Revista Poíesis Pedagógica

Revista Poíesis Pedagógica ISSN 2178-4442
Universidade Federal de Catalão (UFCAT)
Janeiro/Dezembro, 2026 – Volume 24
e2026002, Páginas 1–15
10.69532/2178-4442.v24.75044

Fluxo Contínuo – Artigo

Letramento em Avaliação na Educação Médica: Formação Docente e Competência Avaliativa no Ensino Superior

Assessment Literacy in Medical Education: Teacher Education and Assessment Competence in Higher Education

Alfabetización en Evaluación en la Educación Médica: Formación Docente y Competencia Evaluativa en la Educación Superior

João Paulo Miranda da Costa[1] e Juliana Cordeiro Soares Branco[2]

Resumo

O Letramento em Avaliação tem ganhado destaque nas discussões acadêmicas, especialmente na Educação Médica, diante da necessidade de maior domínio das práticas avaliativas por parte dos docentes. Este estudo analisa o papel do letramento em avaliação e sua relação com a formação docente no Ensino Superior, a partir de pesquisa bibliográfico-documental. A literatura indica que muitos docentes ingressam na docência sem formação didático-pedagógica, o que fragiliza sua competência avaliativa e impacta a qualidade do ensino. Os achados reforçam a importância de programas de formação permanente voltados ao desenvolvimento do letramento em avaliação. Sugere-se a realização de estudos empíricos que aprofundem essa relação e avaliem o impacto de iniciativas formativas na competência avaliativa docente.

Palavras-chave: Letramento em Avaliação; Formação Docente; Educação Médica; Avaliação da Aprendizagem; Competência Avaliativa.

Abstract

Assessment Literacy has gained prominence in academic discussions, particularly in Medical Education, given the need for greater faculty mastery of assessment practices. This study analyzes the role of assessment literacy and its relationship with teacher education in Higher Education, based on a bibliographic-documentary review. The literature indicates that many faculty members enter teaching without pedagogical training, which weakens their assessment competence and affects the quality of education. The findings highlight the importance of permanent professional development programs focused on assessment literacy. Further empirical studies are recommended to deepen this relationship and to evaluate the impact of training initiatives on faculty assessment competence.

Keywords: Assessment Literacy; Teacher Training; Medical Education; Learning Assessment; Assessment Competence.

Resumen

La Alfabetización en Evaluación ha adquirido relevancia en las discusiones académicas, especialmente en la Educación Médica, ante la necesidad de un mayor dominio de las prácticas evaluativas por parte del profesorado. Este estudio analiza el papel de la alfabetización en evaluación y su relación con la formación docente en la Educación Superior, a partir de una revisión bibliográfico-documental. La literatura indica que muchos docentes ingresan a la docencia sin formación pedagógica, lo que debilita su competencia evaluativa y afecta la calidad de la enseñanza. Los hallazgos refuerzan la importancia de programas de formación permanente orientados al desarrollo de la alfabetización en evaluación. Se recomiendan estudios empíricos que profundicen esta relación y evalúen el impacto de iniciativas formativas en la competencia evaluativa docente.

Palabras clave: Alfabetización en Evaluación; Formación Docente; Educación Médica; Evaluación del Aprendizaje; Competencia Evaluativa.

[1]Avaliações Educacionais (AFYA), Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. E-mail: joaopmc.m@gmail.com
[2]Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. E-mail: juliana.branco@uemg.br

OPEN ACCESS

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Nas últimas décadas, o conceito de letramento vem sendo utilizado e atualizado em diversas áreas, por exemplo, letramento digital, letramento científico, letramento acadêmico, letramento matemático, entre outros. Apenas recentemente, o termo "Letramento em Avaliação" ganhou seus usos em terras brasileiras, sendo tratado, em princípio, no contexto da avaliação de línguas (LAL)[1]; no entanto, tem sido empregado para contextualizar o processo de formação e de conscientização dos atores envolvidos na avaliação da aprendizagem, instaurando, assim, um novo olhar para a avaliação, que, muitas vezes, encontra-se apartada do processo de ensino-aprendizagem no contexto escolar.

Nesse sentido, emerge a noção do "letrado" e do "não letrado" em avaliação, que, para Stiggins (1991, p. 535), conserva o seguinte sentido:

> Os **não letrados em avaliação** carecem de ferramentas para serem consumidores críticos de dados de avaliação. Aqueles que são **letrados em avaliação**, por outro lado, têm uma compreensão básica do significado de avaliações de alta e baixa qualidade e são capazes de aplicar esse conhecimento a diversas medidas de desempenho dos estudantes (p. 535, tradução e grifo nossos).

Com isso, esse tema encontra pertinência no sentido de envigorar as discussões sobre a avaliação da aprendizagem e, principalmente, de compreender melhor o conceito de Letramento em Avaliação e da competência docente no Ensino Superior no âmbito da Educação Médica. Por isso, um professor letrado em avaliação terá condições de melhor administrar determinados conflitos relacionados à avaliação da aprendizagem, seja em sala de aula ou fora dela, uma vez que "as avaliações, praticadas de modo consciente e metodológico, se o desejarmos, nos subsidiam a encontrar a melhor solução para os impasses com os quais nos defrontamos. [...]" (Luckesi, 2018, p. 26).

No que se espera das competências de um professor letrado, entram em cena as tensões históricas em relação ao professor do curso de Medicina. Inicialmente, pode-se dizer que alguns desses embates, na formação médica contemporânea, originam-se do modelo flexneriano, paradigma no qual se baseou grande parte dessa formação no século XX, com a publicação do *Medical Education in the United States and Canada – A Report to the Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching*, que, posteriormente, seria conhecida como Relatório Flexner (1910 *apud* Pagliosa & Da Ros, 2008, p. 493-496). Assim, no que tange à proposta flexneriana, esta propagava uma formação voltada para o domínio técnico-científico, positivista, centrada nas doenças e não nas pessoas, hospitalocêntrica e focada em especialidades. Com isso, a Medicina das décadas seguintes se concentrou nesse modelo. Mais à frente, na década de 1960, instauraram-se as reivindicações da classe médica pelo compromisso da Formação Médica com a realidade e necessidades dos indivíduos. Assim, com a "crise da Medicina", configura-se um novo momento no cuidado à saúde e na formação de novos médicos. Em todo esse período, o Brasil, assim como todo o mundo, assimilou essas mudanças, culminando, mais tarde, aqui, em uma proposta formativa voltada para a formação por competências e implementação da Constituição Federal (1988) e, logo depois, da lei 8.080 (1990), que institui o Sistema Único de Saúde (SUS), e, posteriormente, no percurso formativo dos estudantes de Medicina (Diretrizes Curriculares Nacionais, 2001) (Pagliosa & Da Ros, 2008). Nesse mesmo período de reestruturação curricular e fixação das práticas de saúde centradas na multiprofissionalidade e no multiprofissionalismo, segundo Batista (1998), quem assumia a docência no curso de Medicina se originava de um percurso formativo tradicional, que não concentrava a formação para o ser docente, isto é, com preceitos didático-pedagógicos. Isso se deflagra, de acordo com o autor, nas propostas dos cursos de pós-graduação, que não visavam à formação docente. Neste século, Quintanilha (2021) resgata os pontos discutidos por Batista (1998) e os atualiza no sentido de evidenciar que uma parcela de sua pesquisa não apresentou mudanças

[1] Cf. SCARAMUCCI, 2016.

significativas nos estudos voltados à formação médica e revela que o desenvolvimento dos professores tem uma base científico-profissional, assim como proposto por Flexner (1910). Com efeito, fundamentando-se, à luz das ideias mais atuais, as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Medicina (2014), que atualizam diversas denominações ora apresentadas. De tal forma, há que se considerar que, no últimos documentos, congregam-se os processos de formação permanente, mantendo relação direta com a subjetividade e a profissionalidade, colocando o professor numa constante relação para a consciência de sua prática.

Com efeito, a formação permanente de professores implica um momento de um fazer e refazer reflexivo. Para isso, Libâneo (2006, p. 69):

> [...] entre a teoria e a prática intervém a subjetividade, portadora de uma cultura subjetiva, alimentada pela cultura social objetivada. As ações apresentam-se aos sujeitos como inteligíveis à consciência, de modo que o que fazemos tem a ver com o que pensamos, e vice-versa. A reflexividade consiste, precisamente, nesse processo de tomar consciência da ação, de tornar inteligível a ação, pensar sobre o que se faz.

Assim, este trabalho encontra motivação na expectativa de compreender a multidimensionalidade do conceito de Letramento em Avaliação e suas implicações, levando em conta os níveis de letramento em avaliação e a formação docente existentes no processo de aquisição da competência avaliativa docente. Nesse contexto, o objetivo deste artigo é analisar o papel do letramento em avaliação por meio de pesquisa bibliográfico-documental, discutindo os indicadores dos diferentes níveis de letramento e sua relação com a formação docente.

Para justificar a realização deste trabalho, convém trazermos critérios para avaliar a utilidade de um estudo[2], propostos por Ackoff (1973) e Miller & Salkind (2002) e adaptados por Sampieri, Collado & Lucio (2013, p.65).

Em primeiro lugar, cabe dizer da conveniência deste trabalho, que servirá para realizar estudos em Letramento em Avaliação, no contexto da Educação Médica, o Letramento em Avaliação e com a formação docente, configurando seu ineditismo nesse âmbito.

Em relação ao valor teórico, este trabalho pretende avançar nas discussões sobre a avaliação da aprendizagem e a formação docente no Ensino Superior, trazendo para a cena o Letramento em Avaliação, que consiste em uma temática ainda a ser explorada, principalmente no contexto da Educação Médica, com base na pesquisa bibliográfica realizada em bases de dados no Brasil (SciELO, Google Acadêmico, Periódicos Capes e BDTD) e em língua inglesa (ERIC). Ainda nesse quesito, cabe ressaltar a emergência do aprofundamento do entendimento sobre o Letramento em Avaliação. Para Pastore & Andrade (2022, p. 7), "Nos últimos anos, as instituições de ensino superior têm oferecido ao corpo docente diversas oportunidades para desenvolver práticas de avaliação e *feedback*. No entanto, o letramento em avaliação ainda representa uma área que necessita de melhorias." (tradução nossa). Além disso, segundo estudo conduzido pela Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Minas, em 2004[3], revela-se a escassez de pesquisas relacionadas à avaliação do ponto de vista dos conhecimentos necessários ao fazer pedagógico, dentre eles sobre os métodos e práticas da avaliação, componente indispensável ao ensinar e ao aprender. Portanto, este trabalho objetiva contribuir para o corpo de saberes em torno do Letramento em Avaliação, trazendo uma nova perspectiva de análise do fenômeno.

Por último, no que diz respeito à **relevância social**, reflete-se sobre as competências docentes para o melhor exercício da profissão, pois serão analisadas as competências essenciais dos docentes para o Letramento em Avaliação, com base no "*Standard for Teacher Competence in Educational Assessment of*

[2] A ordem dos critérios foi aqui estabelecida por conveniência.
[3] Cf. ANDRADE, G. M. Q *et al.*, 2004, p. 125.

Students" (National Council on Measurement in Education, 1990), ou "Marco para a Competência Docente em Avaliação Educacional de Estudantes" (tradução nossa). Nesse sentido, um docente letrado em avaliação terá condições de melhor responder aos desafios da docência e, principalmente, de avaliar de forma justa seus alunos. Portanto, em seguida, serão tratados conceitos ligados ao letramento em avaliação e a competências didático-pedagógicas, com foco no professor do curso de Medicina.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

A compreensão do ser humano como ser social e histórico configura diversas implicações no campo das Ciências Humanas e da Linguagem. Nesse sentido, algumas questões emergem ao se levar em conta o aspecto cognitivo do ser humano e a sua relação com o mundo que o circunda (La Taille; Oliveira; Dantas, 1992). Analogamente, o ato de avaliar perpassa, em essência, por uma perspectiva humana, em que se assume que toda e qualquer atividade de avaliação, seja de produtos, da natureza ou de pessoas, torna-se, nesse sentido, de caráter universal (Luckesi, 2018, p. 22). Em outras palavras, avaliar é da faculdade humana, e tem por objetivo revelar, cognitivamente, a "qualidade da realidade", seja numa tendência positiva ou negativa dessa dada realidade (Luckesi, 2018, p. 25; Vygotsky, 1984).

Diferentemente de apenas revelar a "qualidade da realidade", ao trazermos a noção de "avaliar" para a Educação, o conceito ganha outros contornos, ao passo que há diversos saberes estabelecidos e uma práxis estável quanto aos seus instrumentos e métodos, com sua primazia voltada para aferir as aprendizagens em relação a um currículo preestabelecido (Luckesi, 2018, p. 74). Em uma concepção ampliada e em crítica à pretensa ideia de que a escola crê utilizar a avaliação para medir a aquisição do currículo formal sem considerar as formas arbitrárias que o ato de avaliar congrega, Perrenoud (1999, p. 29) traz a noção dicotômica entre fracasso e sucesso escolares e a sua relação com o viés classificatório, desvelando, ainda, as imprecisões a que incorrem os professores no ato de avaliar e as tensões resultantes da "*relação social*" que se estabelece entre os atores professor-aluno-família (Perrenoud, 1999, p. 33).

Em se tratando dessa teia social entre os atores e a definição própria de avaliação, Hoffmann (2009, p.11) pontua que este termo

> [...] é, hoje, um fenômeno indefinido. Professores e alunos que usam o termo atribuem-lhe diferentes significados relacionados, principalmente, aos elementos constituintes da prática avaliativa tradicional: prova, nota, conceito, boletim, recuperação, reprovação.
>
> Estabelecem uma relação direta entre tais procedimentos e a avaliação, com uma grande dificuldade em compreender tal equívoco. Dar nota é avaliar, fazer prova é avaliar, o registro de notas denomina-se avaliação.

Numa perspectiva das impressões, crenças e práticas dos alunos e dos professores sobre a avaliação, Luckesi (2008, p. 24) traz considerações a respeito da avaliação e a sua relação de poder e troca. De um lado, temos o professor, que exerce seu "poder" perante o aluno, pois pode tanto aprová-lo como reprová-lo; do outro, o aluno, que percebe o processo avaliativo apenas como nota, vivenciando o percurso acadêmico em função dela e exclusivamente dela. Apesar de os estudos sobre a avaliação da aprendizagem reunirem um aparato tanto teórico quanto de evidências do crescente investimento na cultura de uma avaliação formativa, que integre todo o processo de ensino-aprendizagem e que transcenda apenas a mera associação da avaliação à ideia de exame, notas, conceitos, aprovação, reprovação etc., ao menos na percepção docente, o conceito de avaliação apresentado por Hoffmann (2009, p. 11) pouco mudou.

Isto posto, essa perspectiva deflagra o sentido da avaliação para além das práticas corriqueiras do ambiente escolar, colocando-a numa compreensão voltada para a conscientização (Scaramucci, 2016 *apud*

Gomes, 2020, n.p.). Ainda nessa ótica, o referido autor estabelece uma conexão entre as ações de formação docente para a ampliação da consciência sobre avaliação, alertando que quanto mais se trabalha o conceito de avaliação e suas implicações com os docentes, mais possibilidade de se tornar letrado em avaliação esse docente terá, podendo conscientizar pais, alunos e outros atores envolvidos no processo de avaliação, isto é, em um ambiente enriquecido (Vygotsky, 1984).

Apesar de esse pensamento não ser novo, pois já o encontramos delineado em alguns autores (Hoffmann, 2009; Luckesi, 2008:2018), no entanto o observamos de forma abrangente e não sistematizada. Nessa competência, Stiggins (1994 *apud* Gomes, 2020, n.p.) propõe diferentes domínios e níveis de letramento dependendo de cada ator nesse processo. Segundo Gomes, o autor Stiggins (2020, n.p.)

> [...] propõe três ações para que o letramento em avaliação alcance os diferentes atores (pais, estudantes, professores, gestores). São elas: 1. Compreensão aprofundada do significado de ser letrado em avaliação; 2. **Diferenciação sobre níveis de letramento**; 3. Cursos específicos que tratem sobre letramento em avaliação (grifos nossos).

Desse modo, torna-se evidente a postura crítica e dialógica que deve permear o processo de formação docente sobre avaliação. Em outras palavras, para se tornar letrado em avaliação, há que se pensar um desenho pedagógico de formação para a autonomia do pensar e para a fundação de uma atitude crítico-reflexiva do professor perante o currículo e a *avaliação da* e *para a aprendizagem* (Perrenoud, 1999).

Para além do que aqui se expõe, emerge a noção de Letramento em Avaliação e a sua importância e a sua relação com a conscientização e a formação docente, tornando-a parte integrante da carreira docente. Inicialmente, faz-se uma breve distinção do termo "letramento", concebido, em primeiro momento, no campo das Ciências da Educação e da Linguística como uso e práticas sociais da leitura e da escrita associadas às novas demandas sociais, indo além do preceito inicial de alfabetização (Soares, 2009, p. 21). Nesse sentido, o termo letramento ganha novos contornos e concepções na atualidade, tendo seu sentido expandido para novas áreas, como letramento científico, letramento acadêmico, letramento digital e letramento em avaliação. Em seguida, contextualiza-se a noção de pessoa letrada, entendendo-a como: letrado é aquele que faz o uso produtivo dos conhecimentos, habilidades e atitudes para a transformação de uma dada realidade, considerando as implicações sociais, culturais, econômicas e políticas relacionadas (Zabala, 2020).

A respeito da pessoa letrada em avaliação, podemos considerar três níveis (Quadro 1) de diferenciação propostos por Stiggins (1991, p. 537), autor que cunhou o conceito "Letramento em Avaliação" (*Assessement Literacy*).

Nesse sentido, como a definição de Letramento em Avaliação consiste de um conceito multidimensional (Stiggins, 1991, p. 538), que varia em termos de níveis de decisão, de acordo com o sistema educacional e suas necessidades, com as políticas pré-estabelecidas, este termo será tratado aqui, em primeira instância, conforme as definições propostas pelo autor supracitado e o quadro 1. Com isso, vale ressaltar que, assim como proposto no objetivo desta pesquisa, o foco será o Nível 2 do Quadro 1, que designa o nível de letramento relacionado aos professores e que aqui se dará no contexto do Ensino Superior.

Na esteira de desenvolvimento do conceito, em uma perspectiva mais contemporânea, Popham (2011, p. 267) em suas "confissões de um professor", propõe o seguinte sobre Letramento em Avaliação: "O letramento em avaliação consiste na *compreensão* de um indivíduo sobre os *conceitos e procedimentos fundamentais de avaliação* considerados *prováveis de influenciar as decisões educacionais*." (Popham, 2011, p. 267).

Quadro 1 – Níveis de Letramento em Avaliação

Nível 1	Nível 2	Nível 3
"O primeiro nível é destinado àqueles que são usuários dos dados gerados por outros. Esses usuários incluem estudantes, pais, escolas e outros que consomem dados básicos de avaliação. Somente após essa compreensão inicial é que eles podem formular as perguntas necessárias para promover uma avaliação adequada." (tradução nossa).	"O segundo nível de letramento em avaliação é voltado para aqueles que são praticamente letrados, ou seja, que tanto geram quanto utilizam dados. Esse grupo inclui **professores (em todos os níveis)**, diretores, orientadores educacionais, psicólogos escolares, superintendentes, formadores de professores e capacitadores de administradores. **Esses educadores profissionais precisam alcançar um nível mais elevado e prático de letramento em avaliação**." (grifo nosso e tradução nossa).	O terceiro nível de letramento em avaliação "é voltado para os letrados avançados, aqueles que geram dados para serem usados por outros. Eles preparam testes de 'alta relevância' – testes utilizados para certificar competência mínima, selecionar alunos para tratamentos especiais, avaliar o desempenho em larga escala e avaliar programas de instrução. Esses indivíduos incluem todos os especialistas em medição e avaliação, que precisam aplicar um nível avançado de sofisticação ao lidar com questões de avaliação." (tradução nossa).

Fonte: Quadro elaborado pelos autores deste artigo, com base em Stiggins (1991).

Ao avançarmos na discussão teórica, DeLuca, LaPointe-McEwan e Luhanga (2016, p. 252) nos apontam que as pesquisas realizadas demonstram que professores continuam a apresentar dificuldades para interpretar políticas direcionadas à avaliação da aprendizagem e implementar práticas de avaliação alinhadas com as teorias modernas de avaliação no que se refere aos países de língua inglesa pesquisados, o que corrobora os trabalhos aqui apresentados (DeLuca; Klinger; Maclellan, 2004 *apud* DeLuca; LaPointe-Mcewan; Luhanga, 2016).

Apesar de o trabalho de Brookhart, 2011 (*apud* DeLuca; LaPointe-Mcewan; Luhanga, 2016) mostrar que os padrões e as medidas para mensurar os níveis de letramento em avaliação precisam incorporar definições mais atuais de avaliação, como a avaliação formativa, avaliação para/como aprendizagem e questões sociais, há uma predileção pelo uso do conceito apresentado por Stiggins (1991), para a construção de instrumentos para medição desses níveis de letramento, embora novas considerações devam ser incorporadas no que diz respeito à **competência docente** relacionada ao Letramento em Avaliação (Xu; Brown, 2016).

Por fim, compete elucidar que, especialmente em relação ao Letramento em Avaliação, há uma crença de que o conceito ainda precisa ser explorado devido à sua multidimensionalidade e à sua interpretabilidade de acordo com o contexto estudado. (Stiggins, 1991; Pastore, 2019, 2022). Por isso, este trabalho considera esse aspecto multifacetado, visando caracterizar o Letramento em Avaliação no próprio processo de pesquisa e na sua relação com os participantes e as características deste estudo.

No tópico seguinte, serão tratadas as Competências Pedagógicas necessárias no Ensino Superior para o professor do curso de Medicina.

2.1 Competência pedagógica no Ensino Superior: O professor de Medicina

O processo de docência configura, em si, um grande desafio para os profissionais iniciantes e, em determinados momentos, para os profissionais já experientes. Com as novas demandas do mundo contemporâneo, como o crescimento exponencial das tecnologias digitais e uma mudança de paradigma na atuação docente, os professores necessitam de novas competências e novos olhares para a forma como ensinam e, principalmente, avaliam (Masetto, 2012; Machado, 2017).

Esses desafios encontram delineamentos diferentes quando se fala do professor na Educação Médica, uma vez que esse profissional precisa conciliar a prática médica com a prática docente, que acontecem, em alguns casos, concomitantemente. Essa prática secundária, a da docência, está ligada, em essência, a aspectos da profissionalização do ser docente, colocando essa profissão em segundo plano, em vista dos salários em relação à prática médica, que são, em geral, mais compensatórios do que os da docência, além de esses fatores estarem associados também à formação didático-pedagógica e ao próprio interesse pela área, dada a formação tradicional recebida e ao espelhamento das práticas pedagógicas de seus professores, isto é, do não profissionalismo (Batista, 1998; Andrade, 2004; Machado, 2017; Quintanilha, 2021).

Apesar dessas impressões relatadas pelos docentes nas pesquisas anteriormente referenciadas, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Medicina (Resolução n.º 3, de 20 de junho de 2014) designa, no art. 3, p. 13, o seguinte:

> O **Curso de Graduação em Medicina deverá manter permanente Programa de Formação e Desenvolvimento da Docência em Saúde**, com vistas à valorização do trabalho docente na graduação, ao maior envolvimento dos professores com o Projeto Pedagógico do Curso e a seu aprimoramento em relação à proposta formativa contida no documento, por meio do domínio conceitual e pedagógico [...] (grifos nossos).

Isso deflagra a obrigatoriedade de os cursos de graduação em Medicina se organizarem para fornecer um programa de formação permanente que contemple o que designa as DCNs no Projeto Pedagógico do Curso (PPC). Nesse sentido, os estudos empíricos de Machado *et al.* (2017) e Quintanilha (2021) apresentam uma lacuna entre o que define as DCNs (2014) e o posicionamento dos docentes em relação à não oferta de formação permanente e à competência docente em avaliação. Esses autores trazem dados do projeto CINAEM – Comissão Nacional de Avaliação da Educação Médica, traçam o perfil docente e enriquecem seus trabalhos abordando pesquisas brasileiras sobre a docência médica, para demonstrar que o ser e o fazer-se professor se configuram como uma atividade complementar assumida pelo profissional. Assim, evidencia-se um investimento pouco satisfatório, por parte de instituições de Ensino Superior, ou até pelo profissional, na formação didático-pedagógico. À vista disso, torna-se necessário trazer a ideia de "formação contínua[4]", presente em Machado *et al.* (2017, p. 89): "a formação contínua remete a um **investimento pessoal**, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista a uma construção de identidade, que é também uma identidade profissional" (grifos nossos). Com isso, nos estudos de Batista (1998), Andrade *et al.* (2004), Machado *et al.* (2017) e Quintanilha (2021), observa-se a falta de interesse do profissional médico docente nos cursos designados aos saberes pedagógicos, trazidos pelas DCNs e, obrigatoriamente, presentes nos PPCs.

Na mesma perspectiva, e fazendo uma conexão com a avaliação da aprendizagem, a pesquisa de Andrade (2004) traz um panorama da concepção dos docentes sobre a autopercepção em relação aos seus próprios conhecimentos sobre avaliação, demonstrando que, devido ao perfil docente do curso de Medicina, isto é, médicos ou profissionais que vêm diretamente da assistência para a prática docente, sem necessariamente passar por uma formação pedagógica e, principalmente, em avaliação, necessita-se compreender a noção de que o investimento em formação docente, nos preceitos básicos de avaliação, em especial do público estudado, tem de ultrapassar o mero conhecimento corrente de que se faz do termo "avaliação" (Andrade *et al.*, 2004, p. 127-128). Em estudos mais recentes e com uma perspectiva similar às impressões dos docentes sobre avaliação no curso de Medicina, Cavalcante (2011) traz, em sua Tese de Doutorado, contribuições acerca da visão dos docentes pesquisados à luz da perspectiva histórico-cultural, confirmando as ideias de controle e a insuficiência de formação docente no universo da avaliação.

[4] Aqui, o termo "formação contínua" não se confunde com "formação continuada". A primeira definição está presente no âmbito da formação permanente.

Para corroborar essa discussão, Masetto (2012, p. 15) problematiza a configuração da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, que, de uma forma geral, privilegia conhecimentos específicos (pesquisa e área de especialidade) em detrimento das competências didático-pedagógicas para se ensinar no Ensino Superior. Assim, revela-se que, mesmo se o docente médico tiver formação acadêmica no mestrado ou no doutorado, esse professor pode ter pouca ou nenhuma oportunidade de desenvolver essas competências, de acordo com o programa de pós-graduação. Nessa competência, Masetto (2020, p. 849) pontua:

> E os docentes universitários aqui no Brasil, em relação à sua formação pedagógica, que oportunidade tiveram para adquiri-la durante seu tempo de formação? Quantos anos de estudo, especialização, mestrado ou doutorado, estágios desenvolveram para exercerem a profissão de docentes? A resposta, infelizmente, é nenhuma.

À visto disso, surge a necessidade de se tratar o conceito de competência e a sua relação com o fazer pedagógico. Para isso, partimos, de uma forma inicial generalista, do pressuposto de que a competência designa a mobilização de conhecimentos, de habilidades e de atitudes para resolver um problema em torno de uma situação real (Zabala, 2020).

Em adição, considera-se que esse processo deve abarcar um investimento permanente e contínuo, na busca de promover

> [...] a formação permanente como um processo concretizado por sujeitos históricos, permeado pela intencionalidade e por íntima relação com a prática, que o docente materializa em seu trabalho pedagógico, constituindo um instrumento de transformação por meio da reelaboração dos saberes docentes. (Batista, 1998, p. 35).

Em princípio, para orientar este trabalho, no que tange às competências docentes em avaliação, será utilizado, como balizador, o "*Standard for Teacher Competence in Educational Assessment of Students*" (National Council on Measurement in Education, 1990), ou "Marco de Competência Docente para a Avaliação Educacional de Estudantes" (tradução nossa). Uma prévia dos sete marcos de competências em avaliação educacional é disposta a seguir:

> 1. Os professores devem ser competentes na *escolha* de métodos de avaliação apropriados para decisões instrucionais.
> 2. Os professores devem ser competentes no *desenvolvimento* de métodos de avaliação adequados às decisões instrucionais.
> 3. Os professores devem ser competentes na aplicação, na correção e na interpretação dos resultados de métodos de avaliação produzidos externamente e elaborados pelos próprios professores.
> 4. Os professores devem ser competentes no uso dos resultados das avaliações ao tomar decisões sobre cada estudante, planejamento de ensino, desenvolvimento curricular e melhoria escolar.
> 5. Os professores devem ser competentes no desenvolvimento de procedimentos de atribuição de notas válidos que utilizem as avaliações dos alunos.
> 6. Os professores devem ser competentes na comunicação dos resultados das avaliações para estudantes, pais, outros públicos leigos e outros educadores.
> 7. Os professores devem ser competentes em reconhecer métodos de avaliação e usos de informações avaliativas que sejam antiéticos, ilegais ou de outra forma inadequados. (Mertler; Campbell, 2005).

Com efeito, os referidos marcos de competência têm suas descrições próprias, que funcionam como rubricas para avaliar a competência docente em preceitos básicos da avaliação educacional.

Em articulação com este tópico, apresenta-se, a seguir, o percurso metodológico da pesquisa, bem como os instrumentos utilizados, de modo a favorecer a compreensão do leitor.

3. METODOLOGIA

Para atender ao objetivo proposto, será utilizada uma abordagem qualitativa, seguindo a tendência dos estudos encontrados na pesquisa bibliográfico-documental e devido à natureza do problema de pesquisa. Desse modo, para alcançar o objetivo desta pesquisa: Analisar o papel do letramento em avaliação por meio de pesquisa bibliográfico-documental, discutindo os indicadores dos diferentes níveis de letramento e sua relação com a formação docente, serão utilizados os seguintes critérios iniciais para a seleção de fontes:

3.1 Busca e seleção das fontes

Esta pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, de natureza qualitativa, realizada a partir do levantamento, seleção e análise de produções científicas nacionais e internacionais relacionadas ao letramento em avaliação docente. O recorte temporal adotado compreende o período de 2020 a 2025, justificado pela intensificação dos debates contemporâneos sobre avaliação educacional, formação docente e *assessment literacy* (letramento em avaliação), especialmente no contexto do Ensino Superior.

A busca bibliográfica foi realizada em bases de dados nacionais, nas áreas das Ciências Humanas e da Educação, com interface com as Ciências da Saúde, e em uma base internacional, priorizando a produção educacional. No contexto brasileiro, foram consultadas as seguintes bases: SciELO, Google Acadêmico, Portal de Periódicos da Capes e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Para a literatura internacional, utilizou-se a base ERIC (Education Resources Information Center).

3.2 Estratégia de busca

A estratégia de busca respeitou os mecanismos próprios de cada base, que utilizam, conforme o caso, palavras-chave livres, descritores controlados ou tesauros específicos.

Quadro 2 – Síntese do processo de busca, seleção e análise dos estudos

Etapa do processo	Total de estudos	Língua Portuguesa	Língua Inglesa
Estudos identificados (achados iniciais)	24	7	17
Estudos excluídos após leitura exploratória	13	2	11
Estudos selecionados para análise final (leitura integral)	11	7	4

Fonte: Elaboração própria.

Em língua portuguesa, não houve restrição quanto ao nível educacional (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio ou Ensino Superior), considerando-se a escassez de publicações diretamente relacionadas ao tema. Foram utilizados os seguintes descritores e palavras-chave: “letramento em avaliação”, “formação docente”, “formação de professores” e “formação continuada”, incluindo-se variantes e termos correlatos, como “não letrado”, “capacitação docente” e “capacitação de professores”, em todos os buscadores que tinham como base a língua portuguesa. A saber: SciELO, Google Acadêmico, Portal de Periódicos da Capes e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Em língua inglesa, em razão do elevado volume de publicações (n. >= 1.349), a busca foi delimitada ao contexto do Ensino Superior, em consonância com o foco desta pesquisa. Utilizaram-se os termos “*assessment literacy*”, “*teacher skills*”, “*teacher training*” e “*teacher competence*”, bem como suas variantes: “*assessment competence*”, “*assessment illiterate*” e “*assessment literate*”, restringindo-se apenas ao ERIC (Education Resources Information Center).

3.3 Critérios de inclusão e exclusão

Em um primeiro momento, foram identificados 24 estudos, sendo 7 em língua portuguesa e 17 em língua inglesa, a partir da presença dos descritores, palavras-chave ou *strings* de busca no título, no resumo ou nas palavras-chave. Também foram considerados estudos que, embora não apresentassem explicitamente esses elementos textuais, demonstravam relação direta com a temática, identificada por meio de leitura exploratória.

Ainda que não de forma não contínua no centro da investigação, foram incluídas produções relacionadas ao letramento em avaliação em contextos de línguas (Language Assessment Literacy – LAL), em função de sua relevância teórica para a compreensão ampliada do fenômeno estudado.

Em um segundo momento, procedeu-se à exclusão de 13 estudos, sendo 2 em língua portuguesa e 11 em língua inglesa, por não atenderem aos critérios estabelecidos, seja pela ausência de aderência temática, seja pela não presença dos descritores ou palavras-chave nos elementos textuais analisados.

3.4 Critérios de qualidade, idioma e área do conhecimento

Após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, 11 estudos foram selecionados para análise inicial e leitura integral, sendo 7 em língua portuguesa e 4 em língua inglesa.

No caso das produções em língua portuguesa, adotaram-se como critério de qualidade os padrões estabelecidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), priorizando artigos publicados em periódicos classificados nos estratos Qualis A1 a B1.

Em ambas as línguas, priorizaram-se artigos revisados por pares, publicados nos últimos cinco anos. As produções analisadas situam-se predominantemente nas áreas das Ciências Humanas e da Educação, com articulações pontuais com o campo das Ciências da Saúde, especialmente no que se refere à formação docente no Ensino Superior, mas nenhum deles trata diretamente do letramento em avaliação na Educação Médica.

4. ANÁLISE E RESULTADOS

A seleção dos estudos ocorreu por meio de leitura sistematizada, iniciando-se pelos títulos, seguida da leitura da prévia dos resumos e das palavras-chave disponibilizadas nas bases de dados, com o objetivo de verificar a aderência aos critérios definidos.

Nos periódicos SciELO, Google Acadêmico, Portal de Periódicos da Capes e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), a análise concentrou-se nos resultados apresentados até a segunda página de busca do periódico, por não haver mais resultados que satisfizessem as condições, em razão da escassez de publicações relacionadas à temática. Já nos periódicos internacionais, dada a elevada quantidade de resultados retornados pelas plataformas, a busca restringiu-se à primeira página de busca do periódico, considerando o critério de relevância definido pelos próprios mecanismos de busca e pela pesquisa em si: Ensino Superior.

Quadro 3 – Caracterização dos estudos incluídos na revisão bibliográfica, segundo ano de publicação (*n* = 11)

N.º do estudo catalogado	Autor(es)	Ano	Tipo de estudo	Síntese do que o estudo trata
2	QUEVEDO-CAMARGO, G.	2020	Estudo teórico-analítico	Discute a formação de professores de línguas adicionais, considerando a avaliação como dimensão da prática docente.
9	MASETTO, M. T.	2020	Estudo teórico	Discute os desafios contemporâneos da docência no ensino superior, incluindo a avaliação da aprendizagem.
3	SAITO, L. M.; ACRI, M. C.	2021	Estudo empírico – qualitativo	Examina práticas docentes e avaliativas no contexto do ensino remoto emergencial durante a pandemia.
4	DAMACENA, M.; QUEVEDO-CAMARGO, G.	2021	Estudo empírico – qualitativo	Analisa a relação entre avaliação educacional e processos de formação docente no ensino de línguas.
5	QUINTANILHA, L. F.; FARIAS, C. S.; ANDRADE, B. B.	2021	Estudo empírico – qualitativo	Investiga concepções e práticas docentes relacionadas ao letramento em avaliação.
1	ATJONEN, P. et al.	2022	Estudo empírico – abordagem qualitativa	Analisa o desenvolvimento do letramento em avaliação em professores em formação inicial a partir de intervenção formativa.
6	PASTORE, S.	2022	Estudo teórico	Discute o conceito de letramento em avaliação e suas implicações para a prática docente.
7	ROGERS, A. P.; REAGAN, E. M.; WARD, C.	2022	Estudo empírico – qualitativo	Analisa concepções de professores sobre letramento em avaliação e seus reflexos na prática pedagógica.
10	FERNANDES, M. N.; LIMA DE SOUZA, et al.	2022	Estudo empírico – qualitativo	Analisa o letramento em avaliação de professores em formação inicial.
11	QUEVEDO-CAMARGO, G.; SOUSA, A. A. C. de P.	2022	Estudo empírico – qualitativo	Discute o letramento em avaliação de professores de línguas, com foco na formação docente.
8	MEIJER, K.; BAARTMAN, L.; VERMEULEN, M.; BRUIJN, E.	2023	Revisão de literatura	Analisa o letramento em avaliação no contexto da formação de professores, com foco no desenvolvimento profissional.

Fonte: Elaboração própria.

Ao retomar o objetivo deste artigo: Analisar o papel do letramento em avaliação por meio de pesquisa bibliográfico-documental, discutindo os indicadores dos diferentes níveis de letramento e sua relação com a formação docente, os achados evidenciam que o letramento em avaliação constitui um constructo multidimensional, diretamente relacionado à qualidade das práticas avaliativas e à consolidação da competência avaliativa docente no Ensino Superior. No contexto específico da Educação Médica, essa relação mostra-se ainda mais sensível, considerando o histórico de formação predominantemente técnico-científica dos docentes e a recorrente ausência de preparação didático-pedagógica, especialmente no campo da avaliação da aprendizagem.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão em torno do Letramento em Avaliação, especialmente no contexto do Ensino Superior e, em especial, na Educação Médica, emerge como um campo de investigação fértil, revelando-se fundamental para a compreensão da formação docente e do impacto das práticas avaliativas na aprendizagem. Conside-

rando as discussões apresentadas neste trabalho, evidencia-se que a avaliação da aprendizagem continua a ser um dos principais desafios enfrentados pelos docentes universitários, não apenas pela complexidade inerente ao processo avaliativo, mas também pela carência de formação específica na área, especialmente entre os professores do curso de Medicina, cujos desafios são ainda mais evidentes.

Ao longo desta pesquisa, verificou-se que a literatura aponta para uma compreensão multidimensional do conceito de Letramento em Avaliação, o que permite avançar para um olhar mais abrangente sobre as práticas docentes e seus impactos na avaliação da aprendizagem. Os três níveis de letramento propostos por Stiggins (1991) fornecem um arcabouço conceitual para compreender a diversidade de conhecimentos e competências necessárias aos diferentes atores envolvidos no processo avaliativo, destacando, neste estudo, a relevância do Nível 2, que trata do letramento voltado para docentes e sua capacidade de gerar e interpretar dados de avaliação.

Diante disso, torna-se essencial refletir sobre a necessidade de programas de formação continuada que contemplem a competência avaliativa dos docentes universitários, garantindo não apenas uma compreensão mais aprofundada sobre os processos de avaliação, mas também uma práxis alinhada com as concepções contemporâneas da educação. A ausência de uma formação específica para a docência no Ensino Superior, somada à falta de compreensão sobre os processos avaliativos, pode comprometer a qualidade da educação oferecida e, consequentemente, a formação dos futuros profissionais.

Ademais, a literatura evidencia que há uma relação direta entre o desenvolvimento da competência avaliativa e a melhoria das práticas pedagógicas, destacando a importância de um investimento institucional e pessoal na formação permanente dos docentes. Nesse sentido, a inserção de componentes curriculares voltados à avaliação educacional em programas de formação inicial e permanente pode contribuir significativamente para uma mudança de paradigma, favorecendo a construção de uma cultura avaliativa mais consciente e reflexiva.

Além disso, estudos como os de Popham (2011), DeLuca, LaPointe-McEwan & Luhanga (2016) e Xu & Brown (2016) ressaltam que professores continuam a enfrentar dificuldades na interpretação e implementação de práticas avaliativas alinhadas com as teorias modernas de avaliação. Essa lacuna reforça a importância de abordagens que considerem a formação do docente para além do conhecimento "disciplinar", enfatizando a avaliação como um componente essencial da prática pedagógica.

No contexto da Educação Médica, pesquisas como as de Batista (1998), Andrade *et al.* (2004), Machado *et al.* (2017) e Quintanilha (2021) demonstram que os docentes médicos frequentemente ingressam na docência sem formação didático-pedagógica, o que compromete suas competências avaliativas. Além disso, mesmo com a existência de diretrizes que exigem formação continuada, como as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Medicina (Resolução n.º 3, de 20 de junho de 2014), observa-se que a implementação dessas ações ainda enfrenta desafios práticos e estruturais dentro das instituições de ensino superior.

Por fim, esta pesquisa buscou contribuir para a compreensão do Letramento em Avaliação no contexto do Ensino Superior, com um olhar específico para a Educação Médica. Os achados apontam para a necessidade de aprofundamento das discussões sobre a temática, indicando que novas investigações são necessárias para explorar as diferentes dimensões do conceito e suas implicações práticas. Como continuidade deste estudo, sugere-se a realização de pesquisas empíricas que analisem a relação entre os diferentes níveis de letramento em avaliação e a prática docente, além de estudos que avaliem o impacto de programas de formação docente na construção da competência avaliativa dos professores universitários. Com isso, espera-se avançar no debate sobre a avaliação da aprendizagem no Ensino Superior e sua

relação com a formação docente, promovendo um ensino mais reflexivo, equitativo e alinhado com as necessidades contemporâneas da educação.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, G. M. Q *et al.*, 2004. Percepção docente do processo de avaliação pelos docentes da Faculdade de Medicina da Universidade de Minas Gerais. **Rev Med Minas Gerais** 2004; 14(2):125-31. Disponível em: https://rmmg.org/artigo/detalhes/1507. Acesso em: 13 jan. 2025.

BATISTA, N. A.; SILVA, S. H. S. A função docente em Medicina e a formação: Educação permanente do professor. **Revista Brasileira de Educação Médica**, dez 1998, v. 22, n. 2. p. 31-36. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1981-5271v22.2-3-004. Acesso em: 12 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução n.º 3, de 20 de junho de 2014. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 jun. 2014, Seção 1, p. 8. Disponível em: https://www.gov.br/saude/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/pnsp/legislacao/resolucoes/rces003_14.pdf/@@download/file. Acesso em: 13 jan. 2025.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Saúde. Lei 8.080, de 19 de setembro de 1990. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. Brasília, DF: Presidente da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8080.htm. Acesso em: 08 jan. 2026.

CAVALCANTE, L. P. F. **Avaliação da aprendizagem no ensino superior na área da saúde**: unidade de produção de sentidos sob a perspectiva histórico-cultural. 2011. 246 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos, 2011. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2260. Acesso em: 18 jan. 2025.

DELUCA, C.; LAPOINTE-MCEWAN; LUHANGA, U. Teacher assessment literacy: a review of international standards and measures. **Educ Asse Eval Acc** (2016) 28:251–272. Disponível em: https://link.springer.com/article/10.1007/s11092-015-9233-6. Acesso em: 15 jan. 2025.

GOMES, H. Letramento em avaliação na formação inicial de professores: o lugar da avaliação nas licenciaturas. **GEPA – Grupo de Pesquisa em Avaliação e Organização do Trabalho Pedagógico**, 2020. Disponível em: https://gepa-avaliacaoeducacional.com.br/letramento-em-avaliacao-na-formacao-inicial-de-professores-o-lugar-da-avaliacao-nas-licenciaturas/https://gepa-avaliacaoeducacional.com.br/letramento-em-avaliacao-na-formacao-inicial-de-professores-o-lugar-da-avaliacao-nas-licenciaturas/. Acesso em: 13 jan. 2025.

HOFFMANN, J. **Avaliação**: mito e desafio – uma perspectiva construtivista. 40. ed. rev. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LA TAILLE, Y. & OLIVEIRA, M. K. & DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo, Summus, 1992. Coleção Educadores.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. p.53-79.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem**: estudos e proposições. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LUCKESI, C. C. **Avaliação em educação**: questões epistemológicas e práticas. São Paulo: Cortez, 2018.

MACHADO, M. M. B. C. *et al.* Reflexões e significados sobre competências docentes no ensino médico. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, SP, v. 22, n. 1, p. 85-104, mar. 2017. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1414-40772017000100005. Acesso em: 3 fev. 2025.

MASETTO, T. M. **Competência pedagógica do professor universitário**. 2. ed. rev. São Paulo: Summus, 2012.

MASETTO, T. M. Exercer a docência no Ensino Superior Brasileiro na contemporaneidade com sucesso (competência e eficácia) apresenta como um grande desafio para o professor universitário. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 20, n. 65, p. 842-861, abr./jun. 2020. Disponível em: http://doi.org/10.7213/1981-416X.20.065.DS15. Acesso em: 18 jan. 2025.

MERTLER, C. A. & CAMPBELL, C. Measuring teachers' knowledge & application of classroom assessment concepts: Development of the Assessment Literacy Inventory. **Annual meeting of the American Educational Research Association**, Montreal, QC, Canada. 2005.

PAGLIOSA, F. L.; DA ROS, M. A. O relatório Flexner: para o bem e para o mal. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 4, p. 492-499, dez. 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbem/a/QDYhmRx5LgVNSwKDKqRyBTy/. Acesso em: 12 jan. 2026.

PASTORE, S. Assessment literacy in the higher education context: A systematic review. **Intersection: A journal at the intersection of assessment and learning**, 4(1). 2023. Disponível em: https://doi.org/10.61669/001c.39702. Acesso em: 10 fev. 2025.

PASTORE, S.; ANDRADE, H. L. Teacher assessment literacy: A three-dimensional model. **Teaching and Teacher Education**, 84 (2019). Disponível em: https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.05.003. Acesso em: 23 fev. 2025.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

POPHAM, J. W. Assessment literacy overlooked: a teacher educator's confession. **The Teacher Educator**, 46:4, 265-273. set. 2011. Disponível em: https://doi.org/10.1080/08878730.2011.605048. Acesso em: 21 fev. 2025.

SCARAMUCCI, M. V. R. Letramento em avaliação (em contexto de línguas): contribuições para a linguística aplicada, educação e sociedade. In: JORDÃO, C. M. (org.). **A linguística aplicada no Brasil**: rumos e passagens. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 141-165.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

STIGGINS, R. Assessment literacy. **Phi Delta Kappan,** v. 72, p. 534-539, 1991. Disponível em: http://www.jstor.org/stable/20404455. Acesso em: 13 nov. 2025.

STIGGINS, R. Assessment literacy for the 21st Century. **Phi Delta Kappan**, v. 77, n. 3, p. 238-245, 1995. Disponível em: http://www.jstor.org/stable/20405538. Acesso em: 13 nov. 2025.

QUINTANILHA, L. F.; FARIAS, C. S. S.; ANDRADE, B. B. Formação e envolvimento pedagógico entre docentes do ensino superior em saúde: uma análise dos cursos médicos. **Rev. Inter. Educ. Sup.** Campinas-SP, v. 7, 1-17, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.20396/riesup.v7i0.8659850. Acesso em: 12 fev. 2025.

XU, Y. & BROWN, G. T. L. Teacher assessment literacy in practice: A reconceptualization. **Teaching and Teacher Education** 58 (2016) 149e162. Disponível em: https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.010. Acesso em: 4 mar. 2025.

VYGOTSKY, L S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

ZABALA, A.; ARNAU; L. **Métodos para ensinar competências**. Porto Alegre: Penso, 2020.

Apêndice – Detalhes Editoriais

Histórico

Submetido: 07/04/2025
Aprovado: 30/11/2025
Publicado: 10/01/2026

Como citar esse artigo (ABNT)

COSTA, João Paulo Miranda da; BRANCO, Juliana Cordeiro Soares. Letramento em Avaliação na Educação Médica: Formação Docente e Competência Avaliativa no Ensino Superior. **Revista Poíesis Pedagógica**, Catalão/GO, v. 24, e2026002, 2026. https://doi.org/10.69532/2178-4442.v24.75044

Como citar esse artigo (APA)

Costa, J. P. M. da., & Branco, J. C. S. (2026). Letramento em Avaliação na Educação Médica: Formação Docente e Competência Avaliativa no Ensino Superior. *Revista Poíesis Pedagógica*, *v.* 24, e2026002. https://doi.org/10.69532/2178-4442.v24.75044

Financiamento

Não se Aplica.

Conflito de Interesse

Os autores declararam não haver nenhum conflito de interesse de ordem pessoal, comercial, acadêmica, política de financeira referente a este artigo.

Contribuição dos Autores

Resumo/Abstract/Resumen: João Paulo Miranda da Costa, Juliana Cordeiro Soares Branco; **Introdução ou Considerações iniciais:** João Paulo Miranda da Costa, Juliana Cordeiro Soares Branco; **Referencial teórico:** João Paulo Miranda da Costa, Juliana Cordeiro Soares Branco; **Metodologia:** João Paulo Miranda da Costa, Juliana Cordeiro Soares Branco; **Análise de dados:** João Paulo Miranda da Costa, Juliana Cordeiro Soares Branco; **Discussão dos resultados:** João Paulo Miranda da Costa, Juliana Cordeiro Soares Branco; **Conclusão ou Considerações finais:** João Paulo Miranda da Costa, Juliana Cordeiro Soares Branco; **Referências:** João Paulo Miranda da Costa, Juliana Cordeiro Soares Branco; **Revisão do manuscrito:** João Paulo Miranda da Costa, Juliana Cordeiro Soares Branco; **Aprovação da versão final publicada:** João Paulo Miranda da Costa, Juliana Cordeiro Soares Branco.

CRediT – Taxonomia de Papéis de Colaborador – https://credit.niso.org/.

Direitos Autorais

Os direitos autorais são mantidos pelos autores, os quais concedem à **Revista Poíesis Pedagógica** os direitos exclusivos de primeira publicação. Os autores não serão remunerados pela publicação de trabalhos neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho pu-blicado nesta revista (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial nesta revista. Os editores da Revista Poíesis Pedagógica têm o direito de realizar ajustes textuais e de adequação às normas da publicação.

Open Access

Este artigo é de acesso aberto (***Open Access***) e sem cobrança de taxas de submissão ou processamento de artigos dos autores (***Article Processing Charges – APCs***). O acesso aberto é um amplo movimento internacional que busca conceder acesso online gratuito e aberto a informações acadêmicas, como publicações e dados. Uma publicação é definida como 'acesso aberto' quando não existem barreiras financeiras, legais ou técnicas para acessá-la — ou seja, quando qualquer pessoa pode ler, baixar, copiar, distribuir, imprimir, pesquisar ou usá-la na educação ou de qualquer outra forma dentro dos acordos legais.

Licença de Uso

Este artigo é licenciado sob a Licença **Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0)**. Esta licença permite compartilhar, copiar, redistribuir o artigo em qualquer meio ou formato. Além disso, permite adaptar, remixar, transformar e construir sobre o material, desde que seja atribuído o devido crédito de autoria e publicação inicial nesta revista.

Verificação de Similaridade

Este artigo foi submetido a uma verificação de originalidade por meio do software **iThenticate** (Turnitin), utilizando o serviço **Similarity Check da Crossref**, com o objetivo de identificar possíveis sobreposições de texto e garantir a integridade acadêmica, a conformidade ética e a originalidade da publicação.

Processo de Avaliação

Este artigo foi submetido a um processo de Revisão por Pares Duplo-Cega (***Double blind peer review***), no qual tanto a identidade dos autores quanto a dos avaliadores permaneceu confidencial durante todas as etapas da avaliação, assegurando imparcialidade, rigor científico e integridade editorial.

Avaliadores

Dois pareceristas *ad hoc* avaliaram este artigo e não autorizaram a divulgação dos seus nomes.

Editora

Profa. Dra. Cláudia Tavares do Amaral – Universidade Federal de Catalão (UFCAT), Catalão, Goiás, Brasil.

Fomento

O artigo foi editado, diagramado e publicado com o apoio do auxílio financeiro concedido pela **FAPEG Edital nº 10/2023** – Programa de Apoio a Periódicos Científicos de Instituições de Ensino Superior do Estado de Goiás

Publisher

Este artigo foi Publicado na **Revista Poíesis Pedagógica** vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da **Universidade Federal de Catalão - UFCAT**. A Revista Poíesis Pedagógica publica artigos de natureza técnico-científica, provenientes de estudos e pesquisas que ofereçam subsídios para o desenvolvimento do conhecimento educa-cional, propiciando um diálogo entre os diferentes campos da educação no Portal de Periódicos da UFCAT. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião do corpo editorial ou da referida universidade. Na **Avaliação CAPES (2021-2024)** a Revista Poíesis Pedagógica obteve **Qualis B1**.