

Estudo de caso vivo: avaliação formativa e produção de cuidado em Saúde Coletiva

Live case study: formative assessment and care production in Collective Health

¹ Ana Luisa Batista Santos  

RESUMO

Objetivou-se relatar a experiência de implementação de uma estratégia avaliativa baseada no estudo de caso vivo na disciplina de Educação Física e Saúde Coletiva do curso de graduação em Educação Física da Universidad de la República, Uruguai. A pergunta norteadora foi: será que a estratégia poderia contribuir para a aprendizagem significativa no contexto de massividade estudantil? Trata-se de um relato de experiência docente, fundamentado na análise de fontes secundárias, como: plano de ensino da disciplina, documentos de registros avaliativos de 80 estudantes e formulário de avaliação do processo de ensino-aprendizagem. Foi utilizada a Análise de Conteúdo (Bardin) para o tratamento dos dados qualitativos e análise descritiva para os dados quantitativos. Os resultados quantitativos indicam que: 1) o desempenho acadêmico foi melhor na avaliação com estudo de caso (97%), em comparação com a avaliação teórica (71%); e 2) os estudantes relataram ter aprendido de forma mais significativa com o estudo de caso (79%). Enquanto emergiram dos dados qualitativos duas categorias temáticas: 1) Potencialidades formativas do estudo de caso; e 2) Desafios e limites institucionais da prática pedagógica. A metodologia avaliativa favoreceu aprendizagens significativas, com integração teoria-prática, e o desenvolvimento de competências críticas e ético-humanizadoras. Apesar dos desafios institucionais, a estratégia demonstrou potencial transformador na formação de profissionais da saúde, que culminou com a produção de cuidado junto aos “casos vivos”. Sugere-se a ampliação da estratégia para outros contextos formativos, com adaptações às condições institucionais locais e perfil dos estudantes, bem como o desenvolvimento de novas pesquisas sobre seus impactos na autonomia e no protagonismo estudantil nos campos de prática de ensino e extensão.

Palavras-chave: avaliação formativa. ensino superior. saúde coletiva. aprendizagem significativa.

ABSTRACT

The objective was to report the experience of implementing an assessment strategy based on the “live case study” in the course Physical Education and Collective Health of the undergraduate program in Physical Education at the Universidad de la República, Uruguay. The guiding question was: could this strategy contribute to meaningful learning in a context of student massification? This is a teaching experience report, grounded in the analysis of secondary sources such as the course syllabus, assessment records from 80 students, and the teaching evaluation form. Content Analysis procedures (Bardin) were used for qualitative data, and descriptive analysis for quantitative data. Quantitative results indicate that: 1) academic performance was higher in the case study assessment (97%) compared to the theoretical assessment (71%); and 2) students reported having learned more meaningfully through the case study (79%). Qualitative data revealed two thematic categories: 1) Formative potentialities of the case study; and 2) Institutional challenges and limits of pedagogical practice. The assessment methodology fostered meaningful learning through theory–practice integration and the development of critical, ethical, and humanizing competencies. Despite institutional challenges, the strategy showed transformative potential in the training of health professionals, culminating in the production of care with the “live cases”. It is suggested that this strategy be expanded to other educational contexts, with adaptations to local institutional conditions and student profiles, as well as further research on its impact on student autonomy and protagonism in teaching and community practice fields.

Keywords: formative Assessment. higher education. collective health. significant learning

1 Mestre em Saúde Coletiva pela Universidade Estadual do Ceará. Licenciada plena em Educação Física em modalidade sanduiche pela Universidade Estadual do Ceará e Indiana University (Estados Unidos). Professora Assistente CENUR L.N. – Sede Paysandú da Universidad de la República, Uruguai.

1 INTRODUÇÃO

A avaliação educacional, tradicionalmente concebida como instrumento de controle e mensuração de resultados, tem sido ressignificada por abordagens que a reconhecem como processo formativo e diagnóstico, orientado à promoção da autonomia dos sujeitos e à qualificação das aprendizagens (Santos, 2023). No campo da Saúde Coletiva, tal perspectiva dialoga com os fundamentos da clínica ampliada, da integralidade e da corresponsabilidade na produção do cuidado, alinhando-se ao conceito de trabalho vivo em ato (Merhy, 2013).

Nas últimas décadas, os processos avaliativos no ensino superior têm sido tensionados por distintas concepções pedagógicas e por demandas associadas à internacionalização, que reforçam a centralidade da avaliação no processo de ensino-aprendizagem (Castillo, 2019). Na Universidad de la República (UdelaR), esse debate ganhou relevância com a recente implementação de uma nova escala de avaliação, aprovada pelo Consejo Directivo Central e adotada pelo Instituto Superior de Educación Física (ISEF, 2025).

A referida escala propõe a superação de uma lógica meramente classificatória, enfatizando práticas avaliativas formativas, com devoluções constantes, individualizadas e de caráter construtivo, coerentes com os percursos singulares de cada estudante (UdelaR, 2024). Tal cenário impõe a necessidade de investimentos na formação docente, sobretudo no que se refere às estratégias pedagógicas e aos processos avaliativos contextualizados (Bernardo; Gomes; Casiraghi, 2023).

Essas transformações demandam uma revisão crítica de práticas pedagógicas ainda fortemente influenciadas pela chamada “pedagogia do exame”, que privilegia a mensuração pontual do desempenho, muitas vezes desvinculada do acompanhamento contínuo da aprendizagem (Pontes Júnior et al., 2016). Os autores argumentam que a transição para uma cultura de avaliação implica deslocamentos epistemológicos e metodológicos, exigindo das instituições e dos docentes a construção de propostas que integrem ensino, aprendizagem e avaliação como dimensões indissociáveis do processo educativo.

À luz da pedagogia de Paulo Freire (1996), compreende-se a avaliação como prática dialógica e ética, que se configura como um ato político-pedagógico de escuta, reflexão e construção de sentidos. Nesse contexto, o modelo de avaliação formativa estrutura-se em três momentos interligados e interdependentes, a saber: o diagnóstico inicial, voltado à compreensão do contexto, dos sujeitos e dos objetivos; o acompanhamento processual, que permite o ajuste contínuo das estratégias e o fornecimento de devolutivas formativas; e a síntese avaliativa, momento de apreciação global do percurso, considerando os avanços alcançados e os obstáculos enfrentados (Benevides; Vianna, 2010).

Apesar de seu potencial pedagógico, estudos indicam que a avaliação formativa ainda é pouco explorada na literatura científica latino-americana (Gomes et al., 2021), sendo sua implementação especialmente desafiadora em contextos com grande número de estudantes, como ocorre em diversos cursos da UdelaR. Diante desse cenário, emergem questões sobre como promover avaliações comprometidas com o diálogo, a aprendizagem significativa e o respeito às singularidades dos estudantes em realidades institucionais complexas.

É a partir dessa problemática que se delinea a seguinte pergunta norteadora: como a aplicação de uma estratégia de avaliação formativa – o estudo de caso vivo – poderia contribuir para a aprendizagem significativa no contexto de massividade estudantil?

Vale destacar que a metodologia de estudo de caso coloca os estudantes em contato direto com situações reais, nas quais são desafiados a analisar problemas concretos e propor soluções profissionais. Nesse processo, assumem o papel de tomadores de decisão e desenvolvem competências interdisciplinares amplamente valoriza-

das no campo profissional, como o trabalho em equipe, o planejamento, a comunicação e o pensamento crítico (Marques et al., 2021).

Nesse sentido, o presente estudo tem como objetivo relatar a experiência de implementação dessa estratégia avaliativa na disciplina “Educação Física e Saúde Coletiva”, ofertada aos estudantes do curso de graduação em Educação Física do Centro Universitário Regional (Cenur) Litoral Norte, sede Paysandú. A proposta buscou articular os fundamentos da avaliação formativa aos desafios contemporâneos da formação em saúde, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas mais dialógicas, críticas e transformadoras.

Considera-se que os resultados desta experiência podem subsidiar o debate sobre práticas avaliativas mais contextualizadas e coerentes com os princípios ético-políticos da formação em saúde. Visto que ainda são escassos, especialmente no ensino superior da América Latina, estudos que sistematizam experiências pedagógicas fundamentadas na pedagogia freireana e articuladas ao conceito de clínica ampliada aplicadas à avaliação formativa (Flores; Miranda; Chambi-Mescoco, 2021; Willis; Bravo; Bernal, 2024). Essa lacuna teórica e metodológica evidencia a necessidade de aprofundar a reflexão sobre como dispositivos avaliativos dialógicos e críticos podem contribuir para aprendizagens significativas e para o desenvolvimento de competências éticas e humanizadoras na atuação profissional em Saúde Coletiva.

2 METODOLOGIA

A presente pesquisa adota uma abordagem metodológica descritiva, de natureza quanti-qualitativa, caracterizada como um relato de experiência com base em estudo de caso. Tal formato permite descrever, de maneira clara e objetiva, o desenvolvimento de uma prática pedagógica da qual emergem conhecimentos relevantes para contextos específicos (Gaya; Gaya, 2018).

A experiência analisada ocorreu no primeiro semestre de 2025, junto à disciplina Educação Física e Saúde Coletiva, do curso de graduação em Educação Física da UdelaR, da sede Paysandú, Uruguai. A disciplina tem carga horária semanal docente de 6 horas, das quais 2 horas são destinadas para as aulas teóricas de caráter não obrigatório para 80 estudantes matriculados. As 4 horas restantes são designadas para as aulas práticas de caráter obrigatório, sendo a turma dividida em dois grupos, ou seja, a docente ministra 2 horas de aula prática para grupos de no máximo 50 estudantes.

As estratégias de avaliação utilizadas na disciplina foram: avaliação escrita e a avaliação mediante o estudo de caso vivo. Como será detalhado a seguir, a avaliação de estudo de caso demandou seis semanas do cronograma da disciplina, considerando todas as etapas da avaliação formativa. Nesse período, a abordagem das aulas teóricas priorizou as devolutivas individualizadas, o esclarecimento de dúvidas e a integração entre teoria e prática; e o desenvolvimento das aulas práticas centrou-se na aplicação da metodologia do estudo de caso vivo com os usuários convidados.

Como fonte de dados secundários, o estudo contou com os seguintes documentos da disciplina: 1) Plano de ensino; 2) Documento Word de devolução das avaliações direcionado aos estudantes; 3) Planilha Excel com o desempenho acadêmico dos estudantes; e 4) Google Forms de avaliação do processo de ensino-aprendizagem respondido anonimamente pelos estudantes, composto por perguntas objetivas e subjetivas.

A análise qualitativa dos dados foi realizada por meio da análise de conteúdo (Bardin, 2011), a qual se deu em três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Essa técnica foi aplicada tanto ao conteúdo do documento de devolução das avaliações quanto às respostas das perguntas subjetivas do Google Forms de avaliação do processo de ensino-aprendizagem. As categorias que emergiram foram: 1) Potencialidades formativas do estudo de caso vivo e 2) Desafios e limites

institucionais da prática pedagógica. Bem como, as subcategorias foram: 1.1) Aprendizagem significativa e integração teoria-prática; 1.2) Desenvolvimento de competências relacionais e profissionais; 1.3) Impactos afetivos e simbólicos da experiência; 2.1) Limites institucionais do processo avaliativo; 2.2) Limites estruturais do processo avaliativo; 2.3) Autopercepção e fatores pessoais. A codificação foi realizada pela própria pesquisadora.

Os dados quantitativos foram tratados por meio da estatística descritiva, permitindo a elaboração de tabelas e gráficos que complementam a interpretação dos resultados a partir das frequências absolutas e relativas dos conteúdos da planilha com o desempenho acadêmico dos estudantes e das respostas às perguntas objetivas do Google Forms de avaliação do processo de ensino-aprendizagem

No primeiro dia de aula, a docente explicou como as avaliações seriam desenvolvidas, os objetivos de aprendizagem, o cronograma de atividades, as competências esperadas, os textos de suporte e os instrumentos de avaliação utilizados durante o processo de ensino-aprendizagem. A intervenção pedagógica do estudo de caso vivo foi estruturada em quatro semanas temáticas, envolvendo tarefas práticas e reflexivas, conforme descrito no Plano de Ensino da disciplina (Quadro 1).

Quadro 1 - Cronograma de atividades da avaliação formativa “Estudo de caso vivo” da disciplina de Educação Física e Saúde Coletiva - Paysandú, UdelaR, 2025.

Semana	Objetivos de aprendizagem	Competências esperadas	Instrumento de avaliação	Texto de suporte
1	1) Reconhecer quais elementos compõem uma anamnese contextualizada.	1) Elaborar anamnese contextualizada com as demandas específicas do usuário.	Entrega escrita (envio e correção pela plataforma)	Corral <i>et al.</i> , 2023; Varela; Oliveira, 2018.
	2) Compreender como se dá a escuta ativa.	2) Aplicar a escuta ativa na coleta de dados da anamnese de forma humanizada.	Observação do desempenho (presencial)	
	3) Executar a aferição dos sinais vitais dos usuários em repouso.	3) Operar os aparelhos de verificação dos sinais vitais e explicar seus objetivos para os usuários.	Observação do desempenho (presencial)	
	4) Interpretar os resultados dos sinais vitais.	4) Comunicar os resultados dos sinais vitais para os usuários.	Observação do desempenho (presencial)	
2	1) Selecionar testes físicos coerentes com as necessidades dos usuários.	1) Justificar a seleção de testes físicos com base em evidências científicas e nas necessidades identificadas dos usuários.	Entrega escrita (envio e correção pela plataforma)	Dias; Antunes; Arantes, 2014; PROESP-BR, 2015; Dantas <i>et al.</i> , 2014; Araújo, 2008.
	2) Aplicar testes físicos com os usuários.	2) Executar testes físicos e explicar seus objetivos para os usuários.	Observação do desempenho (presencial)	
	3) Analisar os resultados das avaliações físicas.	3) Interpretar e comunicar os resultados das avaliações físicas para os usuários.	Observação do desempenho (presencial)	

3	1) Planejar ações integradas de cuidado que articulem saberes técnicos e saberes do usuário, respeitando sua autonomia.	1) Propor, para o usuário, ações integradas de cuidado que articulem saberes do usuário, respeitando sua autonomia.	Entrega escrita (envio e correção da atividade pela plataforma)	Farias; Santos, 2022.
	2) Realizar escuta qualificada e acolhedora para identificar demandas, necessidades e desejos do usuário no processo de cuidado.	2) Construir projeto terapêutico com o usuário.	Observação do desempenho (presencial)	
4	1) Relacionar conceitos teóricos relevantes e relacioná-los com a experiência.	1) Produzir slides que vinculem a teoria com a prática com linguagem acadêmica.	Produção visual (envio da atividade pela plataforma)	Cañon; Salvatierra, 2023.
	2) Avaliar o próprio processo comunicativo, identificando avanços e aspectos a aprimorar na interlocução acadêmica.	2) Desenvolver uma comunicação acadêmica entre pares.	Seminário (presencial)	

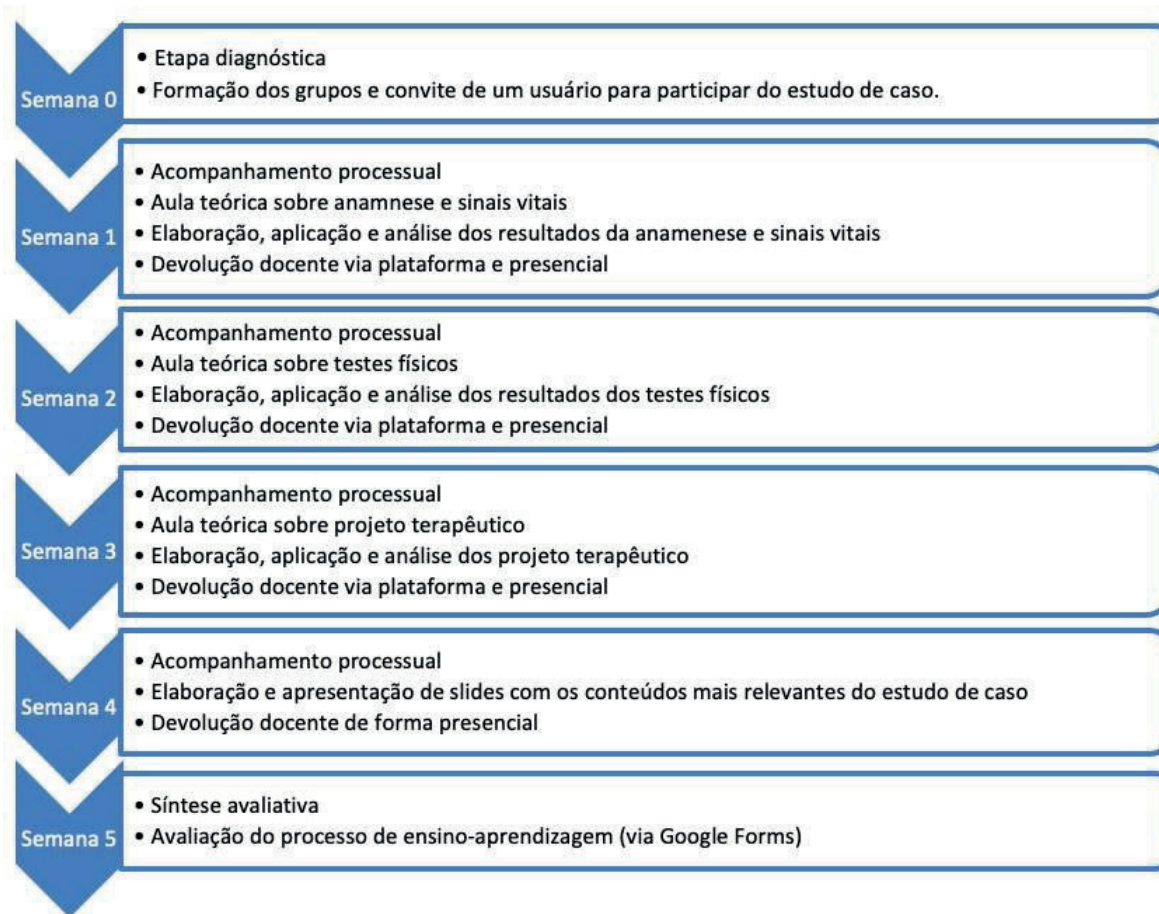
Fonte: Elaboração própria (dados do plano de ensino da disciplina), 2025.

A avaliação formativa, articulada à metodologia do estudo de caso vivo, seguiu uma sequência pedagógica estruturada em três momentos. A etapa diagnóstica, realizada uma semana antes do início das atividades com os usuários convidados pelos estudantes, teve como objetivo analisar o contexto, caracterizar os sujeitos envolvidos e adequar as aulas teóricas de orientação.

Ao longo das quatro semanas subsequentes, foi realizado o acompanhamento processual, caracterizado pela observação contínua das atividades, verificação do envio das atividades e monitoramento do progresso em relação aos objetivos estabelecidos.

Esse processo favoreceu o fornecimento contínuo de devolutivas aos estudantes e a readequação das estratégias pedagógicas conforme necessário. Por fim, na última semana letiva, ocorreu a síntese avaliativa, que consistiu na apreciação global do percurso formativo, buscando identificar avanços, obstáculos e os fatores que influenciaram o desenvolvimento das aprendizagens ao longo da experiência.

Figura 1 - Sequência didática da avaliação formativa “Estudo de caso vivo” da disciplina de Educação Física e Saúde Coletiva - Paysandú, UdelaR, 2025.



Fonte: Elaboração própria (dados do plano de ensino da disciplina), 2025.

As observações e análises realizadas neste estudo consideraram duas unidades de análise complementares. No nível macro, foram examinados os dados quantitativos referentes ao desempenho geral da turma, obtidos a partir das planilhas de acompanhamento do desempenho acadêmico e dos registros sistematizados pela docente ao longo das quatro semanas de aplicação da estratégia. Essa abordagem permitiu identificar tendências coletivas de aprendizagem e engajamento.

No nível micro, a análise concentrou-se nas devolutivas avaliativas produzidas pela docente e nas respostas às perguntas abertas do formulário de avaliação do processo de ensino-aprendizagem (Google Forms), possibilitando compreender, em profundidade, as percepções, reflexões e sentidos atribuídos pelos estudantes ao processo formativo. A combinação dessas duas escalas analíticas possibilitou uma leitura integrada do fenômeno, articulando dimensões quantitativas e qualitativas da avaliação formativa.

As informações analisadas derivam de registros docentes produzidos no contexto regular da unidade curricular. Ressalta-se que nenhum dado pessoal ou sensível foi exposto, tampouco houve qualquer forma de identificação de estudantes ou usuários convidados. Estes foram apenas mencionados como parte da dinâmica pedagógica da disciplina, sem descrição individual ou uso de informações que pudessem comprometer sua privacidade. Portanto, a submissão do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa não se fez necessária.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A proposta buscou compreender como uma estratégia de avaliação formativa pode favorecer aprendizagens significativas na formação em Educação Física. As análises combinam os registros quantitativos e qua-

litativos da docente, organizados de modo a evidenciar as dimensões formativas, relacionais e ético-políticas emergentes da prática.

Entre estruturas e possibilidades: o cenário da formação em saúde como território de sentido

Ao se falar de avaliação formativa e aprendizagem significativa é necessário contextualizar os processos de planejamento, organização e normas institucionais do cenário investigado. No quadro 2 é possível visualizar os conceitos e as descrições para a interpretação do nível de aprendizado alcançado pelos estudantes.

Quadro 2 - Comparação entre escala de avaliação do curso de Educação Física, UdelaR, 2025.

Conceitos da Nova Escala	Descrição da Nova Escala	Porcentagem	Correspondência com Escala Anterior
Excelente	Conhecimentos profundos e altas capacidades	90-100%	10-12
Muito bom	Aprendizagem sólida com diversos aspectos destacados	80-89%	8-9
Bom	Aprendizagem adequada, supera o mínimo de suficiência	70-79%	6-7
Aceitável	Atende ao critério mínimo de suficiência	60-69%	5
Insuficiente	Não atinge o mínimo, requer aprofundamento	<59%	3-4
Muito insuficiente	Desempenho muito baixo ou nulo	-	0-2

Fonte: Instituto Superior de Educación Física (UdelaR, 2024).

A mudança da escala de avaliação anterior (numérica/quantitativa) e passou a ser conceitual (qualitativa) está vinculada à lógica da avaliação formativa, que prevê a devolução dos processos avaliativos em base ao desenvolvimento das competências.

De acordo com Sarni, Corbo e Noble (2021), as práticas avaliativas não são neutras: elas expressam relações de produção e formas de cultura que definem a hegemonia epistemológica de cada época. Transformar a avaliação, portanto, requer transformações mais amplas nas concepções de educação e nas relações institucionais que a sustentam. Essa perspectiva dialoga com os desafios encontrados nesta experiência, que tensionam a efetivação de processos formativos dialógicos e personalizados. Tendo em vista que a nova escala foi apresentada aos docentes, mas a estrutura pedagógica também requer adequações para atender à nova demanda institucional.

Na experiência com o estudo de caso vivo, os estudantes foram organizados em grupos de quatro a cinco integrantes, embora a avaliação tenha ocorrido de forma individualizada. Cada grupo convidou uma pessoa externa para ser “o usuário convidado”. A docente orientou que, em cada tarefa semanal, os integrantes dividissem responsabilidades e indicassem quem seria responsável por cada parte da atividade, promovendo corresponsabilidade e rastreabilidade do desempenho individual. As tarefas foram distribuídas entre atividades teóricas extraclasse, enviadas pela plataforma institucional, e práticas presenciais junto a usuários reais.

Ao todo, a docente realizou oito devoluções com conceitos avaliativos, sendo uma antecipada, via plataforma, e outra posterior à prática, presencial. Essa dinâmica exigiu dos estudantes comprometimento com o estudo prévio, cumprimento de prazos e habilidades de trabalho colaborativo. A proposta também incentivou a

articulação crítica de informações para a compreensão ampliada do processo saúde-doença- cuidado, conforme os princípios da Saúde Coletiva e da clínica ampliada.

A clínica ampliada, segundo Mendes e Carvalho (2016), propõe uma ruptura com a lógica biomédica tradicional, centrando o cuidado na complexidade das experiências de saúde, na escuta qualificada, no vínculo com os usuários e nas determinações sociais do processo saúde-doença. Nesse sentido, práticas corporais são integradas como dispositivos terapêuticos que favorecem a autonomia, a expressão e o pertencimento, contribuindo para a humanização do cuidado.

A viabilidade da metodologia adotada também se deve à estrutura organizacional dos cursos na Udelar, que prevê a atuação de dois docentes por disciplina. Essa configuração possibilita um acompanhamento mais próximo dos estudantes. Contudo, para contextos com apenas um docente, recomenda-se a implementação com turmas reduzidas, de no máximo 25 estudantes, especialmente quando mantida uma carga horária semelhante à da experiência aqui descrita. Vale salientar que, essa sugestão está pautada nas impressões dessa primeira tentativa.

No contexto latino-americano, Sarni et al. (2023) identificam que, embora a teoria da avaliação para a aprendizagem venha ganhando espaço nos currículos de formação docente, a perspectiva da “avaliação para a prática”, aquela que considera a avaliação como objeto de ensino e reflexão crítica, mas ainda é incipiente. A presente experiência avança nesse sentido ao articular o processo avaliativo à produção do cuidado – território de sentido, deslocando a avaliação de seu caráter classificatório para uma dimensão ético-política, voltada ao acompanhamento e à escuta do estudante (relação docente-estudante) e do usuário (estudante-usuário).

Quando aprender se torna um ato de transformação: evidências da aprendizagem significativa

A formação de profissionais da saúde tem sido, historicamente, marcada por metodologias de ensino tradicionais, fortemente influenciadas pelo modelo biomédico e hospitalocêntrico, herdeiro do currículo flexneriano. Esse modelo promove uma cisão entre teoria e prática (Roman et al., 2017). Contudo, no cenário contemporâneo os autores afirmam que essa lógica tem sido amplamente questionada, apontando-se a necessidade de transformações que rompam com práticas pedagógicas obsoletas e pouco comprometidas com a realidade do cuidado em saúde. Defende-se, assim, uma formação orientada para o desenvolvimento de profissionais críticos e reflexivos, aptos a responder às demandas da população (Sousa; Oliveira, 2023).

Nesse contexto, a teoria da aprendizagem significativa reposiciona o estudante como sujeito central do processo educativo. Tal perspectiva favorece aprendizagens mais duradouras e contextualizadas. No campo da saúde, essa abordagem contribui ainda para a superação da dicotomia entre teoria e prática, ao articular o conhecimento técnico-científico com os contextos concretos da realidade vivida (Roman et al., 2017).

No quadro 3 é possível observar os critérios da Aprendizagem Significativa (Costa Junior et al., 2023) segundo as evidências analisadas a partir das respostas dos estudantes na avaliação docente e nos registros docentes no documento de devolução semanal.

Quadro 3 - Critérios de Ausubel observados na experiência de avaliação formativa “Estudo de caso vivo” da disciplina de Educação Física e Saúde Coletiva - Paysandú, UdelaR, 2025.

Critérios da Aprendizagem Significativa	Evidências na Experiência
1. Ancoragem em conhecimentos prévios	Os estudantes mobilizaram saberes prévios para aplicar anamneses, interpretar sinais vitais e propor cuidados.
2. Significatividade lógica e psicológica	As atividades estavam organizadas de forma coerente e relevante para o contexto profissional.
3. Disposição para aprender significativamente	Observou-se engajamento, participação ativa e interesse na construção dos projetos terapêuticos.
4. Processo cumulativo	A aprendizagem se desenvolveu progressivamente ao longo das quatro semanas, com devolutivas constantes.
5. Integração com estruturas cognitivas estáveis	Os novos conhecimentos foram integrados criticamente, modificando compreensões anteriores sobre cuidado em saúde.
6. Retenção duradoura e aplicabilidade	A prática com usuários reais favoreceu a construção de saberes aplicáveis à realidade profissional.

Fonte: Elaboração própria (dados do documento de devolução avaliativa), 2025.

Esses achados indicam que o estudo de caso vivo favoreceu a aplicação dos conteúdos teóricos em situações reais, mobilizando saberes acumulados ao longo da formação. Nesse sentido, o contato com usuários reais, por meio da construção de anamneses, realização de testes físicos e elaboração de projetos terapêuticos, demandou análise crítica e integração de conhecimentos. Portanto, para além do desenvolvimento de habilidades técnicas, a experiência promoveu a ampliação da autonomia, da criticidade e da responsabilização dos estudantes no cuidado de cada usuário.

Por outro lado, a análise dos dados revela que a transformação das práticas avaliativas demanda também uma reflexão epistemológica sobre o próprio objeto “avaliação”. Conforme argumentam Sarni Muñiz e Corbo Bruno (2024), a superação da padronização avaliativa e de suas lógicas de controle só é possível quando se reconhece a avaliação como parte de uma rede de relações históricas e sociais que moldam o ensino e a aprendizagem. Assim, a avaliação formativa deve ser compreendida como prática emancipatória e não apenas como técnica pedagógica.

Nesse sentido, o quadro 4 representa uma ficha de devolução de um dos grupos participantes, exemplificando a divisão de tarefas, comentários e conceitos individuais. As análises das fichas durante as quatro semanas evidenciaram também competências como comunicação efetiva, trato humanizado e atenção à história de vida dos usuários, aspectos centrais à prática em Saúde Coletiva. A docente destacou frequentemente, ao longo do documento de devoluções, a sensibilidade e adequação dos estudantes, registrando observações como: “Muito cuidadosos e atentos à história de vida”; “Trato humanizado”; “Comunicação efetiva” e “Adequaram a linguagem à faixa etária do usuário (crianças)”

Quadro 4 - Ficha de devolução de um grupo que participou da avaliação formativa “Estudo de caso vivo” da disciplina de Educação Física e Saúde Coletiva - Paysandú, UdelaR, 2025.

GRUPO 1 – SEMANA 1 (Anamnese e sinais vitais)		
Estudante	Conceito	Comentários
Estudante 1	Aceitável	Verificou corretamente a estatura, mas estava perdido na bioimpedância. Faltou explicar o objetivo do aparelho e a interpretação imediata do resultado para o usuário.
Estudante 2	Muito bom	Verificou corretamente o peso. Tentou ajudar o grupo em outras verificações que não estava responsável diretamente. Faltou explicar o objetivo do aparelho e a classificação imediata do resultado para o usuário.
Estudante 3	Bom	Aferiu e explicou corretamente a saturação de oxigênio. Poderia ser mais proativo, em alguns momentos estava mais como observador. Faltou explicar o objetivo do aparelho e a classificação imediata do resultado para o usuário.
Estudante 4	Aceitável	Boa abordagem nas perguntas, mas verificou incorretamente a pressão arterial. Faltou explicar o objetivo do aparelho e a classificação imediata do resultado para o usuário.

Fonte: Elaboração própria (dados do documento de devolução avaliativa), 2025.

O caráter processual da avaliação - com devolutivas semanais, ajustes contínuos e envolvimento progressivo - contribuiu para uma postura reflexiva e autônoma dos estudantes. Nos comentários docentes, observam-se avanços progressivos e apropriação crítica dos conteúdos, respaldados em práticas reflexivas e contextualizadas. A evolução do desempenho dos estudantes ao longo das quatro semanas é um indicador expressivo da aprendizagem significativa. Esse achado está representado de forma quantitativa no Quadro 5 - que apresenta o desempenho acadêmico dos estudantes na avaliação escrita e na avaliação do estudo de caso vivo, e de forma qualitativa - na síntese semanal das observações realizadas pela docente, destacadas a seguir:

- Semana 1 – Anamnese, escuta ativa e aferição dos sinais vitais: Sobre a elaboração da anamnese, o Grupo 2 obteve “Excelente”, porque construiu um roteiro detalhado e sensível para a coleta das narrativas do sujeito atendido. No que se refere à análise das histórias de vida, observou-se que alguns grupos apresentaram dificuldades em vinculá-las à territorialização e às determinações sociais em saúde. O Grupo 1, por exemplo, obteve “Insuficiente”, pois negligenciou informações relativas ao acesso a políticas públicas e condições alimentares. No que se refere à vivência prática-técnica, foi notória a insegurança no manejo do esfigmomanômetro manual e da balança de bioimpedância, o que sinaliza para uma maior demanda de prática prévia à utilização dos mesmos com os usuários.
- Semana 2 – Análise dos sinais vitais, articulação com história de vida e determinações sociais e sugestão de testes físicos: Alguns estudantes obtiveram “Excelente”, com destaque para a sistematização dos dados coletados e sua articulação coerente com os referenciais teóricos discutidos na unidade curricular. No entanto, persistiram fragilidades em outros grupos, especialmente no que se refere à classificação correta dos sinais vitais e à ausência de elementos relacionados à territorialização, o que resultou em avaliações “Insuficiente”. Destacaram-se os grupos que propuseram testes físicos compatíveis com as condições e necessidades dos usuários, priorizando a segurança.
- Semana 3 – Aplicação e interpretação de testes físicos e elaboração do Projeto Terapêutico: Foi notória uma maior ambientação com os testes físicos, que pode ser decorrente de saberes construídos em outras experiências acadêmicas. No que tange a elaboração dos projetos terapêuticos, alguns grupos estruturaram suas propostas terapêuticas com base nas determinações sociais e nos interesses expressos pelos sujeitos acompanhados, obtendo “Excelente”. Relatos da docente indicam que os estudantes

começaram a incorporar dimensões subjetivas e relacionais ao cuidado, superando uma concepção técnica e fragmentada da intervenção.

- Semana 4 – Apresentação e síntese crítica do percurso formativo: A maioria dos grupos evidenciou apropriação dos conteúdos e competências desenvolvidas ao longo da experiência, conseguindo articular teoria e prática na apresentação dos projetos terapêuticos. Observou-se progresso qualitativo em diversos grupos que, inicialmente avaliados como “Aceitáveis”, alcançaram níveis superiores como “Bom” ou “Muito Bom”, o que denota reorganização cognitiva e amadurecimento crítico no processo formativo.

Quadro 5 - Desempenho acadêmico de estudantes, segundo diferentes estratégias de avaliação na disciplina de Educação Física e Saúde Coletiva - Paysandú, UdelaR, 2025 (n=80).

Conceito	Avaliação escrita		Estudo de caso	
	n	%	n	%
Muito insuficiente	0	0%	1	1,25%
Insuficiente	23	28,75%	1	1,25%
Aceitável	17	21,25%	11	13,75%
Bom	17	21,25%	32	40%
Muito bom	13	16,25%	17	21,25%
Excelente	10	12,50%	18	22,80%
Total de aprovados	57	71,25%	78	97,50%

Fonte: Elaboração própria (dados da planilha de desempenho estudantil), 2025.

Percebe-se que apenas 2,5% (n=2) dos estudantes não obtiveram um conceito aprovável na avaliação do estudo de caso, pois a escala da UdelaR considera a aprovação a partir do conceito “Aceitável”. Nesses dois casos, os discentes deixaram de enviar atividades pela plataforma virtual de aprendizagem e/ou faltaram nos dias de avaliação presencial.

Nesse sentido, os achados deste estudo dialogam com a proposta de Ibarra-Sáiz e Rodríguez-Gómez (2020), ao defenderem uma avaliação voltada à aprendizagem ao longo da vida, sustentada na autonomia, na reflexão e na justiça social. A experiência relatada mostrou que a devolutiva contínua e dialogada constituiu um dispositivo de regulação formativa, aproximando estudantes e docente em um processo de coaprendizagem. Essa dinâmica permitiu que os sujeitos se reconhecessem como corresponsáveis pelo processo educativo, o que confirma o potencial da avaliação formativa como prática transformadora (Vianna, 2000; Benevides; Vianna, 2010).

Escutar para cuidar, avaliar para acompanhar: vozes discentes no percurso formativo

Os resultados da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, obtidos por meio de formulário anônimo no Google Forms, respondido por 48 dos 80 estudantes matriculados na disciplina, indicam uma avaliação positiva da proposta pedagógica.

A maioria dos respondentes (79%; n = 38) destacou que aprendeu mais com a experiência prática em comparação com a avaliação escrita (21%; n=10), a qual os desafiou a sair da zona de conforto e a desenvolver habilidades dificilmente mobilizadas em avaliações tradicionais, conforme os relatos a seguir: 1) “A experiência com o caso real me ajudou a entender como tudo o que vimos em sala de aula se relaciona”; 2) “Me senti mais envolvida; foi um verdadeiro desafio.”; 3) “Foi uma experiência muito boa que me permitiu pensar a partir da perspectiva dos outros.”; 4) “Foi muito bom. Pessoalmente, acho que aprendi mais na parte prática porque houve mais interação com a vida real, por assim dizer.”; 5) “No início do semestre, fiquei meio perdido, mas quando começamos com o estudo de caso, peguei o jeito.”

Os discentes também foram questionados sobre o processo de retroalimentação das atividades enviadas e das avaliações presenciais. A maioria dos participantes (87%; n = 42) avaliou o processo de forma positiva, enquanto uma parcela menor o considerou apenas parcialmente efetivo, transparente e dialogado (10%; n = 5), e um único respondente (3%; n = 1) indicou que o processo não apresentou essas características. Para aprofundar a compreensão das respostas que indicam “parcialmente” e “não”, na pergunta seguinte era solicitado o seguinte “Se você respondeu não ou parcialmente à pergunta anterior, justifique sua resposta para que eu possa ajustar a abordagem de devolução”.

Nesse sentido, alguns relatos encontrados foram os seguintes: 1) “Não consegui receber feedback suficiente para saber o que melhorar em relação às avaliações. A culpa foi minha, mas eu não tinha motivação nem disciplina para continuar no curso. É um fator pessoal, nada a ver com o curso em si.”; 2) “Há muitos alunos para apenas uma professora”; 3) “Acho que o processo de feedback foi muito bom, mas houve momentos em que, como grupo, tivemos muitas dúvidas sobre como abordar determinados assuntos”; 4) “Eu me senti um pouco perdida na última semana. Acho que aconteceu de haver muitos grupos, o que dificultou a atenção da docente para os estudantes”.

No semestre 2025.1, a devolução dialogada ocorreu nas aulas teóricas, de frequência não obrigatória e com adesão inferior a 60% dos estudantes. Sem apoio docente por motivos administrativos, a professora responsável contou apenas com a colaboração pontual de um professor visitante, disponível exclusivamente para o momento das aulas práticas. Com isso, todas as devoluções realizadas via plataforma e nas aulas teóricas ficaram a seu encargo.

Essa limitação não deve ser compreendida como uma falha individual, mas como expressão das tensões estruturais que atravessam as políticas educacionais e os modelos institucionais de avaliação. Como afirmam Sarni Muñiz e Corbo Bruno (2024), compreender a avaliação em sua dimensão projetiva e emancipatória exige reconhecer os condicionantes históricos e políticos que moldam suas práticas e significados. Enquanto os interesses que orientam certas formas de padronização avaliativa, muitas vezes baseadas em parâmetros econômicos e em lógicas de controle, não forem examinados criticamente, a governança da avaliação e o próprio sentido da educação permanecerão limitados por referenciais externos às necessidades formativas e sociais.

Nesse sentido, a experiência relatada reafirma que os desafios enfrentados pela docente e pelos estudantes não se reduzem à gestão de turmas numerosas, mas remetem à necessidade de repensar a avaliação como um processo coletivo, situado e comprometido com a formação integral. Reconhecer essas tensões é parte do esforço ético e político de fortalecer práticas avaliativas coerentes com os princípios da equidade, da corresponsabilidade e da emancipação educativa (Sarni Muñiz; Corbo Bruno, 2024).

Apesar dos aspectos a serem melhorados, acredita-se que a experiência permitiu identificar avanços significativos na compreensão e aplicação prática dos conceitos de processo saúde-doença-cuidado, produção do cuidado, territorialização e determinações sociais em saúde. Os estudantes, ao se engajarem com usuários reais de forma ativa, compreenderam que o conhecimento é construído por meio de interações (Silva; Lima; Pontes, 2023) e que as contribuições do profissional de Educação Física na produção do cuidado em saúde vão além da prescrição de exercícios e envolvem a escuta ativa, o acolhimento e a corresponsabilização.

Tais achados indicam que o objetivo da disciplina foi alcançado e são reforçados com os relatos a seguir: 1) “é uma linda disciplina para desenvolver habilidades interpessoais”; 2) “obrigada pela maior aproximação que já tive com o campo da saúde”; 3) “consegui aprender coisas que enriquecem minha formação profissional”; 4) “Foram desafios lindos que sem dúvida nos fazem pensar no que somos capazes de alcançar.”.

Ao compreender a avaliação como prática de cuidado, a proposta do estudo de caso vivo reafirma a indissociabilidade entre avaliação, aprendizagem e produção de saúde. Como apontam Sarni, Corbo e Noble (2021), pensar a transformação da avaliação implica situá-la dentro da constelação conceitual que define o movimento

da formação em educação física. Isso significa que a mudança avaliativa é também uma mudança cultural, que redefine o papel do estudante, do docente e das instituições formadoras.

4 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implementação da estratégia de avaliação formativa por meio do estudo de caso vivo, configurou-se como uma alternativa viável e pedagogicamente transformadora para promover aprendizagens significativas e o desenvolvimento de competências éticas, críticas e humanizadoras na formação em saúde. A proposta contribuiu para o engajamento discente, a articulação entre teoria e prática e o fortalecimento da reflexão crítica, em sintonia com os princípios da clínica ampliada e da saúde coletiva. Os achados confirmam que práticas avaliativas dialógicas e contínuas podem redefinir a relação dos estudantes com o conhecimento e com a produção do cuidado.

Os resultados indicam a viabilidade e a relevância pedagógica da metodologia, desde que adequadamente ajustada às condições institucionais de cada contexto, principalmente no que tange à proporção de estudantes por docente. Sua replicação em outros cursos e níveis de formação na área da saúde pode contribuir para consolidar uma cultura avaliativa sustentada no diálogo, na escuta e na corresponsabilidade. Recomenda-se que pesquisas futuras aprofundem a análise dos impactos da avaliação formativa sobre dimensões como a autonomia estudantil, o vínculo com os serviços de saúde e a integração ensino–serviço–comunidade, ampliando o alcance e a aplicabilidade do modelo em diferentes realidades acadêmicas.

Entretanto, a experiência também revelou limites estruturais importantes. O contexto da UdelaR, caracterizado pela massividade estudantil, impõe desafios à aplicação da avaliação formativa, sobretudo em disciplinas com forte componente prático. Torna-se necessária uma reorganização da relação docente-estudante, com adequação da carga horária docente considerando esse novo contexto avaliativo que demanda mais tempo, especialmente nas unidades curriculares dos semestres mais avançados, em que se intensifica o contato com o campo profissional. Além disso, destaca-se a urgência de fortalecer políticas institucionais de formação permanente docente, integradas à jornada laboral e apoiadas pelos serviços universitários, para sustentar a aplicação da avaliação formativa em contextos de grande número de estudantes.

Como limitação metodológica, reconhece-se a baixa representatividade da amostra de respondentes ao questionário de avaliação do processo de ensino–aprendizagem. Considerando a relevância desse instrumento para ajustes pedagógicos, propõe-se sua aplicação sistemática em futuras edições da disciplina, a fim de fortalecer o monitoramento e a retroalimentação do processo formativo.

Por fim, espera-se que este relato contribua para o debate sobre práticas avaliativas críticas e sensíveis às realidades formativas, incentivando docentes e instituições a promoverem processos avaliativos que articulem rigor acadêmico, compromisso ético e transformação social.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2011.

BERNARDO, Gildo Felipe; GOMES, Aline Lopes; CASIRAGHI, Bruna. Oficina de avaliação da aprendizagem no contexto universitário: construindo pontes para o sucesso acadêmico. *Revista de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional*, v. 4, p. e023010, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.51281/impa.e023010>. Acesso em: 02 jun. 2025.

BENEVIDES, Marta Cavalcante; VIANA, Tânia Vicente. Avaliação mediadora: ressignificando a prática avaliativa. In: VIANA, Tânia Vicente; CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima; SOBRAL, Adriana Eufrásio Braga (org.) *Múltiplas dimensões em avaliação educacional*. Fortaleza: Imprepe, 2010.

CASTILLO, Hebert Salas. La evaluación formativa orientada al aprendizaje en educación superior a nivel internacional. *Rev.Yachay*, v. 8, n. 1, p. 570-573, 2019. Disponível em: <https://revistas.uandina.edu.pe/index.php/Yachay/article/view/131/166>. Acesso em: 30 out. 2025.

COSTA JÚNIOR, João Fernando et al. Um olhar pedagógico sobre a Aprendizagem Significativa de David Ausubel. *REBENA: Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem*, v. 5, p. 51-68, 2023. ISSN 2764-1368. Disponível em: <https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/70>. Acesso em: 30 jun. 2025.

FLORES, Wilfredo Hernán Bizarro; MIRANDA, Pilar Julia Paucar; CHAMBI-MESCO, Edith. Evaluación formativa: una revisión sistemática de estudios en aula. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, v. 5, n. 19, p. 872-891, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i32.725>. Acesso em: 30 out. 2025.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAYA, Adroaldo Cezar Araujo; GAYA, Anelise Reis. *Relato de experiência: Roteiros para elaboração de trabalhos de conclusão de licenciatura*. Curitiba: CRV, 2018.

GOMES, Diógenes Farias; MOITA, Marina Pereira; OLIVEIRA, Lúcia Conde; DIAS, Maria Socorro de Araújo. Avaliação formativa em saúde: uma análise das evidências latino-americanas. *Revista Saúde (Santa. Maria)*, v. 47, n. 1, p. 1-13. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revistasauade/article/view/65079/pdf>. Acesso em: 02 jun. 2025.

IBARRA-SÁIZ, María Soledad. S.; RODRÍGUEZ-GÓMEZ, Gregorio. Aprendiendo a evaluar para aprender en la educación superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, v. 13, n. 1, p. 5–8, 2020. Disponível em: <https://revistas.uam.es/riee/article/view/12070>. Acesso em: 30 out. 2025.

INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCACIÓN FÍSICA (ISEF). Nueva escala de calificaciones UDELAR: características, criterios y procedimientos para su aplicación en el ISEF. [S.l.]: ISEF, 2025. 1 apresentação em slides (PDF). Disponível em: <https://isef.udelar.edu.uy/noticias/nueva-escala-de-calificaciones/>. Acesso em: 30 jun. 2025.

MARQUES, Humberto Rodrigues; CAMPOS, Alyce Cardoso; ANDRADE, Daniela Meirelles; ZAMBALDE, André Luiz. Inovação no ensino: uma revisão sistemática das metodologias ativas de ensino-aprendizagem. *Avaliação (Campinas)*, v. 26, n. 3, p. 718-741, 2021.

MENDES, Valéria Monteiro; CARVALHO, Yara Maria de. *Práticas corporais e clínica ampliada*. 1. ed. São Paulo: Hucitec, 2016.

MERHY, Emerson Elias. Em busca do tempo perdido: a micropolítica do trabalho vivo em ato em saúde. In: FRANCO, Tulio.; MERHY, Emerson Elias. *Trabalho, produção do cuidado e subjetividade em saúde*. São Paulo: Hucitec, 2013.

PONTES JUNIOR, José Airton de Freitas et al. Da pedagogia do exame à cultura da avaliação no processo de ensino-aprendizagem. *Educação & Linguagem*, v. 3, n. 1, p. 63–73, 2016. ISSN 2359 277X. Disponível em: https://www.fvj.br/revista/wp-content/uploads/2017/05/6_EDUC_20161.pdf. Acesso em: 25 jun. 2025.

ROMAN, C. et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem no processo de ensino em saúde no Brasil: uma revisão narrativa. *Clin. Biomed. Res.*, v. 37, n. 4, 2017. doi: <http://dx.doi.org/10.4322/2357-9730.73911>. Acesso em: 12 jun. 2025.

SANTOS, Lorena Campos. Avaliação formativa como ferramenta para construção das habilidades e competências. 2023. Dissertação (Mestrado) – Pós-Graduação em Ciências da Educação – Administração e Organização Escolar. Universidade Católica Portuguesa, Portugal.

SARNI, Mariana et al. Perspectivas teóricas sobre evaluación y los efectos en su enseñanza: el caso de ISEF/Udelar. In: ACTAS, Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2023. Disponível em: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.16828/ev.16828.pdf. Acesso em: 31 out. 2025.

SARNI, Mariana; CORBO, José Luis; NOBLE, Javier. Constelaciones de la evaluación en programas de ISEF-Udelar. *InterCambios: Dilemas y Transiciones de la Educación Superior*, v. 8, n. 2, p. 1-81, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.29156/inter.8.2.7>. Acesso em: 31 out. 2025.

SARNI MUÑIZ, Mariana; CORBO BRUNO, José Luis. A avaliação padronizada e seus efeitos na educação no Uruguai. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 35, p. e10946, 2024. DOI: <https://doi.org/10.18222/eaev.35.10946>. Acesso em: 31 out. 2025.

SILVA, Marici Lopes da; LIMA, Irene Batista; PONTES, Edel Alexandre Silva. Aprendizagem significativa e o uso de metodologias ativas na educação profissional e tecnológica. *Revista Observatório de la Economía Latinoamericana*, Curitiba, v. 21, n.8, p.9038-9050, 2023. Disponível em: <https://ojs.observatoriolatinoamericano.com/ojs/index.php/olel/article/view/876/7>. Acesso em: 07 jun. 2025.

SOUSA, Aurineide Amaro de; OLIVEIRA, Evandro Nogueira de. Avaliação como processo de (trans)formação docente. *Research, Society and Development*, v. 12, n. 7, e3712742522, 2023. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v12i7.42522>. Acesso em: 16 jun. 2025.

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA. Guía – Nueva Escala de Calificaciones. Montevideo: Udelar, 2024. Disponível em: <https://udelar.edu.uy/portal/wp-content/uploads/sites/48/2024/12/GuiaNuevaEscalaCalificaciones.pdf>. Acesso em: 30 out. 2025.

VIANNA, Heraldo Marelím. Avaliação educacional: teoria, planejamento e modelos. São Paulo: IBRASA, 2000.

WILLIS, María Lucía Mocarro; BRAVO, Edwing Augusto Torres; BERNAL, Edgar Uriarte. Una mirada global a la evaluación formativa. *Horizontes Rev. Inv. Cs. Edu.*, La Paz, v. 8, n. 32, p. 306-321, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i32.725>. Acesso em: 31 out. 2025.