; e 3) A amostra do presente estudo é pequena e não é representativa da população de estudantes de fisioterapia, mas serve como base para estudos futuros.

Ainda que se identifique pontos de melhorias, é possível afirmar que a intervenção da presente investigação foi uma metodologia que envolveu os estudantes e professora no processo de autorregulação, mantendo os estudantes motivados a participar de todas as etapas do processo e que demonstrou um bom grau de satisfação da proposta oferecida.

6. REFERÊNCIAS

AGUIAR, J. B. **Estilos de Aprendizagem e Rendimento Acadêmico em Avaliações Formativas e Somativas na Graduação em Contabilidade**. [s.l.] Universidade Federal de Uberlândia, 2021.

ALVES, I. P.; FARIA, I.; PEREIRA, J. L. Evaluación Formativa y Autorregulación del Aprendizaje en Educación. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 9, p. 1–29, 2022.

ANDRIOLA, W. B.; ARAÚJO, A. C. Potencialidades da Avaliação Formativa e Somativa. **Revista Eletrônica Acta Sapientia**, v. 5, n. 1, p. 1–15, 2018.

ARAÚJO, ÍTALO D. R. DE; LOPES, N. Y. F. Self Regulation of Learning in Higher education - An Integrative Review. **Diversitas Journal**, v. 8, n. 2, p. 1143–1156, 2023.

ASSIS, S. M. **Uma Abordagem Formativa da Avaliação Diagnóstica em uma Escola da Rede Jesuíta de Educação**. [s.l.] Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, 2020.

AVENA, K. DE M.; ALMEIDA, R. P. Contribuição Da Formação Acadêmica Em Gestão: Desafios Do Fisioterapeuta Para Atender Às Demandas Do Mercado De Trabalho. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 8, p. 55974–55987, 2020.

BANA, F.; INAFUKU, M. Rubrica e Feedback no Processo de Avaliação: O Estudante Compreende? **Congresso Internacional ABED de Educação a Distância**, 2018.

BARATA, R. BARRADAS. O Campo Científico da Saúde Coletiva. **Saúde em Debate**, v. 46, n. 133, p. 473–486, 2022.

BARBOSA, M. B. **RUBRICS – PRESENTE E FUTURO NA AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS Uma proposta de ferramenta de criação de grelhas de avaliação para o 1º ciclo do ensino básico**. [s.l.] Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2012.

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

BARREIRA, C. Conceções e práticas de avaliação formativa e sua relação com os processos de ensino e aprendizagem. **Avaliar para aprender no Brasil e em**

Portugal: Perspectivas teóricas, práticas e de desenvolvimento, v. 6, n. December, p. 191–218, 2019.

BAUER, D. et al. An overview of and approach to selecting appropriate patient representations in teaching and summative assessment in medical education. **Swiss medical weekly**, v. 150, n. December, p. 11, 2020.

BINDAYEL, N. A. Reliability of Rubrics in the Assessment of Orthodontic Oral Presentation. **Saudi Dental Journal**, v. 29, n. 4, p. 135–139, 2017.

BLASS, L.; IRALA, V. B. Usar ou não usar Rúbricas? Um Olhar para as Práticas Avaliativas a partir dos Desempenhos Discentes. **Revista Insignare Scientia - RIS**, v. 4, n. 4, p. 203–226, 2021.

BOAS, B. M. DE F. V. **Avaliação Formativa: Práticas Inovadoras**. Campinas, SP: Papiro Editora, 2019.

BORGES, K. P. Competences for the Formation of Physiotherapists Within Curricular Guidelines and Health Promotion. **Saude e pesqui. (Impr.)**, v. 11, n. 2, p. 347–358, 2018.

BRANDÃO, H. P.; BORGES-ANDRADE, J. E. Causas E Efeitos Da Expressão De Competências No Trabalho: Para Entender Melhor a Noção De Competência. **RAM. Revista de Administração Mackenzie**, v. 8, n. 3, p. 32–49, 2007.

BRASIL. **Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diário Oficial da União** Brasília, DF, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces1210_01.pdf. Acesso em: 04/11/2021>

BROOKHART, S. M. Appropriate Criteria: Key to Effective Rubrics. **Frontiers in Education**, v. 3, n. April, 2018.

CALLEGARI-JACQUES, S. M. **Bioestatística: princípios e aplicações**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

CANTERA, M. A. et al. A rubric to assess and improve technical writing in undergraduate engineering courses. **Education Sciences**, v. 11, n. 4, 2021.

CAPORAL, A. S. et al. Padronização da Correção de Questões Dissertativas para Professores de Saúde Coletiva do Curso de Medicina em uma Instituição de Ensino Superior do Oeste do Paraná. **Revista Meta: Avaliação**, v. 10, n. 28,

p. 54, 2018.

CARDOSO, M. R. G.; OLIVEIRA, G. S. DE; GHELLI, K. G. M. Análise de conteúdo: uma metodologia de pesquisa qualitativa. **Cadernos da Fucamp**, v. 20, n. 43, p. 98–111, 2021.

CARVALHO, A. C. DE et al. **O uso da Simulação Realística nas Aulas da Disciplina de Fisioterapia Cardiovascular e Respeiratória**. Encontro de Extensão Docência e Iniciação Científica. **Anais...**2018.

CASTAGNARO, T. J. **Metodologias Ativas e o Desenvolvimento de Habilidades e Competências: Estratégias para um Ensino Contextualizado**. [s.l.] Universidade Estadual Paulista - Júlio de Mesquita Filho, 2021.

CASTRO, J. L. V.; VALLEJO, S. T.; OLIVARES, S. L. O. La Simulación Clínica como Estrategia para el Desarrollo del Pensamiento Crítico en Estudiantes de Medicina. **Investigación en Educación Médica**, v. 8, p. 13–22, 2019.

CAVENAGHI, D. M.; OLIVEIRA, L. A. G. DE. Motivação: Contribuições da Psicopedagogia no Contexto Escolar. **revista Foco**, p. 26–42, 2022.

CHAN, Z.; HO, S. Good and bad practices in rubrics: the perspectives of students and educators. **Assessment and Evaluation in Higher Education**, v. 44, n. 4, p. 533–545, 2019.

CHAVIRA, J. A. P. et al. The socioformative rubrics in the OSCE to assess the level of achievement of the competencies comprising the profile of the physician graduate. **Educacion Medica**, v. 23, n. 3, 2022.

CHONG, D. Y. K. et al. Learning to prescribe and instruct exercise in physiotherapy education through authentic continuous assessment and rubrics. **BMC Medical Education**, v. 20, n. 1, p. 1–11, 2020.

CHOWDHURY, F. Application of Rubrics in the Classroom: A Vital Tool for Improvement in Assessment, Feedback and Learning. **International Education Studies**, v. 12, n. 1, p. 61–68, 2019.

COCKETT, A.; JACKSON, C. The use of assessment rubrics to enhance feedback in higher education: An integrative literature review. **Nurse Education Today**, v. 69, p. 8–13, 2018.

COFFITO. **Resolução N°. 80, de 9 de Maio de 1987. Baixa atos**

complementares à Resolução COFFITO-8, relativa ao exercício profissional do Fisioterapeuta, e à Resolução COFFITO-37, relativa ao registro de empresas nos Conselhos Regionais de Fisioterapia e Terapia Ocu. Disponível em: <<https://www.coffito.gov.br/nsite/?p=2838>>. Acesso em: 2 nov. 2020.

COFFITO. **Resolução nº 431 de 27 de setembro de 2013. – Dispõe sobre o Exercício Acadêmico de Estágio Obrigatório em Fisioterapia.** Disponível em: <<https://www.coffito.gov.br/nsite/?p=3193>>. Acesso em: 28 maio. 2023.

COHEN, J. **Statistical power analysis for the behavioural sciences.** 2ª ed. New York: [s.n.].

CONRAD, D.; OPENO, J. **Estratégias de Avaliação para a Aprendizagem Online.** 1ª ed. São Paulo: Artesanato Educacional, 2019.

CORDEIRO, G. P.; SILVA, T. C. L. DA; SOARES, D. M. Assessment of the intrinsic motivation of dental students to problem-based learning remotely. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 12, p. 1–17, 2022.

CORRÊA, A. M. DE C.; OLIVEIRA, G. S. DE; OLIVEIRA, A. C. DE. THE FOCUS GROUP ON QUALITATIVE RESEARCH: PRINCIPLES AND FUNDAMENTALS. **Revista Prisma**, v. 2, n. 1, p. 34–47, 2021.

COSTA, ELIS R. DA; ASSIS, M. P. DE; TEIXEIRA, I. V. Estratégias de Autorregulação da Aprendizagem e Formação de Professores: Revisão Sistemática do Período 2014-2019. **Pro-Posições**, v. 33, p. 1–33, 2022.

COSTA, M. A. M.; SOARES, F. P.; COELHO, J. A. P. DE M. Percepção De Docentes De Um Curso De Fisioterapia Sobre Estratégias De Ensino-Aprendizagem Aplicadas No Estágio Curricular. **Cadernos De Educação, Saúde E Fisioterapia**, v. 6, n. 11, 2020.

CRUZ, M. DO S. L. et al. **POP De Biossegurança para Retorno das Atividades Presenciais durante a Pandemia COVID-19 - Clínica Escola de Fisioterapia da FACISA/UFRN:** 2ª. Rio Grande do Norte: [s.n.]. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/32859/1/POPBIossegurancaFACISA_2021.pdf>.

DABY DE FATIMA FARIA RODRIGUES, T.; SARAMAGO DE OLIVEIRA, G.;

ALVES DOS SANTOS, J. As Pesquisas Qualitativas e Quantitativas na Educação. **Revista Prisma**, v. 2, n. 1, p. 154–174, 2021.

DALLACOSTA, F. M. Docência em saúde : breve reflexão sobre esta prática profissional. **Revista Eletrônica Pesquiseduca - Revista do Programa de Educação - Universidade Católica de Santos**, v. 12, p. 8–17, 2020.

DUMITRU, D. et al. **A European collection of the Critical Thinking skills and dispositions needed in different professional fields for the 21st century** Repósito de Pesquisa UCD. Dublin, Irlanda: [s.n.]. Disponível em: <<https://researchrepository.ucd.ie/handle/10197/9840>. Acesso: 29/01/2022>.

DUTRA, H. S.; REIS, V. N. DOS. Experimental and Quasi-Experimental Study Designs: Definitions and Challenges in Nursing Research. **J Nurs UFPE on line**, v. 10, n. 106, p. 2230–2241, 2016.

ELSHEIKH, A. **Rubrics**. [s.l.] Wiley Blackwell, Hoboken, NJ, 2018.

FIELD, A. **Descobrimdo a Estatística usando o SPSS**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GAETA, C. Contexto, Currículo e Formação de Professores em um Curso de Fisioterapia. **Revista e-Curriculum**, v. 15, n. 3, p. 713, 2017.

GETZLAF, B. et al. Effective instructor feedback: Perceptions of online graduate students. **Journal of Educators Online**, v. 6, n. 2, p. 3, 2009.

HENRIQUE, M. S.; TEDESCO, P. C. A. R. Uma Revisão sistemática da Literatura sobre conhecimentos, habilidades, atitudes e competências desejáveis para auxiliar a aprendizagem de programação. **Anais dos Workshops do VI Congresso Brasileiro de Informática na Educação (CBIE 2017)**, v. 1, n. Cbie, p. 1162, 2017.

HUERTA, M. D. C. **Evaluación Y Transversales: Socioemocionales De Habilidades Un Estado Del Arte**. Caracas: DIALOGAS, Adelante, Agcid Chile, MESACTS e CAF, 2019.

INEP. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - Anísio Teixeira**. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/talis/historico>>. Acesso em: 17 mar. 2022.

JIMÉNEZ, F. J. et al. La Participación del Alumnado en el uso de Feedback Formativo para la Mejora de su Aprendizaje. **Fundação Dialnet**, v. 6, n. 11, p. 44, 2018.

KAUARK, F. DA S.; MANHÃES, F. C.; MEDEIROS, C. H. **Metodologia da Pesquisa: Um guia prático**. Bahia: Via Litterarumn, 2010.

KOETZ, L. C. E.; PÉRICO, E.; GRAVE, M. Q. Distribuição Geográfica da Formação em Fisioterapia no Brasil: Crescimento Desordenado e desigualdade Regional. **Trab. Educ. Saúde**, v. 15, n. 3, p. 917–930, 2017.

LEENKNECHT, M. et al. Formative assessment as practice: the role of students' motivation. **Assessment and Evaluation in Higher Education**, v. 46, n. 2, p. 236–255, 2021.

LIMA, E. S. DE. Ensino em Fisioterapia no Brasil: como inquietar o estudante e despertar o seu protagonismo? **Revista Sustinere**, v. 8, n. 2, p. 570–580, 2020.

MAHMOOD, D.; JACOBO, H. Grading for growth: Using sliding scale rubrics to motivate struggling students. **Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning**, v. 13, n. 2, 2019.

MARQUES, P.; SANCHES, L. Origem e evolução da Fisioterapia: aspectos históricos e legais. **Fisioterapia e Pesquisa**, v. 1, n. 1, p. 5–10, 1994.

MELIN, J. et al. Goal-setting in physiotherapy: exploring a person-centered perspective. **Physiotherapy Theory and Practice**, v. 37, n. 8, p. 863–880, 2021.

MENDES, C. C. C. Considerações Bioéticas acerca dos Princípios que Sustentam as Pesquisas Envolvendo Seres Humanos e a Responsabilidade Civil dos Pesquisadores / Bioethical. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 1, p. 5740–5758, 2021.

MICHAELIS, H.; MICHAELIS, C. **Michaelis - Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa on line**. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/>>. Acesso em: 20 ago. 2022.

MONTES, L. DE G.; RODRIGUES, C. I. S.; AZEVEDO, G. R. DE. Assessment of feedback for the teaching of nursing practice. **Revista brasileira de enfermagem**, v. 72, n. 3, p. 663–670, 2019.

NASCIMENTO, W. A. C. **O Estágio Supervisionado na Educação**

Profissional e Tecnológica: Rodas de Conversa como Proposta de Acompanhamento e Avaliação. [s.l.] Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, 2022.

NETO, A. M. **Bioestatística sem Segredos.** 1. ed. Salvador: [s.n.].

NIQUINI, R. P. et al. Características do Trabalho de Estudantes Universitários Associadas ao seu Desempenho Acadêmico. **Educação em Revista**, v. 31, n. 1, p. 359–381, 2015.

OECD. **Education in Brazil: an international perspective.** Paris: OECD, 2021.

OLIVEIRA, J. L. DE. **O Aprendizado da Anamnese e sua Avaliação no Curso de Medicina: Uma contribuição ao debate.** [s.l.] Universidade Federal de Minas Gerais, 2021.

OLIVEIRA, R. G. DE; MOTA, A. A.; SOUSA, J. A. DE. Avaliação Educacional - Uma Breve Análise das Modalidades: Diagnóstica, Formativa e Somativa. **Cadernos de Pedagogia**, v. 16, n. 34, p. 21–28, 2022.

PAIXÃO, S. G. S. DA. Atuação da Fisioterapia no Núcleo de Apoio Saúde da Família (NASF): Uma Revisão Integrativa. **Revista Ciência**, v. 1, n. 16, p. 9–23, 2022.

PASQUALINI, E.; FERRARI, S. C.; PRADO, R. D. C. Avaliação por Pares com o uso de Rubricas no Ensino Superior. **Revista de Tecnologia**, v. 14, n. 2, p. 18–26, 2021.

PEDROSA, L. A. **A Metodologia de Escolha e Resolução de Problemas como ferramenta promotora da Autorregulação da Aprendizagem: Uma Análise através do questionário AARP.** [s.l.] Universidade Federal de Pernambuco, 2021.

PEDROZA, L. A. **A Metodologia de Escolha e Resolução de Problemas como Ferramenta Promotora da Autorregulação da Aprendizagem: Uma Análise Através do Questionário AARP.** [s.l.] Universidade Federal de Pernambuco, 2021.

PEREIRA, A. et al. **Metodologia da Pesquisa Científica.** 1. ed. Rio Grande do Sul: Universidade Federal de Santa Maria, 2018.

PINTO, J. Avaliação Formativa: Uma Prática para a Aprendizagem. p. 19–45,

2019.

POLONIA, A. D. C.; SANTOS, M. D. F. S. O Desenvolvimento De Competências Acadêmicas No Ensino Superior: a Prática Docente Em Foco. **Educação em Revista**, v. 36, p. 1–20, 2020.

PORTO, R. C.; GONÇALVES, M. P. Motivação e Envolvimento Acadêmico: Um estudo com Estudantes Universitários. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, n. 3, p. 515–522, 2017.

POUZADA, A. S.; ALMEIDA, L. S.; VASCONCELOS, R. M. **Contextos e Dinâmicas da Vida Acadêmica**. Guimarães: Universidade do Minho, 2002.

PRICINOTE, S. C. M. N. et al. O significado do feedback: um olhar de estudantes de medicina. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 45, n. 3, p. 1–10, 2021.

QUEIROGA GONTIJO NETTO, L. DE L. et al. O processo de ensinar competências para promoção da saúde. **Revista de Enfermagem do Centro-Oeste Mineiro**, v. 8, 2018.

QUIMPER, A. R. R. **Uso de las Rúbricas en la Evaluación de la Presentación de Casos Clínicos en la Especialidad de Ortodoncia en el año 2019**. [s.l.] USMP - Universidad de San Martín de Porres, 2021.

REIS, M. J. **Avaliação e feedback na sala de aula. Conceções e práticas**. [s.l.] Universidade de Évora, 2021.

REUBENSON, A.; NG, L.; GUCCIARDI, D. F. The Assessment of Physiotherapy Practice tool provides informative assessments of clinical and professional dimensions of student performance in undergraduate placements: a longitudinal validity and reliability study. **Journal of Physiotherapy**, v. 66, n. 2, p. 113–119, 2020.

ROCHA, A. L. DA P.; LELES, C. R.; QUEIROZ, M. G. Fatores Associados ao Desempenho Acadêmico de Estudantes de Nutrição no Enade. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 99, n. 251, p. 74–94, 2018.

RODRIGUES, I. M. F. **Motivação dos Alunos do 3º Ciclo durante o Ensino Remoto de Emergência: Um Estudo na Disciplina de Geografia**. [s.l.] Universidade de Lisboa, 2022.

RODRIGUES, R. V. P.; LEMOS, S. V. Tipos de Escalas para Análise de Satisfação entre Colaboradores: um estudo de caso em empresa no interior de São Paulo. **Revista Interface Tecnológica**, v. 18, n. 1, p. 644–655, 2021.

SANTOS, A. N. S. et al. Análise da motivação intrínseca de estudantes de nutrição em uma faculdade com metodologia ativa no Brasil. **PhD Scientific Review**, p. 5–26, 2022.

SANTOS, C. M.; KROEFF, R. F. DA S. A Contribuição do Feedback no Processo de Avaliação Formativa. **Educa - Revista Multidisciplinas em Educação**, v. 5, n. 5, p. 20–39, 2018.

SANTOS, F. F. et al. Desempenhos na Área de Competência Educação em Saúde: Autoavaliação de Estudantes de Medicina. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 44, n. 3, 2020.

SANTOS, R. B. et al. Evaluation of Supervised Internship for Physiotherapy Undergraduates. **Holos**, v. 1, p. 1–14, 2021a.

SANTOS, H. A. et al. O desenvolvimento de competências do docente fisioterapeuta de uma instituição pública do estado de Goiás, Brasil e suas abordagens interdisciplinares e atenção à saúde pública. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 6, p. e56810616047, 2021b.

SAVI, R. **Avaliação de Jogos Voltados para a Disseminação do Conhecimento**. [s.l.] Universidade Federal de Santa Catarina, 2011.

SCHILD, M. **A arte de dar feedback: Harvard Business review**. Rio de Janeiro: Sextante, 2019.

SCHLEICH, A. L. R.; POLYDORO, S. A. J.; SANTOS, A. A. A. DOS. Escala de satisfação com a experiência acadêmica de estudantes do ensino superior. **Avaliação Psicológica**, v. 5, n. 1, p. 11–20, 2006.

SEIXAS, T. M.; SILVA, M. A. S. DA. Avaliação Contínua em Unidades Curriculares Laboratoriais. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 1, p. 395–403, 2021.

SILVA, A. C. C. E et al. Prática Docente No Ensino Superior: Uma Análise a Partir Da Abordagem Do Ensino Por Competências De Philippe Perrenoud. **Revista Educação em Debate**, v. 42, n. 81, p. 0–1, 2020.

SILVA, J. DE C. R.; CARVALHO, C. F. Percepções de Estudantes do Ensino Superior sobre o Feedback Docente e Desempenho Acadêmico. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, p. 1–22, 2021.

SILVA, J. DE C. R.; CARVALHO, C. F. Percepções de Estudantes do Ensino Superior sobre o Feedback Docente e Desempenho Acadêmico. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, n. February 2022, 2022.

SOUSA, J. R. DE; SANTOS, S. C. M. DOS. Análise de Conteúdo em Pesquisa Qualitativa. **Revista Pesquisa e Debate em Educação**, v. 10, n. 2, p. 1396–1416, 2020.

SOUZA, E.; AMANTE, L. A autoavaliação e a avaliação entre pares: Estudo piloto numa Unidade Curricular do 2º Ciclo do Ensino Superior em Portugal. **Revista de Educação à Distância**, v. 4, p. 1–19, 2021.

STAGINI, S.; PERES, L. V. C. Percepções de docentes e discentes sobre feedback em estágios práticos no curso de medicina. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 45, n. 3, p. 1–11, 2021.

TEIXEIRA, R. D. C.; MUNIZ, J. W. C.; NAZARÉ, D. L. O Currículo Para a Formação Do Fisioterapeuta E Sua Construção Histórica. **Cadernos De Educação, Saúde E Fisioterapia**, v. 4, n. 7, 2017.

THOMAS, J. R.; NELSON, J. K.; SILVERMAN, S. J. **Métodos de pesquisa em Atividade Física**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2012.

TOBAJAS, M. et al. Development and application of scoring rubrics for evaluating students' competencies and learning outcomes in Chemical Engineering experimental courses. **Education for Chemical Engineers**, v. 26, p. 80–88, 2019.

TORREGROSA, A. B. P. **Autoevaluación Electrónica del Aprendizaje Profesional de Futuros Docentes em Práticas**. [s.l.] Universidad de Granada, 2022.

UCB. **PLANO DE RETORNO SEGURO ÀS AULAS PRESENCIAIS : MEDIDAS INSTITUCIONAIS E DE SEGURANÇA**. Brasília: [s.n.]. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/Parametros-Volta-as-Aulas-Presenciais_FINAL.pdf. Acesso em: 22-11-2021.>.

UCB. **Fisioterapia - Universidade Católica de Brasília**. Disponível em: <<https://ucb.catolica.edu.br/portal/curso/fisioterapia/>>. Acesso em: 27 ago. 2022.

VERÇOSA, R. C. M.; LIMA, L. V. DA S. Formação para a Docência no Ensino Superior do Profissional de Saúde. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v. 20, n. 3, p. 286, 2019.

VIEIRA, J. G. S. **Metodologia de Pesquisa Científica na Prática**. Fael ed. Curitiba: [s.n.].

VILELA, P. R. **OCDE formaliza convite para início da adesão do Brasil à organização**. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2022-01/ocde-formaliza-convite-para-inicio-da-adesao-do-brasil-organizacao>>. Acesso em: 13 mar. 2022.

VINCENT-LANCRIN, S. et al. **Desenvolvimento da Criatividade e do Pensamento Crítico dos Estudantes: O que Significa na Escola**. Graciliano ed. São Paulo: Fundação Santillana, 2020.

WILLIAMS, R. L. **Preciso saber se estou indo bem**. Botafogo, RJ: Sextante, 2013.

ZANELLA, L. C. H. **Metodologia de Pesquisa**. 2 reimpress ed. Santa Catarina: [s.n.].

ZIMMERMANN, M. H.; CASTILHO, R.; GOMES, R. Z. The Teacher and the Art of Evaluating in Medical Teaching at a University in Brazil. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 43, n. 3, p. 5–15, 2019.

7. APÊNDICES

APÊNDICE I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Direcionado a Professora

A senhora está sendo convidada a participar do projeto: **FEEDBACK FORMATIVO NO DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS DE ESTUDANTES DA GRADUAÇÃO DE FISIOTERAPIA: IMPACTO DA GRELHA DE AVALIAÇÃO** sob responsabilidade das Profs. Dra. Regina Pires e Dra. Margarida Reis Santos e estudante de mestrado Rafaela do Vale Pinheiro.

O objetivo desta pesquisa é: Avaliar o impacto da grelha de avaliação como instrumento de feedback formativo na melhoria do desenvolvimento das competências em estudantes da graduação em fisioterapia. Esta pesquisa justifica-se, pois, a evidência científica releva a importância do feedback formativo e do uso de grelhas de avaliação, porém, é escassa a publicação de estudos sobre a aplicabilidade de grelhas de avaliação em sala de aula. Desta forma, pretende-se investigar a influência das grelhas de avaliação no feedback formativo para a melhoria do desenvolvimento das competências em estudantes da graduação em fisioterapia.

A senhora receberá todos os esclarecimentos necessários antes e no decorrer da pesquisa e lhe asseguramos que seu nome não aparecerá, sendo mantido o mais rigoroso sigilo por meio da omissão total de quaisquer informações que permitam identificá-la. A senhora pode se recusar a responder qualquer questão do questionário, porém, devemos informar que não há respostas certas ou erradas, apenas se pretende saber a sua opinião relativamente a cada item. O preenchimento de todos os itens é muito importante para a equipe de investigação e para os resultados do estudo. A sua participação é voluntária e a senhora poderá desistir de participar da pesquisa em qualquer momento sem nenhum prejuízo.

A pesquisa será realizada em três momentos, com uma avaliação em cada momento, baseada nos atendimentos de casos clínicos reais.

A sua participação se dará da seguinte forma: A senhora explicará como serão realizadas as aulas e avaliação da disciplina. O 1º Momento será monocego onde apenas a senhora terá conhecimento da grelha de avaliação, pois já discutiu com a pesquisadora responsável, as melhorias que podem ser realizadas para melhor atender sua disciplina. A avaliação será aplicada e imediatamente após a senhora dará a nota e o feedback individual aos estudantes, baseado nas suas práticas anteriores, após o feedback o pesquisador responsável aplicará um questionário de satisfação sobre o feedback realizado aos estudantes e à senhora. No segundo momento a senhora apresentará a grelha de avaliação aos estudantes, quatro dias antes da avaliação e imediatamente após dará a nota e o feedback formativo individual, baseado nessa mesma grelha de avaliação, e a seguir a pesquisadora aplicará o questionário de satisfação para todos os participantes. No terceiro e último momento, todos terão acesso à grelha de avaliação onde se repetirá o processo do segundo momento, porém com o feedback sumativo individual.

O tempo estimado para a realização desta intervenção será de 3 semanas, com uma entrada por semana.

Os resultados da pesquisa serão divulgados nas Instituições Universidade Católica de Brasília (BR) e Universidade do Porto (PT) podendo ser publicados posteriormente.

Os dados e materiais utilizados na pesquisa ficarão sobre a guarda do pesquisador. O senhor(a) pode solicitar acesso aos resultados da pesquisa bem como o registro do consentimento assinado sempre que julgar necessário.

Este projeto possui os seguintes benefícios: promover a autorregulação e motivação aos estudantes, bem como auxiliá-los na aquisição de competências, induzir a reflexão sobre sua competência na execução do trabalho, vislumbrar as expectativas docente e orientá-los quanto a entrega de um trabalho padrão exigido. Além de facilitar o feedback formativo, avaliar o progresso do estudante, bem como facilitar o diálogo e relacionamento com os mesmos, promovendo melhorias no ensino aprendido. Apresenta os seguintes riscos: contaminação por SARS-CoV2 por meio dos questionários e grelhas de avaliação impressos, para tanto, os questionários serão impressos 48h antes de serem entregues aos participantes, e serão distribuídos e recolhidos pela pesquisadora responsável usando luvas descartáveis. Todos serão orientados para a realização da antissepsia das mãos antes e depois de manusearem os documentos. Por ser o primeiro contato com o método de avaliação, a senhora poderá apresentar receio em aplicar o feedback baseado na grelha de avaliação. Para tanto, será realizado um encontro virtual, no qual serão repassadas as informações e esclarecimento de dúvidas; A senhora pode ainda não concordar com a grelha pré-definida no estudo, nesse caso, será dada oportunidade à mesma de sugerir melhorias na grelha de avaliação, adequadas a sua prática.

É da responsabilidade do pesquisador a assistência integral e indenização caso ocorra danos que estejam diretamente ou indiretamente relacionados à pesquisa. Esta pesquisa não lhe trará custos e é da responsabilidade da pesquisadora responsável o custeio de despesas relacionadas à pesquisa. O pesquisador responsável, ao perceber qualquer risco ou dano significativo ao participante da pesquisa, previstos, ou não, no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, deve comunicar o fato, imediatamente, ao Sistema CEP/CONEP, e avaliar, em caráter emergencial, a necessidade de adequar ou suspender o estudo. Caso o número mínimo de participantes para execução do trabalho não seja atingido, o mesmo será suspenso e encerrado.

Se a senhora tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, por favor telefone para Rafaela do Vale (61) 98217.8617 no horário de segunda a sexta das 8h as 18h, ou a instituição Universidade do Porto, (+351) 225 513 600; (+351) 225 513 601 e email: fmup@med.up.pt, no horário das 8h as 18h, observando o fuso horário com diferença de 4h a menos no Brasil.

Este projeto foi Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UCB, número do protocolo _____. O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Católica de Brasília (CEP-UCB) é um comitê permanente vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa/Conselho Nacional de Saúde (CONEP/CNS) e criado pela PORTARIA nº 072/00 da Reitoria da UCB, de 15 de maio 2000 e vinculado à Coordenação de Pesquisa e Extensão. As dúvidas com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas no CEP/UCB pelo telefone: (61) 3356-9784 ou 3356-9381; e-mail: cep@ucb.br. O CEP da UCB está localizado na sala R-201, no endereço Campus I - QS 07 – Lote 01 – EPCT – Águas Claras – Brasília – DF.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o pesquisador responsável e a outra com o voluntário da pesquisa.

Eu aceito participar da pesquisa: SIM () NÃO ()

Autorizo a realização e divulgação de fotos da pesquisa, para fins científicos e profissionais, desde que meu nome não seja revelado. SIM () NÃO ()

Nome completo: _____

Assinatura: _____

Nome completo do pesquisador responsável: Rafaela do Vale Pinheiro

Assinatura: _____

Brasília, ____ de _____ de _____

APÊNDICE II -TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Direcionado aos estudantes

O (a) Senhor(a) está sendo convidado(a) a participar do projeto: **FEEDBACK FORMATIVO NO DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS DE ESTUDANTES DA GRADUAÇÃO DE FISIOTERAPIA: IMPACTO DA GRELHA DE AVALIAÇÃO** sob responsabilidade das Profs. Dra. Regina Pires e Dra. Margarida Reis Santos e estudante de mestrado Rafaela do Vale Pinheiro.

O objetivo desta pesquisa é: Avaliar o impacto da grelha de avaliação como instrumento de feedback formativo na melhoria do desenvolvimento das competências em estudantes da graduação em fisioterapia. Esta pesquisa justifica-se, pois a evidência científica releva a importância do feedback formativo e do uso de grelhas de avaliação, porém, é escassa a publicação de estudos sobre a aplicabilidade de grelhas de avaliação em sala de aula. Desta forma, pretende-se investigar a influência das grelhas de avaliação no feedback formativo para a melhoria do desenvolvimento das competências em estudantes da graduação em fisioterapia.

O(a) senhor(a) receberá todos os esclarecimentos necessários antes e no decorrer da pesquisa e lhe asseguramos que seu nome não aparecerá, sendo mantido o mais rigoroso sigilo por meio da omissão total de quaisquer informações que permitam identificá-lo(a). O Senhor(a) pode se recusar a responder qualquer questão do questionário, porém, devemos informar que não há respostas certas ou erradas, apenas se pretende saber a sua opinião relativamente a cada item. O preenchimento de todos os itens é muito importante para a equipe de investigação e para os resultados do estudo. A sua participação é voluntária e o(a) senhor(a) poderá desistir de participar da pesquisa em qualquer momento sem nenhum prejuízo.

A pesquisa será realizada em três momentos, com uma avaliação em cada momento, baseada nos atendimentos de casos clínicos reais.

A sua participação quanto estudante será da seguinte forma: No 1º Momento o senhor(a) fará uma avaliação e logo após receberá o feedback da professora, a seguir a pesquisadora responsável aplicará um questionário de satisfação ao(a) senhor(a) e a professora. No 2º Momento o senhor(a) terá acesso a grelha de avaliação quatro dias antes da avaliação e poderá direcionar seus estudos, se preparando melhor para a mesma. Após a 2ª avaliação o(a) senhor(a) receberá o feedback formativo da professora baseado na grelha de avaliação que lhe foi apresentada e a seguir responde novamente ao questionário de satisfação. No 3º Momento todos já terão conhecimento da grelha de avaliação, onde será repetido o segundo momento, com um feedback sumativo.

O tempo estimado para a realização desta intervenção será de 3 semanas, com uma entrada por semana.

Os resultados da pesquisa serão divulgados nas Instituições Universidade Católica de Brasília (BR) e Universidade do Porto (PT) podendo ser publicados posteriormente. Os dados e materiais utilizados na pesquisa ficarão sobre a guarda do pesquisador. O senhor(a) pode solicitar acesso aos resultados da pesquisa bem como o registro do consentimento assinado sempre que julgar necessário.

Este projeto possui os seguintes benefícios: promover a auto regulação e motivação aos estudantes, bem como auxiliá-los na aquisição de competências, induzir a reflexão sobre sua competência na execução do trabalho, vislumbrar as expectativas docente e orientá-los quanto a entrega de um trabalho padrão exigido. Além de facilitar o feedback formativo, avaliar o progresso do estudante, bem como facilitar o diálogo e relacionamento com os mesmos, promovendo melhorias no ensino aprendido. Apresenta os seguintes riscos: contaminação por SARS-CoV2 por meio dos questionários e grelhas de avaliação impressos. Os estudantes podem apresentar certo incômodo ou receio em responder aos questionários com medo de represálias, ou até

mesmo cogitar que suas respostas e notas atribuídas a cada avaliação, podem influenciar nas suas notas de estágio acadêmico. Para tanto, esses riscos serão minimizados da seguinte forma: os questionários serão impressos 48h antes de serem entregues aos participantes, e serão distribuídos e recolhidos pela pesquisadora usando luvas descartáveis, todos serão orientados a realizar a antissepsia das mãos antes e depois de manusearem os documentos, além de fazerem uso constante das máscaras de proteção facial de forma adequada, e aferição da temperatura na entrada do laboratório da Clínica Escola onde ocorrerá a intervenção; a pesquisadora responsável se compromete a manter em sigilo às respostas dos questionários dos senhores, por meio de um código atribuído a cada estudante (exemplo: E1, E2, ...) para efeito do tratamento de dados. A nota atribuída por cada estudante às avaliações da intervenção serão usadas apenas a título de recolha de dados da pesquisa científica, e não serão comunicadas à professora.

É da responsabilidade do pesquisador a assistência integral e indenização caso ocorra danos que estejam diretamente ou indiretamente relacionados à pesquisa. Esta pesquisa não lhe trará custos e é da responsabilidade da pesquisadora responsável o custeio de despesas relacionadas à pesquisa. O pesquisador responsável, ao perceber qualquer risco ou dano significativo ao participante da pesquisa, previstos, ou não, no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, deve comunicar o fato, imediatamente, ao Sistema CEP/CONEP, e avaliar, em caráter emergencial, a necessidade de adequar ou suspender o estudo. Caso o número mínimo de participantes para execução do trabalho não seja atingido, o mesmo será suspenso e encerrado.

Se o(a) Senhor(a) tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, por favor telefone para Rafaela do Vale (61) 98217.8617 no horário de segunda a sexta das 8h as 18h, ou a instituição Universidade do Porto, (+351) 225 513 600; (+351) 225 513 601 e email: fmup@med.up.pt, no horário das 8h as 18h, observando o fuso horário com diferença de 4h a menos no Brasil.

Este projeto foi Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UCB, número do protocolo _____. O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Católica de Brasília (CEP-UCB) é um comitê permanente vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa/Conselho Nacional de Saúde (CONEP/CNS) e criado pela PORTARIA nº 072/00 da Reitoria da UCB, de 15 de maio 2000 e vinculado à Coordenação de Pesquisa e Extensão. As dúvidas com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas no CEP/UCB pelo telefone: (61) 3356-9784 ou 3356-9381; e-mail: cep@ucb.br. O CEP da UCB está localizado na sala R-201, no endereço Campus I - QS 07 – Lote 01 – EPCT – Águas Claras – Brasília – DF.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o pesquisador responsável e a outra com o voluntário da pesquisa.

Eu aceito participar da pesquisa: SIM () NÃO ()

Autorizo a realização e divulgação de fotos da pesquisa, para fins científicos e profissionais, desde que meu nome não seja revelado. SIM () NÃO ()

Nome completo: _____

Assinatura: _____

Nome completo do pesquisador responsável: Rafaela do Vale Pinheiro

Assinatura: _____

Brasília, ____ de _____ de _____

APÊNDICE III – FICHA DE LEVANTAMENTO SOCIODEMOGRÁFICO

Gostaríamos que você respondesse as questões abaixo para nos ajudar na nossa pesquisa intitulada em: Feedback Formativo no Desenvolvimento das Competências de Estudantes da Graduação de Fisioterapia: Impacto da Grelha de Avaliação.

Seu nome e dados serão mantidos em sigilo.

Nome: _____ **Código:** _____

Gênero:

Masculino ____ Feminino ____

Idade: _____ anos

Estado Civil:

Solteiro(a) ____
Casado(a) / União de estável ____
Divorciado(a) / Separado(a) ____
Viúvo (a) ____

Número de Filhos: _____

Quantas pessoas moram com você? Incluindo filhos, irmãos, parentes e amigos. (Marque apenas uma resposta)

- (A) Moro sozinho
- (B) Uma a três
- (C) Quatro a sete
- (D) Oito a dez
- (E) Mais de dez

Escolaridade:

Possui curso técnico? _____
Possui outro curso superior? _____

Qual a sua renda mensal, aproximadamente? (Marque apenas uma resposta)

- (A) Nenhuma renda.
- (B) Até 1 salário mínimo (até R\$ 1.100,00).
- (C) De 1 a 3 salários mínimos (de R\$ 1.100,01 até R\$ 3.300,00).
- (D) De 3 a 6 salários mínimos (de R\$ 3.300,01 até R\$ 6.600,00).
- (E) De 6 a 9 salários mínimos (de R\$ 6.600,01 até R\$ 9.900,00).
- (F) De 9 a 12 salários mínimos (de R\$ 9.900,01 até R\$ 13.200,00).
- (F) Mais de 12 salários mínimos (mais de R\$ 13.200,01).

Trabalha / Estágio Remunerado?

Sim ____ Não ____
Em caso de sim quantas horas/dia? ____

APÊNDICE IV – GRELHA DE AVALIAÇÃO

Parte da Dissertação de Mestrado, titulado em: **FEEDBACK FORMATIVO NO DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS DE ESTUDANTES DA GRADUAÇÃO DE FISIOTERAPIA: IMPACTO DA GRELHA DE AVALIAÇÃO**

Estudante: _____

| Grelha de avaliação – Desempenho nos atendimentos de casos reais | | | | | | | |
|--|---|--|--------------------------|---------------------------|---|----------------------------|--|
| Conhecimentos | | | | | | | |
| Eletrodiagnóstico | | | | | NOTA FINAL (não preencher esse campo) | | |
| Eletroterapia e sua aplicação nas diversas patologias Neurológicas | | | | | | | |
| Neurofisiologia | | | | | | | |
| Conceito e aplicação dos métodos Bobath e Kabat | | | | | | | |
| Tipos de marcha | | | | | | | |
| Habilidades (Total = 3) | | | | | | | |
| | | | INS 0,3 | SUF 0,35 | BOM 0,4 | MBOM 0,45 | |
| | | | | | | EXC 0,5 | |
| 1. | Identifica os principais sinais e sintomas da referida patologia | | | | | | |
| 2. | Avalia o paciente com déficit neurológico de forma correta | | | | | | |
| 3. | Avalia e identifica o tipo de marcha | | | | | | |
| 4. | Aplica a técnica terapêutica de forma eficaz: - eletroterapia na patologia neurológica proposta, caso seja aplicável; - Aplica técnica manual coerente a patologia neurológica proposta | | | | | | |
| 5. | Comunica-se de forma assertiva | | | | | | |
| 6. | Registra o plano de intervenção | | | | | | |
| Atitudes (Total = 5,5) | | | | | | | |
| | | | INS 0,3 | SUF 0,35 | BOM 0,4 | MBOM 0,45 | |
| | | | | | | EXC 0,5 | |
| 7. | Identificação: Apresenta-se: Informa nome e profissão e identifica o paciente | | | | | | |
| 8. | Informa adequadamente às atividades que serão realizadas e esclarece dúvidas | | | | | | |

| | | | | | | |
|------------------------------|--|------------|-------------|------------|-------------|------------|
| 9. | Estabelece prioridades para o tratamento de reabilitação | | | | | |
| 10. | Decide pelo melhor tratamento e apresenta pensamento crítico na elaboração do mesmo | | | | | |
| 11. | Define e revê os objetivos e os resultados esperados em função da condição do paciente | | | | | |
| 12. | Demonstra interesse e curiosidade no processo de aprendizagem | | | | | |
| 13. | Procura respostas realistas, porém criativas para novas e desafiantes situações | | | | | |
| 14. | Reconsidera e revê a sua opinião quando a situação sugere mudanças | | | | | |
| 15. | Identifica e reflete sobre as dificuldades/potencialidades experienciadas na sua aprendizagem | | | | | |
| 16. | Assume a responsabilidade e responde pelas suas decisões e ações | | | | | |
| 17. | É assíduo e pontual | | | | | |
| Valores (Total = 1,5) | | | | | | |
| | | INS | SUF | BOM | MBOM | EXC |
| | | 0,3 | 0,35 | 0,4 | 0,45 | 0,5 |
| 18. | Respeita a autonomia do paciente: Solicita permissão para realizar os procedimentos | | | | | |
| 19. | Estabelece relação de empatia com o paciente e familiares – Olha nos olhos, toque terapêutico, conversa/sorri para o familiar. | | | | | |
| 20. | Respeito a privacidade e aos valores morais, culturais e religiosos com o paciente e familiares | | | | | |

Excelente: 9,6 a 10 pontos | Muito bom: 9 a 9,5 pontos | Bom: 8 a 8,9 pontos | Suficiente: de 7 a 7,9 pontos | Insuficiente: inferior a 7 pontos

APÊNDICE V – QUESTIONÁRIO DE SATISFAÇÃO DO FEEDBACK DA DOCENTE

Questionário nº _____

Questionário de satisfação do feedback da docente

Gostaríamos que você respondesse as questões abaixo para nos ajudar na nossa pesquisa intitulada em: Feedback Formativo no Desenvolvimento das Competências de Estudantes da Graduação de Fisioterapia: Impacto da Grelha de Avaliação.

O questionário é composto por 5 questões de múltipla escolha e 2 abertas. Por favor, nas de múltipla escolha, circule **a letra** de acordo com o quanto você concorda ou discorda de cada afirmação abaixo.

1. A partir do método que utilizei, posso afirmar que tive facilidade em dar o feedback aos estudantes.
 - a. Discordo totalmente
 - b. Discordo
 - c. Indiferente (ou neutro)
 - d. Concordo
 - e. Concordo totalmente

2. Consegui por meio desse feedback me aproximar dos estudantes e manter um diálogo construtivo sobre suas aprendizagens.
 - a. Discordo totalmente
 - b. Discordo
 - c. Indiferente (ou neutro)
 - d. Concordo
 - e. Concordo totalmente

3. Percebi com esse feedback que os estudantes foram capazes de refletir sobre suas aprendizagens, apontando os pontos fortes a serem mantidos e fracos a serem melhorados.
 - a. Discordo totalmente
 - b. Discordo
 - c. Indiferente (ou neutro)
 - d. Concordo
 - e. Concordo totalmente

4. Os estudantes entenderam a finalidade do feedback.
 - a. Discordo totalmente
 - b. Discordo
 - c. Indiferente (ou neutro)
 - d. Concordo
 - e. Concordo totalmente

5. Eu utilizaria esse tipo de feedback para outras turmas.
 - a. Discordo totalmente
 - b. Discordo
 - c. Indiferente (ou neutro)

- d. Concordo
- e. Concordo totalmente

6. Cite três pontos fortes do feedback utilizado:

7. Cite três pontos fracos que precisam ser melhorados, do feedback utilizado:

APÊNDICE VI – QUESTIONÁRIO DE SATISFAÇÃO DO FEEDBACK DOS ESTUDANTES

Questionário nº _____

Questionário de satisfação do feedback dos estudantes

Gostaríamos que você respondesse as questões abaixo para nos ajudar na nossa pesquisa intitulada em: Feedback Formativo no Desenvolvimento das Competências de Estudantes da Graduação de Fisioterapia: Impacto da Grelha de Avaliação.

Seu nome e dados serão mantidos em absoluto sigilo, apenas a pesquisadora responsável, terá acesso, e para tratamento dos dados será usado um código, para reduzir o risco de vazamento de dados.

Nome: _____ Código: _____

O questionário é composto por 9 questões de múltipla escolha e 2 abertas. Por favor, nas de múltipla escolha, circule **a letra** de acordo com o quanto você concorda ou discorda de cada afirmação abaixo.

1. A forma de feedback foi atraente.
 - a. Discordo totalmente
 - b. Discordo
 - c. Indiferente (ou neutro)
 - d. Concordo
 - e. Concordo totalmente
2. O funcionamento desse tipo de feedback foi adequado para o meu aprendizado.
 - a. Discordo totalmente
 - b. Discordo
 - c. Indiferente (ou neutro)
 - d. Concordo
 - e. Concordo totalmente
3. Estou satisfeito(a) porque pude interagir com o professor durante o feedback.
 - a. Discordo totalmente
 - b. Discordo
 - c. Indiferente (ou neutro)
 - d. Concordo
 - e. Concordo totalmente
4. Estou satisfeito(a) porque o feedback do professor me ajudará a melhorar os meus atendimentos em trabalhos futuros.
 - a. Discordo totalmente
 - b. Discordo
 - c. Indiferente (ou neutro)
 - d. Concordo
 - e. Concordo totalmente
5. Este tipo de feedback contribuiu para a minha aprendizagem na disciplina.
 - a. Discordo totalmente
 - b. Discordo
 - c. Indiferente (ou neutro)
 - d. Concordo

- e. Concordo totalmente
- 6. Considero esse tipo de feedback eficiente para minha aprendizagem em comparação com outros que já tive.
 - a. Discordo totalmente
 - b. Discordo
 - c. Indiferente (ou neutro)
 - d. Concordo
 - e. Concordo totalmente
- 7. Com esse feedback pude perceber os pontos fortes a serem mantidos e fracos que preciso melhorar.
 - a. Discordo totalmente
 - b. Discordo
 - c. Indiferente (ou neutro)
 - d. Concordo
 - e. Concordo totalmente
- 8. Com esse feedback pude exercitar o pensamento crítico.
 - a. Discordo totalmente
 - b. Discordo
 - c. Indiferente (ou neutro)
 - d. Concordo
 - e. Concordo totalmente
- 9. Eu recomendaria esse tipo de feedback para as próximas turmas dessa disciplina.
 - a. Discordo totalmente
 - b. Discordo
 - c. Indiferente (ou neutro)
 - d. Concordo
 - e. Concordo totalmente

10. Cite três pontos fortes do feedback utilizado:

11. Cite três pontos fracos que precisam ser melhorados, do feedback utilizado:

APÊNDICE VII – ANÁLISE DE CONTEÚDO: REGISTROS DO DOMÍNIO “PONTOS FORTES DO FEEDBACK UTILIZADO”

| Domínio: Pontos fortes do <i>feedback</i> utilizado | | | | |
|---|--|---|---|--|
| Categorias | Subcategorias | Unidade de Registo/Unidade de contexto | | |
| | | Momento 1 | Momento 2 | Momento 3 |
| Importância do <i>feedback</i> utilizado | Muito importante | | <p>“O <i>feedback</i> me fez perceber o apoio que eu não acharia que teria.” (E5)</p> <p>“Poder saber os pontos positivos do atendimento. (...) Poder saber os pontos negativos do atendimento.” (E4)</p> | <p>“O <i>feedback</i> foi muito importante para saber quais os meus pontos fortes e fracos.” (E10)</p> <p>“Saber o que a professora acha do meu atendimento.” (E1)</p> |
| | Promoção do pensamento crítico | <p>“Explicação; fazer pensar e melhorar meu senso crítico (...) Dá o espaço para eu poder pensar, e melhorar sem julgamento.” (E1)</p> <p>“Pensamento crítico; questionamentos e rapidez.” (E3)</p> | | <p>“Melhora do pensamento crítico.” (E4)</p> <p>“Melhora a capacidade de enxergar meus erros.” (E6)</p> <p>“Me ajudou no raciocínio clínico.” (E11)</p> |
| | Promoção da autoconsciência reflexiva | <p>“Faz você pensar sobre os casos dos pacientes.” (E8)</p> | <p>“Me ajudou a reconhecer melhor o que o paciente precisa (...) Facilita a enxergar</p> | <p>“Ajudou a ajustar a melhor técnica durante o atendimento.” (E3)</p> |

| | | | | |
|--|--|--|--|---|
| | | <p>“Me ajudou a avaliar melhor a paciente (...) Me ajuda a ver o que precisa melhorar e manter nos atendimentos.” (E11)</p> | <p>melhorias para o atendimento.” (E6)</p> | <p>“Eu pude perceber o que preciso melhorar; onde preciso tomar mais cuidado; onde preciso estudar mais.” (E5)</p> <p>“É uma forma de se conectar mais, entender como que o professor quer q entenda, e quais as expectativas dele no seu atendimento.” (E10)</p> |
| | <p>Otimização da aprendizagem</p> | <p>“Retirada de dúvidas. (...) Poder tirar dúvidas sobre o paciente.” (E4)</p> <p>“Buscar as respostas para as perguntas (...) Interpretar as respostas para a professora.” (E8)</p> | <p>“Pude entender quais pontos posso melhorar.” (E1)</p> <p>“Ter-me-á ajudado nos pontos fracos.” (E2)</p> <p>“Me corrigiu com exercícios que não tem funcionalidade, ou eficácia para o paciente.” E6</p> <p>“Melhora na disciplina (...) aprender mais. Mais conhecimento na área.” (E7)</p> <p>“Melhor aprendizagem, formas de realizar o exercício (...) Compreensão.” (E8)</p> <p>“Pude perceber que menos estímulo para o paciente</p> | <p>“É uma forma de tirar dúvidas sobre cada paciente e de forma individual.” (E10)</p> |

| | | | | |
|--|---|---|--|---|
| | | | podem ser mais eficazes em algumas situações (...) Saber no que preciso melhorar (...) saber o que o professor espera que eu faça durante os estágios. (...) Pude interagir com a professora e aprender em quais pontos melhorar.” (E10) | |
| | Incentivo à aprendizagem | “Estímulo para estudar.” (E4) | | “Ter o reconhecimento da professora, pois saber o que a mesma acha dá um pouco mais de vontade.” (E1) “Maior vontade de estudar termos diferentes. Maior incentivo para estudar.” (E4) |
| | Melhora as atitudes | “Melhora a conduta” (E7) | | “Me ajudou a melhorar na conduta.” (E11) |
| | Promoção da qualidade dos cuidados | “Melhora o resultado com o paciente (...)” (E7) | | “Melhora o trabalho com o paciente.” (E7) |
| | Promoção da interação e relação com a professora | “Melhora o convívio com a professora (...)” (E7) “Boa comunicação. Boa abordagem. Bom diálogo.” (E9) | “Interagir com a professora (...)”. (E7) | “Uma relação ainda melhor com a professora.” (E7) “Me permitiu interagir com o professor.” (E11) |

| | | | | |
|--|---------------------------------------|--|---|--|
| | | “Melhora o contato entre professora e aluno.” (E10) | | |
| Propriedades do <i>feedback</i> utilizado | Construtivo | | “Críticas construtivas” (E3) “Reconhecimento do que tenho facilidade” (E2) | “Comentários construtivos.” (E3) |
| | Claro e objetivo | | “Clareza no <i>feedback</i> ” E5 “Claro, objetivo e necessário.” (E9) | “Foi um <i>feedback</i> de forma espontânea (de fácil entendimento).” (E2) “Coerente, coeso e necessário.” (E9) “Objetivo (...) objetividade, e definição dos objetivos.” (Professora) |
| | Imediato | “ <i>Feedback</i> imediato, facilitando o processo de aprendizagem; Agilidade (...) direto, em tempo real.” (Professora) | “Rapidez; eficiência no <i>feedback</i> .” (E3) “Possibilita ter o <i>feedback</i> imediato do estudante, com base na grelha, pois relata todos os itens avaliados” (Professora) | “Rapidez” (Professora) |
| | Fornecido em ambiente adequado | “Foi tranquilo, não tive humilhação na frente da paciente.” (E11) | “Ter sido fornecido em outra sala.” (E2) | |

| | | | | |
|--------------------------------|----------------------------------|---|---|--|
| | Formativo | “Vai me ajudar nos próximos atendimentos.” (E11) | “Ajuda para realizar a próxima avaliação.” (E11) | |
| | Fornecido com sinceridade | “...pontos fortes [do feedback] foi a sinceridade” (E5) | | |
| Expertise da Professora | | “A Professora conhece bem todos os conteúdos / métodos que devem ser utilizados no atendimento.” (E6) | “A professora fala com experiência. Com a sabedoria da experiência.” (E5) “A professora [com experiência] consegue avaliar e ver o aluno atuando e entender que ele possui conhecimento p/ atender.” (E11) | |

APÊNDICE VIII – ANÁLISE DE CONTEÚDO: REGISTROS DO DOMÍNIO “PONTOS FRACOS DO *FEEDBACK* UTILIZADO”

| Domínio: Pontos fracos do <i>feedback</i> utilizado | | | |
|---|---|---|---|
| Categorias | Unidade de Registo/Unidade de contexto | | |
| | Momento 1 | Momento 2 | Momento 3 |
| Feedback fornecido durante o atendimento gerador de nervosismo | | “Fico nervosa quando a professora fala as coisas durante o atendimento, certos pontos ela poderia deixar para depois.” (E1) | |
| Processo de avaliação lento | “[Devia] Ter uma resposta mais rápida das avaliações (pontuação).” (E1) | | |
| Feedback insuficiente | “Não teve uma forte opinião; Gostaria que tivesse exposto mais o que acha” (E2) “Pouco tempo de <i>feedback</i> .” (E10) | “[Professora] dá <i>feedback</i> pobre alguns pontos; Poderia dar mais dicas de exercícios para o paciente.” (E4) | |
| Feedback pouco regular e interativo | “A professora não participa ativamente dos atendimentos e temos dificuldades em sanar dúvidas.” (E6) | | “Pouca interação (...) [a professora] não teve muito contato durante o atendimento.” (E2) |
| Feedback não formativo | | | “Não agregou conhecimento.” (E2) |
| Falta de tempo da professora | “Professora só anda correndo então não participa ativamente dos | “Muitos atendimentos ao mesmo tempo (professora não consegue | |

| | | | |
|---|---|---|--|
| | atendimentos e temos dificuldades em sanar dúvidas.” (E6) | observar todos os atendimentos com frequência” (E4) | |
| Forma como é comunicado o feedback | [precisa de] “Calma, fala tipo questionando o que me deixa nervosa. (...) A crítica” E5 | | |


APÊNDICE IX – ANÁLISE DE CONTEÚDO: REGISTROS DO DOMÍNIO “OTIMIZAÇÃO DO *FEEDBACK* UTILIZADO”



| Domínio: Otimização do <i>feedback</i> utilizado | | | |
|--|---|-----------|---|
| Categorias | Unidade de Registo/Unidade de contexto | | |
| | Momento 1 | Momento 2 | Momento 3 |
| Feedback regular baseado em observação | | | <p>“[Fornecer <i>feedback</i>] Maior número de vezes e mais tempo de interação (...) Maior frequência nos atendimentos (...) Maior quantidade de <i>feedbacks</i> na semana (...) Qualificar os atendimentos.” (E3)</p> <p>“A frequência pode ser maior. (...)” “O <i>feedback</i> devia ser realizado com base em mais atendimentos.” (E10)</p> |
| Feedback em local apropriado | “Poderia ser dado em particular, dependendo do <i>feedback</i> .” (E10) | | |
| Diversificar estratégias de fornecimento de <i>feedback</i> | “Material utilizado para <i>feedback</i> , outros materiais além da fala, poderia ser utilizado para auxílio.” (E4) | | |

| | | | |
|---|---|--|--|
| Feedback formativo detalhado | “Ser mais detalhado.” (E9) | | “Melhora do auxílio durante os atendimentos; Maior auxílio na parte teórica sobre a patologia.” (E4) “No meu ponto de vista o tipo de abordagem, talvez mostrando exemplos de como seria melhor ficaria interessante.” (E5) |
| Percepção sobre a compreensão dos estudantes | “Ter certeza que o estudante compreendeu os questionamentos realizados. (...) a certeza que o estudante compreendeu o que foi relatado.” (professora) | | |
| Objetividade da grelha | | “[Deveria ser] mais objetiva a grelha utilizada.” (professora) | |

8. ANEXOS

ANEXO I – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA



 principal
  sair


Público
Pesquisador
Alterar Meus Dados


 Rafaela do Vale Pinheiro - Pesquisador | V3.2.51
 Sua sessão expira em: 30min 09

DETALHAR PROJETO DE PESQUISA

— DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Feedback formativo no Desenvolvimento das Competências de Estudantes da Graduação de Fisioterapia: Impacto da Grelha de Avaliação
Pesquisador Responsável: Rafaela do Vale Pinheiro
Área Temática: Pesquisas com coordenação e/ou patrocínio originados fora do Brasil, excetuadas aquelas com copatrocínio do Governo Brasileiro;
Versão: 2
CAAE: 52845121.4.0000.0029
Submetido em: 07/12/2021
Instituição Proponente: Faculdade de Medicina da Universidade do Porto
Situação da Versão do Projeto: Aprovado
Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio



Comprovante de Receção:  PB_COMPROVANTE_RECEPCAO_1847445

— DOCUMENTOS DO PROJETO DE PESQUISA

- ↳ Versão Atual Aprovada (PO) - Versão 2
- ↳ Pendência de Parecer (PO) - Versão 2
 - ↳ Documentos do Projeto
 - ↳ Comprovante de Receção - Submissã
 - ↳ Declaração de Instituição e Infraestrutu

| Tipo de Documento | Situação | Arquivo | Postagem | Ações |
|-------------------|----------|---------|----------|-------|
| | | | | |

