



CENTRO UNIVERSITÁRIO CHRISTUS
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO NA SAÚDE

LARISSA FERREIRA COSTA MARINHO

**META-AVALIAÇÃO PARA PROPOSIÇÃO DE MANUAL DE APOIO À
CONSTRUÇÃO DE INSTRUMENTOS AVALIATIVOS NO ENSINO EM SAÚDE**

FORTALEZA
2025

LARISSA FERREIRA COSTA MARINHO

META-AVALIAÇÃO PARA PROPOSIÇÃO DE MANUAL DE APOIO À
CONSTRUÇÃO DE INSTRUMENTOS AVALIATIVOS NO ENSINO EM SAÚDE

Dissertação apresentada ao Centro Universitário Christus para obtenção de qualificação de Mestrado em Ensino na Saúde e Tecnologias Educacionais. Área de concentração: Ensino em Saúde. Linha de pesquisa: Avaliação do Ensino e Aprendizagem em Saúde.

Orientador(a): Prof. Dr. Lucas Melgaço da Silva.

FORTALEZA

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Centro Universitário Christus - Unichristus
Gerada automaticamente pelo Sistema de Elaboração de Ficha Catalográfica do
Centro Universitário Christus - Unichristus, com dados fornecidos pelo(a) autor(a)

M337m Marinho, Larissa.

Meta-avaliação para proposição de manual de apoio à construção
de instrumentos avaliativos no ensino em saúde / Larissa Marinho. -
2025.

61 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado) - Centro Universitário Christus -
Unichristus, Mestrado em Ensino na Saúde e Tecnologias
Educacionais, Fortaleza, 2025.

Orientação: Prof. Dr. Lucas Melgaço da Silva.
Área de concentração: Ensino em Saúde.

1. Avaliação educacional. 2. Processo de ensino-aprendizagem. 3.
Avaliação da avaliação. 4. Elaboração de itens. 5. Formação de
professores. I. Título.

CDD 610.7

LARISSA FERREIRA COSTA MARINHO

META-AVALIAÇÃO PARA PROPOSIÇÃO DE MANUAL DE APOIO À
CONSTRUÇÃO DE INSTRUMENTOS AVALIATIVOS NO ENSINO EM SAÚDE

Dissertação apresentada ao Centro Universitário Christus de Fortaleza para obtenção do título de Mestrado em Ensino na Saúde e Tecnologias Educacionais. Área de concentração: Ensino na Saúde. Linha de pesquisa: Avaliação do Ensino e Aprendizagem em Saúde.

Aprovado em: ____ / ____ / ____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Lucas Melgaço da Silva (Orientador)
Centro Universitário Christus (UNICHRISTUS)

Prof.^a Dr.^a Deborah Pedrosa Moreira
Centro Universitário Christus (UNICHRISTUS)

Prof.^a Dr.^a Denise Barguil Nepomuceno
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Dedico este trabalho a minha amiga Cícera, ser humano sensível e perspicaz, a qual me apoiou em todas as etapas desse mestrado com sua incrível paciência de estar no mundo. À minha persistência em acreditar que conseguiria concluir mais esse investimento em minha carreira profissional.

AGRADECIMENTOS

Agradeço inicialmente essa dissertação ao meu orientador Dr. Lucas Melgaço que desde o início por contato de telefone se mostrou disposto a encontrar soluções e temas que pudessem ser otimizados diante de seu conhecimento vasto na área da educação e o meu acerca da avaliação.

Agradeço também aos colegas de turma de diferentes áreas da saúde onde oportunizaram ampliar minha experiência de convivência com outros seres humanos.

Às pesquisadoras que me ajudaram na coleta dos dados e suas contribuições.

RESUMO

Atualmente, em variados segmentos da sociedade existe a exigência de altos desempenhos na qualidade de serviços oferecidos. Em consequência das avaliações, se permitem desenvolver projetos, ações e serviços prestados com maior êxito, constatando-se a eficácia e relevância da atividade ao público a qual foi direcionada. Assim, surge como necessária a descoberta de indicadores, critérios e técnicas utilizadas para mensurar determinado objeto, o que corrobora para uma meta avaliação, ou avaliar a própria avaliação para perceber sua efetividade. Nesse sentido, o projeto que se segue objetiva desenvolver um manual para favorecer a construção e análise de itens bem como avaliações mais fidedignas ao contexto de ensino superior na área da saúde, onde o avaliador terá ao seu dispor recurso prático que facilitará seu trabalho diante de tantas demandas da atividade docente. Metodologicamente, trata-se de um estudo analítico do tipo quantqualitativo de cunho descritivo, que obterá dados a partir da aplicação de questionários com questões semiabertas, além de pesquisa documental. Os resultados destacam a avaliação educacional, em especial a meta-avaliação, enquanto artifício necessário à melhoria da aprendizagem dos alunos e efetivação do ensino, a partir do aprofundamento dos conhecimentos sobre construção e utilização de instrumentos avaliativos.

Palavras-chave: avaliação educacional; processo de ensino-aprendizagem; avaliação da avaliação; elaboração de itens; formação de professores.

ABSTRACT

Currently, in various sectors of society, there is a demand for high performance in the quality of services provided. As a result of evaluation processes, it becomes possible to develop projects, actions, and services with greater success, verifying the effectiveness and relevance of activities for their intended audiences. Thus, the identification of indicators, criteria, and techniques used to measure specific objects becomes essential, contributing to meta-evaluation — that is, evaluating the evaluation itself to determine its effectiveness. In this context, the present project aims to develop a manual to support the construction and analysis of assessment items, as well as to promote more reliable evaluations within the context of higher education in the health field. This manual will provide evaluators with a practical tool to facilitate their work amid the multiple demands of teaching practice. Methodologically, this is an analytical and descriptive study of a quasi-qualitative nature, which will collect data through the application of questionnaires containing semi-open questions, in addition to documentary research. The results highlight educational assessment, particularly meta-evaluation, as an essential mechanism for improving student learning and strengthening teaching effectiveness through a deeper understanding of the construction and use of assessment instruments.

Keywords: educational assessment; teaching and learning process; evaluation of evaluation; item development; teacher training.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	8
2	OBJETIVOS	10
2.1	Geral	10
2.2	Específicos	10
3	REFERENCIAL TEÓRICO.....	11
3.1	Educação e Ensino na Saúde.....	11
3.1.1	<i>Prática pedagógica no Ensino na Saúde.....</i>	13
3.2	Avaliação educacional: histórico, conceitos e concepções	15
3.2.1	<i>Instrumentos de avaliação da aprendizagem e a construção de itens</i>	18
3.3	Meta-avaliação: a fidedignidade dos instrumentos e itens avaliativos ..	20
4	MATERIAIS E MÉTODOS	22
4.1	Natureza do estudo	22
4.2	<i>Lócus, população e amostra do estudo</i>	23
4.3	Critérios de inclusão e exclusão	23
4.4	Procedimentos de coleta	24
4.5	Análise estatística	25
4.6	Aspectos éticos	25
5	ARTIGO ENVIADO PARA PUBLICAÇÃO	27
6	PRODUTO TÉCNICO PRINCIPAL	47
	REFERÊNCIAS.....	66
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE COLETA DE DADOS	69
	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO DE LIVRE ESCLARECIDO (TCLE).....	74
	ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO.....	77
	ANEXO B – COMPROVANTE DE SUBMISSÃO	78

1 INTRODUÇÃO

Em diversos segmentos da sociedade, como o empresarial, educacional, social e, em especial, na área da saúde, exige-se um alto desempenho na qualidade dos serviços prestados. Isso resulta em um crescente interesse pela realização de avaliações, que buscam entender as condições necessárias para alcançar a qualidade desejada. Essas avaliações se concretizam na construção e desenvolvimento de instrumentos avaliativos, pois é por meio deles que se verifica se determinadas atividades foram eficazes, permitindo a continuidade de projetos, ações ou prestação de serviços.

Uma vez que a avaliação, por meio de seus instrumentos, é responsável por verificar a efetividade das atividades desenvolvidas, surge a questão: Quem avalia a avaliação e seus instrumentos, e como isso é feito? A possibilidade de avaliar a própria avaliação, também conhecida como meta-avaliação, pode contribuir para a percepção da efetividade desse processo, bem como da prática do avaliador.

A meta-avaliação é descrita por Scriven (1991) como a avaliação de uma avaliação. Berends e Roberts (2003, p. 56) identificam duas razões para realizar uma meta-avaliação.

Uma é possibilitar a verificação da aplicação de um código de comportamento adequado durante todo o estudo, ou seja, a ética adotada pelos avaliadores, se ela existe e como foi praticada. Outra concebe a meta-avaliação como uma prática de reflexão sobre todos os procedimentos utilizados na avaliação, dando oportunidade à incorporação de novos conhecimentos por parte não só dos meta-avaliadores, como também dos avaliadores, quando tomam ciência da análise realizada.

No âmbito da educação e do ensino, a avaliação educacional desempenha um papel crucial como ferramenta teórico-metodológica para a melhoria e aprofundamento do conhecimento. O método, especificamente a pesquisa educacional, configura-se como a investigação e apropriação dos conteúdos (Ciasca; Silva, 2016).

Avaliar a avaliação, a partir dessa concepção, é entendido como um complemento para aprimorar as estratégias adotadas na investigação e para proposição de novas reflexões para os processos educacionais utilizados pelas instituições de ensino. Portanto, a avaliação como um campo empírico de conhecimento, é utilizada como uma ferramenta capaz de dialogar sobre dificuldades, mudanças e avanços no processo educativo (Ciasca; Silva, 2016).

A pesquisa proposta, que visa avaliar a avaliação no contexto do ensino na área da saúde, é necessária para a comunidade acadêmica superior devido às vantagens oferecidas pela meta-avaliação, considerando que a formação docente nesta área historicamente carece de concepções pedagógicas. Além de proporcionar novas percepções sobre a prática didática dos professores em relação à avaliação da aprendizagem, a pesquisa adicionará conhecimentos aos instrumentos e métodos utilizados na ação educativa.

Ao desenvolver o manual com o objetivo de favorecer a construção de avaliações da aprendizagem, assim como de seus itens, de maneira mais alinhada ao contexto do ensino superior em saúde, o avaliador disporá de um recurso prático e eficaz de consulta. Este recurso facilitará seu trabalho, atendendo às diversas demandas inerentes à atividade docente.

2 OBJETIVOS

2.1 Geral

Analisar os instrumentos avaliativos de múltipla escolha utilizados por docentes do ensino superior de cursos de áreas da saúde e compreender suas percepções sobre a avaliação da aprendizagem, a fim de desenvolver um manual para auxiliar a efetivação de práticas pedagógicas, ante a construção de instrumentos de avaliação da aprendizagem.

2.2 Específicos

- I. Analisar a percepção dos professores da área da saúde sobre o processo de avaliação da aprendizagem;
- II. Avaliar a aplicação e eficácia de instrumentos avaliativos de múltiplas escolha utilizados por professores da área da saúde;
- III. Desenvolver um manual para a autorreflexão docente, abordando a construção, aplicação e utilização de instrumentos avaliativos na prática educacional em saúde.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste referencial teórico será abordado as temáticas que justificam e fundamentam esse trabalho. Logo, trataremos das concepções sobre educação, ensino e saúde, em uma perspectiva histórica e conceitual, de modo a ponderar o contexto da prática pedagógica do docente do ensino superior em saúde.

Em seguida abordaremos temáticas relacionadas à avaliação, discorrendo sobre seu histórico e conceitos no âmbito da aprendizagem, integrado às concepções de instrumentos avaliativos e elaboração de itens de múltipla escolha.

Por fim, discorreremos sobre meta-avaliação atrelada a ideia de melhoria da prática avaliativa, a partir da elaboração de itens de múltipla escolha mais fidedignos à identificação da aprendizagem dos alunos.

3.1 Educação e Ensino na Saúde

O conceito de Educação na Saúde refere-se à produção e sistematização de conhecimentos voltados para a formação e desenvolvimento de profissionais na área da saúde. Esse campo abrange práticas de ensino, diretrizes didáticas e orientações curriculares, incluindo formação técnica, graduação, educação continuada e educação permanente, cada uma com seus aspectos teóricos e metodológicos específicos (Nogueira *et al.*, 2022).

O movimento de educação na área da saúde no Brasil teve início nos primeiros anos da República, com ênfase no ensino médico. Em 1953, as práticas de promoção da educação sanitária foram integradas ao sistema de saúde brasileiro com a criação do Ministério da Saúde, em um contexto global que discutia os fundamentos da Educação Permanente e sua aplicação no campo educacional (Nogueira *et al.*, 2022).

Nas décadas de 1970 e 1980, emergiu um movimento social focado na defesa da saúde como um direito de cidadania. Com o lema “saúde é democracia”, o movimento buscava garantir o acesso universal a esse bem comum. Isso impulsionou a demanda por condições saudáveis de vida e trabalho, essenciais para todos os cidadãos (Ceccim; Ferla, 2008).

De acordo com os autores, o conceito de saúde adquiriu uma definição mais ampla, levando em conta seus fatores determinantes e buscando superar a

divisão entre ações de promoção e prevenção (saúde pública) e ações curativas (assistência médica), que prevaleciam na época. Antes da Constituição Federal de 1988, a saúde pública (saúde e assistência médica) era parte do setor da previdência social. O acesso à promoção e prevenção de doenças era garantido apenas em casos de alta prevalência ou impacto na saúde pública, e a assistência médica se restringia à recuperação e reabilitação dos pacientes.

As propostas de ação referentes à educação de qualidade e à qualidade da educação acompanhavam os discursos. No entanto, a efetivação desses aspectos não atendia adequadamente à demanda. Resumia-se a abordagens preventivas ou curativas, saúde pública ou assistência médica, promoção versus reabilitação.

É nesse contexto que o Brasil vivenciava dois grandes movimentos. No campo da Educação, Paulo Freire promovia a alfabetização de adultos como um processo de conscientização e transformação social. E, na área da Saúde surgia o Movimento Sanitário, que foi a base das reformas no setor da saúde. O Movimento Sanitário Brasileiro levou à Reforma Sanitária Brasileira, que resultou na criação do Sistema Único de Saúde (SUS), no âmago da Constituição de 1988, que declarou a saúde como um direito de todos e uma obrigação do Estado, atribuindo ao SUS a responsabilidade pela formação de profissionais da saúde (Nogueira *et al.*, 2022; Ceccim; Ferla, 2008).

É relevante destacar que, no contexto universitário, o Movimento Sanitário evoluiu principalmente entre os docentes das áreas de Saúde Preventiva, Saúde Social e Saúde Pública. A produção científica desses professores focava nos processos que determinam os estados de saúde ou as doenças.

O estudo em saúde tornou-se uma forma fundamental de contribuir para a sociedade, delineando perfis socioeconômicos no registro dos adoecimentos e óbitos, os padrões de saúde do país, assim como alinhando a correspondência entre projetos terapêuticos e a história cultural de diferentes grupos. O profissional de saúde deve ser capaz de respeitar as individualidades daqueles que necessitam de cuidados. Nesse sentido, Ceccim e Ferla (2008, p. 3) ponderam que:

Os estudos em saúde precisavam corresponder, então, não apenas aos padrões populacionais da saúde e da doença ou aos comportamentos populacionais do processo saúde-doença (saúde pública com recursos da epidemiologia e da planificação em saúde), mas ao conhecimento sobre as coletividades humanas, seus processos interativos e características de pertencimento (Saúde e Sociedade). Um co-engendramento dos fatores de luta pela reforma setorial em saúde fez nascer o ‘campo de estudos’ da Saúde

Coletiva – reunindo a Saúde Pública ou Saúde Preventiva e Social e a Saúde e Sociedade – e o ‘campo de intervenções’ do Controle Social em Saúde, componente organizativo da agenda política de base popular na defesa da saúde no Brasil.

A Saúde Coletiva e o Controle Social em Saúde, logo, enfatizavam uma atenção integral à saúde, focada na prevenção e promoção por meio de políticas específicas. Considerando todos esses fatores, a justaposição dos termos “saúde” e “cidadania”, diante das novas concepções políticas, práticas profissionais e formas de participação social, permitiu identificar insuficiências no ensino das profissões da saúde.

O conceito de educar para o trabalho em saúde passaria de uma simples transferência de recursos cognitivos e tecnológicos para as novas gerações profissionais, para a formação do projeto de sociedade tecno-assistencial de saúde, englobando educação e saúde: ensino e cidadania como processos integrados.

Seria essencial, portanto, uma sociedade de cidadãos onde a saúde estivesse amplamente relacionada com a qualidade de vida e de trabalho. Profissionais habilidosos com conhecimentos e valores para fortalecer o sistema de saúde. Segundo Ceccim e Ferla (2008), essa transformação é vital para a criação de um ambiente onde a educação permanente é central para o desenvolvimento contínuo dos profissionais de saúde.

Nesse contexto, os desafios passam a centrar-se nos processos formativos profissionais que precisam transcender gerações de pensadores, formuladores e avaliadores, convertendo princípios em projetos de pesquisa, escuta, cuidado e tratamento em saúde, na consideração das práticas pedagógicas dos docentes no desencadear da formação profissional.

3.1.1 Prática pedagógica no Ensino na Saúde

O papel dos professores em cursos da saúde é decisivo para a qualidade da formação profissional. Longe de ser apenas uma transferência de dados, a educação em saúde exige uma abordagem que inclua o desenvolvimento de capacidades práticas e das atitudes profissionais requeridas para o mercado de trabalho. Os educadores agem como mediadores ativos, ao conceberem espaços de aprendizado que incentivam o pensamento crítico e possibilitam a vivência e aplicação do conteúdo ensinado.

Para isso, é fundamental que os docentes criem metodologias de ensino que possibilitem a articulação entre o conhecimento teórico com a experiência prática, impulsionando o envolvimento direto dos estudantes para que o aprendizado se torne significativo. Esse objetivo é atingido através de recursos como simulações, estudos de caso, atividades em laboratório e estágios com supervisão, nos quais os alunos podem aplicar o conteúdo aprendido em contextos que simulam ou replicam a realidade profissional.

Adicionalmente, a estratégia pedagógica precisa ser focada no estudante, valorizando suas especificidades e fomentando o desenvolvimento da autonomia e da capacidade crítica de raciocínio, como já pontuado. Segundo Lima e Souza (2020), essa integração é essencial para a formação de profissionais competentes e preparados para enfrentar os desafios da saúde contemporânea.

A avaliação da aprendizagem também é um aspecto essencial da prática pedagógica. Métodos de avaliação contínua, como portfólios, autoavaliações e feedbacks formativos, permitem um acompanhamento mais detalhado do progresso dos alunos e ajudam a identificar áreas que necessitam de melhoria. A avaliação deve ser vista como uma ferramenta para o desenvolvimento, e não apenas como um meio de medir o desempenho. De acordo com Ferreira e Silva (2019), a avaliação formativa propicia um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e centrado no aluno.

Outro aspecto importante reside na necessidade de desenvolvimento contínuo dos professores. O investimento em programas de capacitação pedagógica é necessário para que os docentes acompanhem as inovações em metodologias, tecnologias educacionais e o progresso científico na área da saúde, abrangendo, inclusive, os processos de avaliação educacional. Docentes que investem em sua qualificação estão mais aptos a adequar suas abordagens didáticas às demandas dos alunos e do cenário profissional, o que é fundamental para garantir a excelência na formação. A esse respeito, Andrade e Castro (2021) enfatizam em estudos recentes que a formação continuada é um elemento chave para inovar e elevar a qualidade do ensino em saúde.

O processo de ensino-aprendizagem é amplamente influenciado pela reflexão crítica e pela prática reflexiva, conforme enfatizado por pensadores como Paulo Freire (1996) e Donald Schön (1983). Freire (1996), especificamente, propõe um modelo educacional dialógico e focado na problematização, em que o estudante atua como construtor principal de seu próprio saber. Já Schön (1983) destaca o valor

da reflexão *na* ação e *sobre* a ação como mecanismo fundamental para o aprimoramento profissional constante. Corroborando à essas ideias, Marques, Oliveira e Santos (2022) sublinham que a prática reflexiva é crucial para formar profissionais dotados de senso crítico e responsabilidade.

Portanto, destacamos a ideia de que a prática pedagógica dos professores é prerrogativa à qualidade do ensino em saúde. Logo, deve ser dinâmica, integradora e centrada no aluno, a partir de concepções que ponderam aspectos reflexivos sobre a didática e a técnica na ação de ensinar. Nesse contexto, iremos destacar a avaliação da aprendizagem, especificamente no domínio da reflexão sobre o ato de avaliar.

3.2 Avaliação educacional: histórico, conceitos e concepções

A avaliação educacional tem sido um campo de estudo e prática em constante evolução, influenciada por mudanças sociais, políticas e culturais. Historicamente, a avaliação era vista principalmente como um meio de medir o desempenho dos alunos e classificá-los de acordo com seu desempenho. No entanto, nas últimas décadas, houve uma mudança significativa em direção a abordagens mais holísticas e formativas, que buscam compreender o processo de aprendizagem e promover o desenvolvimento contínuo dos estudantes.

Miranda e Silva (2012) advogam que práticas avaliativas informais eram utilizadas em civilizações antigas, como na China Imperial, onde procedimentos avaliativos serviam para decisões administrativas. Na Grécia e Roma antigas, professores aplicavam métodos avaliativos para estimar e distinguir o desempenho dos alunos.

Ainda, de acordo com os autores, durante a Idade Média, os exames orais prevaleciam como forma de avaliação. Com o Renascimento, a observação tornou-se uma base fundamental para avaliar o aprendizado. No século XIX, Horace Mann introduziu a coleta de dados para subsidiar decisões políticas na educação, formalizando a avaliação educacional.

Nos Estados Unidos, no final do século XIX, Joseph Rice desenvolveu os primeiros testes objetivos para uso em pesquisas escolares, estudando a construção, uso e correção de testes objetivos e dissertativos. Essas iniciativas impulsionaram a avaliação educacional, enfatizando aspectos de medição, predição e classificação (Miranda; Silva, 2012).

Logo, os primeiros sistemas de avaliação formal surgiram nesse período, juntamente com a expansão da educação pública. A avaliação padronizada, que incluía exames escritos e orais, era usada para determinar a competência dos alunos em várias disciplinas, considerando metas educacionais. Com o tempo, os métodos de avaliação foram refinados e diversificados, incorporando técnicas como testes de múltipla escolha, ensaios e projetos práticos.

Nos anos 1960 e 1970, influenciados pelas teorias construtivistas de Piaget e Vygotsky, educadores começaram a questionar a eficácia dos métodos tradicionais de avaliação. Surgiu então a ideia de avaliação formativa, que se concentra no acompanhamento contínuo do progresso do aluno e na adaptação do ensino para atender às suas necessidades individuais.

Atualmente, a avaliação é vista não apenas como uma ferramenta de mensuração, mas também como um meio de promover o desenvolvimento integral dos estudantes, a partir de diversificados instrumentos avaliativos que objetivam não apenas perceber o nível de aprendizagem, mas o quanto as práticas pedagógicas dos docentes estão sendo efetivas.

Nos últimos dez anos, por exemplo, a literatura sobre avaliação educacional tem explorado inúmeras abordagens. Hoffmann (2014) discute a avaliação mediadora, que se baseia na interação entre professor e aluno para promover a reflexão e o autoconhecimento. Essa abordagem enfatiza a importância do feedback contínuo e da participação ativa dos alunos no processo de avaliação.

Já Boas (2020) propõe uma abordagem crítica da avaliação, que questiona as estruturas de poder e as práticas tradicionais de ensino. Ele sugere que a avaliação deve ser usada para promover a justiça social e a inclusão, identificando e eliminando barreiras que impedem o sucesso dos alunos.

Ao abordar os paradoxos da avaliação, Wachowicz (2019) explora a tensão entre a necessidade de padronização e a individualização da aprendizagem. Logo, defende uma perspectiva dialética, que reconhece a complexidade do processo de avaliação e a necessidade de equilibrar diferentes interesses e objetivos. Tais ideias se alinham às concepções de Ludke e Salles (2017), quando analisam os desafios da avaliação no contexto do ensino superior. Eles destacam ser necessário métodos que considerem a diversidade de experiências e conhecimentos dos alunos e argumentam que a avaliação deve ser vista como uma ferramenta para a aprendizagem, e não apenas como um meio de classificação.

Na consideração da complexidade que é a avaliação, Chaves (2018) e Sordi (2020) destacam a importância da formação contínua dos professores para a implementação efetiva de práticas de avaliação inovadoras. Eles argumentam que os educadores devem ser capacitados para desenvolver e utilizar uma variedade de métodos de avaliação, adaptando-os às necessidades específicas de seus alunos e contextos educacionais.

Conforme Moura Filho (2023), na prática docente, avaliar é ato constante. Portanto, a avaliação da aprendizagem desempenha papel essencial na educação, à medida em que possibilita orientar e melhorar o processo de ensino-aprendizagem e não apenas medir o progresso dos alunos. Os questionamentos em um contexto avaliativo devem ser construídos e executadas de forma atenciosa, as respostas, por vezes, não devem ser vistas como produtos permanentes e incontroversos. Logo, é importante que os objetivos sejam claramente definidos para reduzir riscos autoritários associados à avaliação.

Nesta perspectiva, a qualidade dos instrumentos avaliativos torna-se crucial para a identificação precisa da aprendizagem dos alunos. Instrumentos bem elaborados permitem não apenas medir o desempenho dos estudantes, mas também fornecer *insights* valiosos sobre suas dificuldades e áreas de melhoria, a partir da consideração da efetividade das práticas pedagógicas no ato de ensinar. Entre esses instrumentos, as provas de múltipla escolha destacam-se por sua capacidade de avaliar de forma objetiva e abrangente o conhecimento dos alunos.

Para que as provas de múltipla escolha sejam eficazes, é essencial que os itens sejam fidedignos, ou seja, que realmente refletem o domínio do conteúdo e as habilidades que se pretende avaliar. A construção de itens fidedignos exige um rigoroso processo de elaboração e revisão, que inclui a clareza das questões, a relevância do conteúdo e a ausência de ambiguidade. Além disso, é importante que os itens discriminem adequadamente entre alunos com diferentes níveis de conhecimento, permitindo uma avaliação justa e precisa.

Retomando as ideias de Boas (2020) sobre a importância de utilizar a avaliação como uma ferramenta para promover a justiça social e a inclusão, a elaboração de instrumentos avaliativos justos e equitativos é fundamental para garantir que todos os alunos tenham a oportunidade de demonstrar seu verdadeiro potencial, independentemente de suas origens ou contextos socioeconômicos.

A prática docente, então, deve perpassar a reflexão, pois é reconhecível que a avaliação abrange interesses que vão além da aprendizagem. Não podemos ignorar que seu propósito substancial é promover a educação, o desenvolvimento científico e ético. Logo, a avaliação deve primar pela reflexão de melhores e efetivas condutas de aprendizado, não devendo ser considerada como um fim, mas como um meio para expandir o desenvolvimento e a aprendizagem.

Não se trata, pois, de uniformizar o processo avaliativo, tendo em vista a concepção aqui defendida, a qual considera importância e necessidade da combinação de diferentes métodos e instrumentos no processos de avaliação da aprendizagem, destacando as individualidades e o tempo de aprendizagem dos sujeitos. De todo modo, considera-se tanto a prova de múltipla escolha, como formas alternativas, os meios pelos quais se pode contribuir para uma avaliação mais completa e precisa do aprendizado dos alunos.

Portanto, a avaliação educacional e seus instrumentos não deve ser vista apenas como um meio de classificação, mas como uma parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, que ajuda a identificar pontos fortes e fracos, orientar intervenções pedagógicas e promover o desenvolvimento contínuo, no desencadear de práticas reflexivas e inclusivas que promovam a aprendizagem de todos os alunos.

3.2.1 Instrumentos de avaliação da aprendizagem e a construção de itens

A avaliação da aprendizagem, conforme destaca Luckesi (2011), é um ato pedagógico que vai além da simples verificação do que foi aprendido, trata-se, pois, de uma atividade que visa diagnosticar, acompanhar e orientar o desenvolvimento do estudante, na consideração do efetivo desempenho das práticas pedagógicas do docente. Nesse sentido, o domínio técnico para a construção de instrumentos de avaliação é fundamental para que o professor consiga captar de forma fidedigna o desempenho e as competências desenvolvidas pelos alunos, assim como perceber o alcance da ação de ensinar.

Entre os instrumentos de avaliação mais comuns, destacam-se as provas discursivas, os projetos, os portfólios, os seminários e os testes de múltipla escolha. Esses instrumentos, quando bem construídos, podem oferecer uma visão mais ampla e consistente do processo de ensino-aprendizagem. Contudo, como destacam Vianna (2005) e Andriola (2011), a qualidade da avaliação depende de uma elaboração

criteriosa que esteja alinhada aos objetivos educacionais e às demandas do contexto, especialmente dos alunos e da realidade escolar.

Essa ideia alinha-se ao que pondera Libâneo (1999) quando considera que a avaliação possibilita a tomada de decisões, uma vez que cumpre funções de diagnóstico, didático-pedagógica e de controle, sendo a função diagnóstica responsável por identificar progressos e/ou dificuldades dos alunos, permeando de um ponto a outro o processo de ensino; a função didático-pedagógico responsável pela percepção do alcance dos objetivos da ação escolar; e a função controle responsável pela sistematização, por meio de atividades diversas, dos resultados alcançados pelos alunos. No entanto, destaca-se que, antes de quantificar os resultados, trata-se de observar como os alunos estão conduzindo a si mesmos na assimilação de conhecimentos e habilidades.

Nesse contexto, a construção de itens de avaliação, especialmente os de múltipla escolha, deve ser um processo que exija conhecimentos técnicos e reflexões pedagógicas. Segundo Russell (2006), itens mal elaborados podem gerar resultados inconsistentes, afetando a confiabilidade e a validade do instrumento. Para evitar essas falhas, é essencial que o professor adote critérios rigorosos na formulação dos itens. Por exemplo, os enunciados devem ser claros, objetivos e livres de ambiguidades; os distratores (alternativas incorretas) precisam ser plausíveis e embasados no conteúdo; e a resposta correta deve ser formulada com base em princípios avaliativos consistentes.

Além disso, como enfatiza Luckesi (2011), a avaliação deve ser entendida como um processo contínuo e formativo, capaz de promover o aprendizado e não apenas de medi-lo. Nesse contexto, a construção de itens de múltipla escolha deve ir além da memorização de conteúdos, buscando avaliar habilidades como análise, interpretação e resolução de problemas. Isso está em consonância com Vianna (2005), que ressalta a importância de uma avaliação que contemple níveis mais elevados de cognição.

Vale destacar que Moura Filho (2023) afirma ser primordial compreender que a avaliação não existe de forma isolada, e sim, naturalmente ligada ao processo de ensino-aprendizagem. Ela aflora como a alternativa ao modelo autoritário de avaliação e visando apoiar a construção de uma educação mais democrática.

Dito isso, um ponto relevante a ser considerado é a relação entre a prática avaliativa e a formação docente. Andriola (2011) argumenta que, para garantir a

eficácia da avaliação, os professores precisam desenvolver competências específicas durante sua formação inicial e continuada. Isso inclui não apenas o domínio das técnicas de construção de itens, mas também a capacidade de contextualizar a avaliação dentro de uma perspectiva ética e reflexiva.

Portanto, construir instrumentos de avaliação, sobretudo provas de múltipla escolha, é uma tarefa que demanda do docente conhecimentos teóricos e práticos. Como apontam os autores citados, a qualidade desses instrumentos é essencial para garantir avaliações mais justas, confiáveis e alinhadas aos objetivos educacionais, contribuindo para um processo de ensino-aprendizagem mais efetivo e significativo.

3.3 Meta-avaliação: a fidedignidade dos instrumentos e itens avaliativos

A meta-avaliação, comumente conhecida como avaliação da avaliação, é um processo que possibilita a percepção da fidedignidade e a validade dos instrumentos avaliativos, especialmente os de múltipla escolha. Segundo Russell (2006), uma avaliação bem elaborada é fundamental para obter resultados consistentes. Itens mal formulados podem comprometer a confiabilidade do instrumento, levando a uma interpretação equivocada das reais habilidades e conhecimentos dos avaliados.

Luckesi (2011) enfatiza que a avaliação deve ser contínua e formativa, promovendo o aprendizado em vez de apenas medi-lo. Nesse sentido, os critérios rigorosos na formulação dos itens avaliativos descritos anteriormente são essenciais para assegurar que os instrumentos refletem as competências e habilidades que se pretende avaliar. A clareza, objetividade e ausência de ambiguidades nos enunciados, bem como a plausibilidade dos distratores, são aspectos cruciais mencionados por Vianna (2005) para elevar os níveis de cognição avaliados, no caso, os alunos.

Além disso, Andriola (2011) argumenta que a formação docente desempenha um papel vital na eficácia da avaliação. Professores bem preparados, com competências desenvolvidas durante a formação inicial e continuada, estão mais aptos a contextualizar e aplicar técnicas de avaliação de maneira ética e reflexiva. Essa preparação abrange desde o domínio técnico da construção de itens até a compreensão das implicações pedagógicas e éticas da avaliação.

A meta-avaliação, portanto, atua como um meio de percepção de qualidade, assegurando que os instrumentos avaliativos realmente cumpram seu

papel de promover um ensino-aprendizagem efetivo e significativo. A partir dessa reflexão, torna-se evidente a necessidade de um olhar atento e crítico sobre cada etapa do processo avaliativo, desde a concepção dos itens até a interpretação dos resultados.

Vale destacar que a meta-avaliação não se limita apenas ao desenvolvimento teórico, mas também ao prático, logo pondera-se a importância de construção de um instrumento prático de auxílio e observação do desenvolvimento de instrumentos avaliativos da aprendizagem, no caso, o manual aqui proposto.

Por fim, é importante perceber que esse contexto não se restringe a ele mesmo, requer um trabalho colaborativo entre os educadores, que devem compartilhar suas experiências e conhecimentos para a construção de instrumentos avaliativos mais eficazes. A troca de práticas bem-sucedidas e a reflexão conjunta sobre os desafios encontrados no processo avaliativo são fundamentais para o aprimoramento contínuo da avaliação educacional.

4 MATERIAIS E MÉTODOS

A proposta que segue trata-se de um estudo analítico, do tipo quantitativo de cunho descritivo, desenvolvido a partir da aplicação de questionários semiabertos e pesquisa documental.

Primeiramente, de modo aleatório, foram convidados 30 professores docentes de graduação da área da saúde para participarem como sujeitos da pesquisa. Após o aceite do convite, foi entregue um questionário semiaberto contendo questões sobre instrumentos avaliativos para que eles respondessem. Dos 30 sujeitos, 25 participaram de forma efetiva.

Em seguida, coletamos instrumentos avaliativos já utilizados por eles em disciplinas anteriores. Por fim, analisamos os dados a partir do cruzamento das informações coletadas questionários, com o que foi observado nos instrumentos avaliativos recolhidos. O desenvolvimento da análise, bem como a construção do produto final (manual) aconteceu a partir de concepções em torno da avaliação da aprendizagem e da elaboração, aplicação e utilização de instrumentos avaliativos com itens de múltipla escolha.

4.1 Natureza do estudo

Consoante Creswell (2010), a pesquisa com métodos mistos, também denominada quantitativa, trata-se de uma abordagem que combina, de maneira planejada, a coleta, análise e interpretação de dados quantitativos e qualitativos em um mesmo estudo, buscando ampliar a compreensão do fenômeno investigado por meio da integração entre diferentes perspectivas metodológicas.

Essa combinação permite ampliar a compreensão dos fenômenos investigados, uma vez que possibilita a triangulação dos dados e a complementação entre as perspectivas numérica e interpretativa. Para o autor, o uso articulado desses métodos confere maior robustez às conclusões, favorecendo análises mais ricas e contextualizadas, sobretudo em pesquisas que demandam compreender tanto a dimensão objetiva quanto a subjetiva dos processos estudados (Creswell; Clark, 2018).

Quanto a tipologia descritiva, para Triviños (1987) e Gil (2008), possui como objetivos essenciais a descrição das características de determinada população ou

acontecimento ou, ainda, o estabelecimento de afinidades entre variáveis. Esses autores afirmam que algumas das particularidades desse tipo de pesquisa dar-se-á pelo emprego de técnicas padronizadas para obtenção dos dados.

Estudando o fenômeno, a pesquisa descritiva deseja conhecer a sua natureza, sua composição, processos que o constituem ou nele se realizam [...]. O problema será enunciado em termos de indagar se o fenômeno acontece ou não, que variáveis o constituem, como classificá-lo, que semelhanças ou diferenças existem entre determinados fenômenos, etc. Os dados obtidos devem ser analisados e interpretados e podem ser qualitativos, utilizando-se palavras para descrever o fenômeno [...] (Rudio, 2014, p. 71).

Considerando a natureza da pesquisa, como forma de organização e alcance efetivo dos resultados, a coleta dos dados será realizada a partir da aplicação dos questionários semiabertos e da coleta de documentos/instrumentos avaliativos (provas) já utilizados pelos sujeitos da pesquisa.

4.2 Lócus, população e amostra do estudo

A pesquisa foi realizada entre o mês de janeiro de 2024 e abril de 2025, a partir da aplicação de questionários e coleta de instrumentos avaliativos à professores de cursos da área da saúde de 4 Instituições de Ensino Superior (IES), contendo status de Universidade e Centro Universitário, todas localizadas no Estado do Ceará.

Inicialmente foram convidados, de forma aleatória, 30 docentes de graduação, no entanto, ao final da aplicação dos instrumentos de coleta de dados, apenas 25 sujeitos participaram efetivamente.

4.3 Critérios de inclusão e exclusão

- I. Inclusão: Docentes que concordem com as características da pesquisa e seus preceitos éticos; aceitem responder os questionários; disponibilizar seus instrumentos avaliativos já utilizados com discentes; sejam da área da saúde; e tenham disponibilidade para participação;
- II. Exclusão: Docentes que não concordem com as características do estudo e seus preceitos éticos; que não concordem com alguma etapa da pesquisa; e que não tenham disponibilidade de tempo.

4.4 Procedimentos de coleta

Como forma de obtenção de dados, foram utilizados a aplicação de questionários semiabertos e a pesquisa documental. Os questionários foram construídos a partir o *Google Formulário*, considerando questões abertas e fechadas, sendo estas últimas compostas por cinco opções de respostas, que seguiram a escala *Likert* de cinco pontos: discordo totalmente; discordo; indiferente; concordo e concordo totalmente, aplicados aos docentes.

Para Marconi e Lakatos (2003, p. 201), o questionário pode ser definido como “[...] um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”.

Realizamos esse procedimento para relacionar os dados obtidos com os fatos observados nos instrumentos de avaliação. Por meio dele foram pontuados comportamentos e ações desenvolvidas pelos atores educacionais no contexto observado, a fim de que fosse construído um retrato mais fidedigno.

No uso desse meio, conforme Marconi e Lakatos (2003, p. 202), podem existir algumas desvantagens, tais como:

- a) Percentagem pequena dos questionários que voltam.
- b) Grande número de perguntas sem respostas. [...]
- [...] d) Impossibilidade de ajudar o informante em questões mal compreendidas.
- e) A dificuldade de compreensão, por parte dos informantes, leva a uma uniformidade aparente. [...]
- g) A devolução tardia prejudica o calendário ou sua utilização.
- h) O desconhecimento das circunstâncias em que foram preenchidos torna difícil o controle e a verificação.
- i) Nem sempre é o escolhido quem responde ao questionário, invalidando, portanto, as questões. [...].

A pesquisa documental foi realizada a partir da coleta e análise de instrumentos avaliativos já utilizados pelos docentes, a fim de perceber o contexto técnico e cognitivo utilizado na construção desses instrumentos. A característica desse tipo de pesquisa “[...] é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias. Estas podem ser feitas no momento em que o fato ou fenômeno ocorre, ou depois” (Marconi; Lakatos, 2003, p. 174).

Por fim, os dados foram analisados a partir do cruzamento das informações coletadas nos questionários com o que foi observado nos instrumentos avaliativos recolhidos.

4.5 Análise estatística

Todos os dados serão analisados de forma qualitativa, com base nas concepções de Bardin (2011) sobre análise de conteúdo. Segundo a autora, no que concerne ao seu funcionamento e objetivo, diz respeito a um conjunto de técnicas de análise de comunicações que visam obter indicadores quantitativos ou não, com a premissa de inferir conhecimentos relativos a questões de produção dessas mensagens.

Vale destacar que o desenvolvimento da análise, bem como a construção do produto final (manual), acontecerá a partir de concepções em torno da avaliação da aprendizagem e da elaboração dos itens.

4.6 Aspectos éticos

Os documentos foram enviados para análise do Comitê de Ética em Pesquisa através do Sistema Plataforma Brasil e Centro Universitário Christus. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que tem como base a Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), a qual trata da pesquisa com seres humanos, e receberam amplos esclarecimentos sobre os objetivos do estudo, o sigilo de seus dados pessoais e a voluntariedade de sua participação.

De acordo com a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, toda pesquisa em seres humanos envolve riscos, sendo este, a possibilidade de dano à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano, em qualquer fase de uma pesquisa e dela decorrente. E, ainda, de acordo com a Resolução nº 510/2016, parágrafo XIII, considera-se participante da pesquisa o indivíduo ou grupo, que não sendo membro da equipe de pesquisa, dela participa de forma esclarecida e voluntária, mediante a concessão de consentimento e, quando couber, de assentimento, nas formas descritas nesta resolução.

Considerando o exposto, é relevante esclarecer que o estudo ora proposto possui qualquer tipo de risco em escala mínima, seja físico, constrangimento psíquico ou incômodo por parte dos participantes da pesquisa. Para efetivação dessa afirmação, foi garantido o anonimato dos participantes, bem como dos locais pesquisados. Mesmo com isso, caso esse processo possa gerar algum tipo de constrangimento ou incômodo, por menor que seja, os sujeitos poderão recusar-se a realizar ou desistir a qualquer momento.

En quanto benefícios, o estudo poderá construir aportes técnicos e teóricos que possibilitem a proposição de práticas educativas mais qualitativas para efetivação do ensino por parte do docente e aquisição da aprendizagem por parte dos alunos dos cursos da área da saúde. Ademais, poderá colaborar com a promoção da ciência, a partir da produção de artigos científicos a serem publicados em periódicos qualificados e elevação do debate nacional acerca do tema exposto.

5 ARTIGO ENVIADO PARA PUBLICAÇÃO

PROPOSIÇÃO DE MANUAL DE APOIO À CONSTRUÇÃO DE INSTRUMENTOS AVALIATIVOS NO ENSINO EM SAÚDE COM BASE EM META-AVALIAÇÃO

Resumo

É comum que professores de cursos superiores da área da saúde não tenham vivenciado a formação para a docência antes da atuação nesse campo, fato que pode comprometer a qualidade da oferta do ensino, a partir da fragilidade de saberes didático-pedagógicos, incluindo aqueles relacionados aos processos de avaliação da aprendizagem. Partindo desse problema e com base em meta-avaliação, o estudo tem como objetivo analisar os instrumentos avaliativos de múltipla escolha utilizados por docentes do ensino superior de cursos de áreas da saúde, bem como compreender suas percepções sobre a avaliação da aprendizagem, visando à proposição de um manual que possa auxiliar na efetivação de práticas pedagógicas, ante a construção de instrumentos de avaliação da aprendizagem. Realizou-se uma pesquisa descritiva e analítica com abordagem quanti-qualitativa. A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário aplicado à 25 docentes de cursos superiores da área da saúde, em instituições no Estado do Ceará, além da análise dos instrumentos avaliativos já utilizados em práticas avaliativas por esses mesmos sujeitos. Os resultados mostraram fragilidades de conhecimentos técnicos e pedagógicos acerca da compreensão sobre elaboração de questões de múltipla escolha, reverberando na construção dos próprios instrumentos avaliativos, fato que pode comprometer a validade e fidedignidade da avaliação alinhada aos objetivos educacionais.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Questões de múltipla escolha. Ensino superior. Formação docente.

1 INTRODUÇÃO

A avaliação é uma prática essencial ao processo educacional, pois permite acompanhar o desenvolvimento dos estudantes, refletir sobre a prática docente, identificar dificuldades e desenvolver intervenções quando necessário. No campo do ensino na área da saúde, esse aspecto torna-se ainda mais relevante, uma vez que a qualidade das avaliações aplicadas impacta diretamente na formação de profissionais capazes de integrar conhecimentos teóricos, habilidades clínicas e atitudes éticas. Nessa lógica, conforme defendem Zimmermann e Alves (2022), é necessário que os próprios processos avaliativos sejam submetidos a exame sistemático, permitindo verificar sua qualidade e efetividade.

Articulado à essa ideia, destaca-se a meta-avaliação, conceituada por Scriven (1991) como uma análise crítica e sistemática dos próprios processos avaliativos, considerando dimensões técnicas, éticas e metodológicas. Essa abordagem, segundo Santos *et al.* (2021) e Cagliari *et al.* (2024), busca assegurar a consistência e a utilidade dos instrumentos aplicados.

As questões de múltipla escolha, amplamente utilizadas no campo do ensino na saúde, demandam rigor na formulação de enunciados e alternativas para garantir validade e confiabilidade dos resultados (Marques *et al.*, 2024). No entanto, um dos

principais desafios enfrentados pelos educadores é a ausência de bases teóricas e científicas que orientem a elaboração e aplicação dos instrumentos avaliativos. Essa lacuna decorre, muitas vezes, de fragilidades na formação inicial e continuada dos docentes.

Estudos demonstram que treinamentos e documentos-guia têm contribuído para a redução de falhas na formulação de itens, promovendo instrumentos mais consistentes e alinhados aos objetivos educacionais (Karthikeyan; O'Connor; Hu, 2019). A meta-avaliação pode integrar-se a esse contexto, visto que “[...] auxilia os avaliadores a planejar, conduzir, melhorar, interpretar e comunicar os seus estudos de avaliação” (Stufflebeam, 2001, p. 183, tradução livre), demonstrando seu papel orientador na melhoria contínua dos processos avaliativos.

Entretanto, apesar dos avanços, como aponta Oliveira (2017, p. 36), “[...] ainda não foram desenvolvidos estudos capazes de oferecer diretrizes, critérios e orientações procedimentais e instrumentais compatíveis com as especificidades do Estado e das políticas públicas brasileiras”. Ou seja, há uma escassez de produção de manuais de apoio especificamente adaptados ao contexto do ensino em saúde no Brasil, que possam orientar professores universitários na construção de avaliações tecnicamente embasadas.

A proposição de um manual fundamentado em meta-avaliação de instrumentos de múltipla escolha, já utilizados em contextos de disciplinas de cursos superiores da área do ensino na saúde, pode suprir essa lacuna, oferecendo suporte sistemático técnico e direto para elaboração de avaliações de melhor qualidade.

Diante disso, este trabalho tem como objetivo analisar os instrumentos avaliativos de múltipla escolha utilizados por docentes do ensino superior de cursos de áreas da saúde e compreender suas percepções sobre a avaliação da aprendizagem, visando à proposição de um manual que possa auxiliar na efetivação de práticas pedagógicas, ante a construção de instrumentos de avaliação da aprendizagem. Considerando as vantagens que a meta-avaliação oferece, a pesquisa justifica-se por sua contribuição a novas percepções que agreguem à metodologia da construção de questões de múltipla escolha, considerando que no Brasil os estudos sobre essas duas temáticas são recentes e insuficientes, além de geralmente serem desenvolvidos sob demanda e a partir de instituições vinculadas à iniciativa privada.

A meta-avaliação, nesse contexto, reafirma a importância de que o próprio processo avaliativo seja submetido à avaliação, com o objetivo de aprimorar sua função formativa. Conforme destaca Stufflebeam (1981), uma avaliação de qualidade exige que o processo avaliativo também seja avaliado. Para que a avaliação cumpra seu papel formativo, é necessário que seu desenvolvimento seja planejado e organizado para as ações de ensinar e aprender.

A pesquisa mostra-se relevante por sua contribuição para a formação inicial e continuada dos docentes, em especial os da área da saúde, e por colaborar com a melhoria da qualidade das práticas avaliativas.

2 METODOLOGIA

Trata-se de um estudo descritivo e analítico com abordagem quanti-qualitativa, realizado a partir da aplicação de questionário e da pesquisa documental.

O questionário foi construído e aplicado a partir do *Google Forms*. Conforme definido por Marconi e Lakatos (2010), é uma ferramenta de pesquisa que consiste em um conjunto estruturado de questões para serem preenchidas por escrito, sem a interferência direta do pesquisador. No presente estudo, ele foi elaborado com

questões abertas e fechadas, além de espaço para coleta de provas de múltipla escolha fornecidos pelos sujeitos da pesquisa.

A abordagem documental, também definida pelas autoras, baseia-se na coleta de dados em documentos autênticos e não publicados, os quais são tratados como fontes primárias para a construção do conhecimento científico (Marconi; Lakatos, 2010), no caso deste estudo, as provas coletadas a partir do questionário.

Para participar do estudo foram convidados 34 docentes vinculados à 4 instituições de ensino superior, contendo *status* de universidade e centro universitário, localizadas no Estado do Ceará. Após a aceitação dos participantes, o questionário foi enviado via *WhatsApp*, resultando no retorno de 25 respostas entre os respectivos docentes.

O questionário foi organizado em questões objetivas, divididas em 4 categorias, a saber: perfil dos participantes; práticas de elaboração de instrumentos avaliativos; conhecimentos sobre elaboração de testes de múltipla escolha; e percepções e necessidades, além de uma questão discursiva em que eles poderiam se expressar sobre elaboração de instrumentos avaliativos em suas práticas pedagógicas, e uma para o envio de instrumentos avaliativos já utilizados, em que poderiam enviar até 10 arquivos.

A maioria das questões objetivas foram construídas com a utilização da escala *Likert* de 5 pontos. A questão que solicitava o envio dos instrumentos estava redigida da seguinte forma: “Anexe os instrumentos avaliativos que você já tenha utilizado em algum momento em sua prática em sala de aula”. No entanto, foram enviados arquivos sem qualquer relação à processos avaliativos, como textos aleatórios, artigos científicos, entre outros. Esse evento pode ser considerado como equívoco no momento do carregamento, mas também um receio em ter os instrumentos avaliativos analisados, mesmo tendo aceitado participar do estudo.

Dos 38 arquivos enviados, 11 correspondiam a provas mistas, contendo tanto questões discursivas quanto de múltipla escolha, 6 provas com questões de múltipla escolha, 5 avaliações práticas, 2 provas discursivas, 2 artigos científicos, 2 mapas mentais, 2 casos clínicos, 2 critérios de avaliação de seminários, 1 a critério de avaliação de trabalho de conclusão de curso e outros 4 arquivos encontravam-se corrompidos, impossibilitando a abertura. No entanto, para fins desta pesquisa, foram analisados apenas os arquivos que continham questões de múltipla escolha, totalizando 17 instrumentos avaliativos.

Para garantia de condições éticas, o estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Centro Universitário Christus (Unichristus), o qual foi aprovado sob o parecer de número 6.566.273.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para melhor compreensão, os resultados da pesquisa serão apresentados em duas partes. A primeira diz respeito às questões objetivas do questionário de coleta de dados, organizada em subtópicos que tratam das categorias abordadas, a saber: perfil dos participantes, utilização e práticas de elaboração de instrumentos avaliativos, conhecimentos sobre elaboração de testes de múltipla escolha e percepções e necessidades; seguidos da questão discursiva. A segunda parte aborda a análise dos instrumentos avaliativos coletados, considerando os equívocos observados em suas construções.

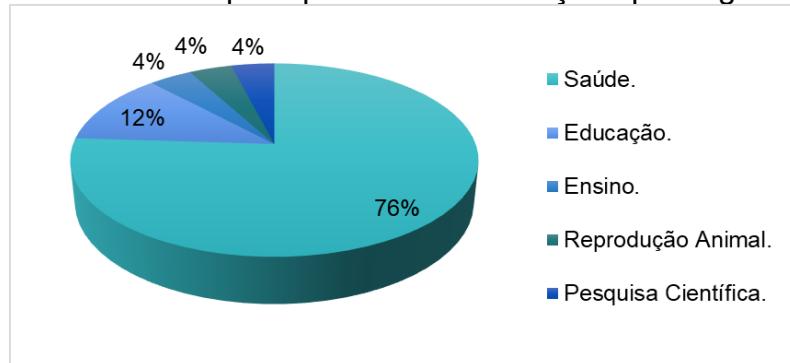
3.1 Primeira parte: análise do questionário

A avaliação do questionário entregue aos professores da área de saúde desvendou detalhes importantes sobre o perfil dos participantes, suas práticas de avaliação, o grau de conhecimento técnico na elaboração de instrumentos avaliativos de múltipla escolha e suas percepções e necessidades formativas. A seguir, os dados são apresentados e debatidos.

3.1.1 Perfil dos participantes

A maioria dos participantes possui formação inicial em áreas da saúde (66,7%) em cursos de medicina, enfermagem, odontologia, farmácia, fisioterapia, entre outros, seguida por Ciências Biológicas (20%) e Ciências Humanas (13,3%). Depois da graduação, a trajetória de formação dos participantes concentrou-se majoritariamente no campo da Saúde (76%). Apenas 3 respondentes informaram a área da educação (17%) e 1 a área do ensino (4%). Além disso, também foi pontuada a área de reprodução animal (4%) e pesquisa científica (4%), como pode ser visto no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Sobre a principal área de formação após a graduação



Fonte: Elaborado pelos autores.

Considerando que a maioria desses professores não possuem formação específica para a docência e que tanto a formação inicial quanto continuada tem priorizado o aprofundamento técnico-científico em detrimento dos saberes didáticos-pedagógicos, evidencia-se uma lacuna na formação desses profissionais para atuar no âmbito escolar acadêmico. Sobre essa questão, Pivetta (2006) pondera que é um desafio para os profissionais da saúde, uma vez que a docência exige não apenas a articulação de conhecimentos técnicos e científicos, mas também a apropriação de aspectos específicos da prática pedagógica. A eficácia da docência não pode ser reduzida à mera expertise no conteúdo da área, pois a atividade de ensino é multifacetada e exige a mobilização de diversos saberes docentes, incluindo aqueles relacionados ao processo de ensino e aprendizagem. Assim, a ausência de uma formação pedagógica integrada compromete a qualidade do processo, resultando em práticas que negligenciam a complexidade e a intencionalidade da ação educativa (Tardif, 2014). Portanto, a maneira de como se concebe a formação e a docência influencia diretamente na atuação pedagógica (Isaia; Bolzan, 2004).

Nóvoa (2022) destaca que o conhecimento profissional docente é aquele que emerge da prática, da reflexão e da interação com outros docentes, no entanto, pondera que ele articula o vivido do professor com a teoria, todavia, no estudo em

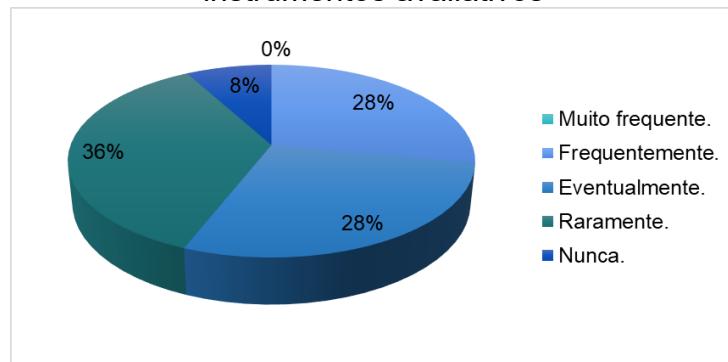
tela, esse último saber, o da teoria pedagógica, não se fez presente. Destarte, a formação pedagógica deve ser concebida como um processo contínuo, articulado com saberes teóricos e com reflexão. Formação técnica sem base em saberes pedagógicos resulta em práticas descontextualizadas, sem a possibilidade de aprendizagens significativas (Nóvoa, 1992).

Também é notável o grau da formação acadêmica em nível de pós-graduação: 52% têm doutorado e, desses, 20% já realizaram estágio pós-doutoral. Ainda, 28% possuem grau de mestre e 20% cursaram apenas especialização. Do total de docentes, 48% estão há mais de cinco anos no ensino superior e 52% têm entre 1 e 5 anos de experiência nesse nível.

Majoritariamente, as disciplinas que esses professores ministram são teóricas ou práticas, a primeira sendo marcada por 72% e a segunda por 28% dos sujeitos. Isso requer avaliações mais abrangentes e alinhadas às habilidades profissionais dos alunos, enfatizando a necessidade de instrumentos de avaliação variados e bem estruturados, com itens em conformidade com o currículo e que incluam diversificados domínios cognitivos (Brasil, 2023).

Ao considerar a participação em cursos de formação continuada, especificamente cursos de elaboração de instrumentos avaliativos, as respostas foram diversas, considerando uma escala entre nunca ter participado e participar de forma muito frequente. Vejamos o Gráfico 2:

Gráfico 2 – Participação em cursos de formação continuada sobre a elaboração de instrumentos avaliativos



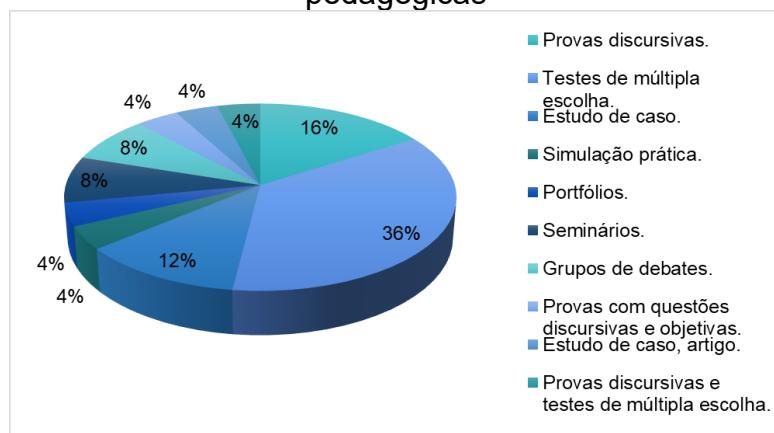
Fonte: Elaborado pelos autores.

Nenhum sujeito informou participar desse tipo de formação de modo muito frequente, mas 28% indicaram que frequentemente está participando. Também, 64% disseram participar eventualmente ou raramente e 8% informaram nunca ter participado. Essas informações podem sugerir ausência ou fragilidade sobre os conhecimentos acerca de concepções sobre avaliação educacional e, mais especificamente, sobre a construção de instrumentos para avaliar a aprendizagem, tendo em vista que a formação em nível de pós-graduação, mesmo que na área da educação e ensino, dificilmente proporciona esse tipo de conhecimento. Como destacam Marinho-Araujo e Rabelo (2015), a avaliação educacional é um processo complexo, que envolve diversas etapas e diferentes formas de realização. Ela vai além dos indicadores de qualidade e deve preocupar-se com a formação humana do sujeito, logo, requer profissionalização. Ainda, cabe aprofundar a interpretação dessa questão, considerando a compreensão que os docentes possuem sobre frequentemente, eventualmente e raramente.

3.1.2 Utilização e Práticas de Elaboração de Instrumentos Avaliativos

Sobre o uso de diferentes instrumentos avaliativos em práticas pedagógicas, 36% dos docentes informaram que o teste de múltipla escolha é o principal instrumento utilizado para avaliar a aprendizagem dos alunos, mas também é possível perceber o uso de variados métodos discursivos, tais como testes abertos, estudos de caso, seminários, portfólios, entre outros, demonstrado no Gráfico 3. Este resultado pode espelhar tanto a herança do ensino na área da saúde, quanto a ideia de que tais ferramentas são mais eficientes para estimular o pensamento clínico, a análise crítica e as competências comunicativas.

Gráfico 3 – Diversidade no uso de diferentes instrumentos avaliativos em práticas pedagógicas



Fonte: Elaborado pelos autores.

De todo modo, quando questionados sobre a frequência de utilização de testes de múltipla escolha em suas aulas, os resultados mostram que 64% dos sujeitos utilizam esse tipo de instrumento de modo muito frequente ou frequentemente. Apenas 32% pontuaram utilizar eventualmente ou raramente. Isso requer atenção sobre o grau de conhecimento do docente sobre esse processo, tendo em vista as concepções técnicas específicas necessárias à construção desse instrumento. Como destaca Vianna (1976), a formulação de questões avaliativas é uma tarefa complexa e lenta, que demanda tanto domínio do conteúdo quanto a compreensão clara dos objetivos educacionais, a fim de evitar equívocos na elaboração dos itens. Portanto, a criação de testes de múltipla escolha válidos e confiáveis requer tempo e esforço (Gottlieb *et al.*, 2023). Assim, comprehende-se que o uso desses testes sem o devido preparo técnico e metodológico pode comprometer a qualidade da avaliação, além de reforçar práticas tradicionais que pouco contribuem para a aprendizagem dos estudantes (Bollela; Borges; Troncon, 2018).

De acordo com Luckesi (2018), os instrumentos destinados à coleta de dados servem para expandir nossa percepção da realidade, possibilitando que se estabeleça uma descrição detalhada dela. Esses recursos tornam possível a verificação da realidade, permitindo que ela seja configurada e descrita tanto em seus limites quanto na forma como se manifestam. Os testes de múltipla escolha não fogem dessa ideia, no entanto, embora possam ser ferramentas valiosas quando bem elaboradas, muitos professores ainda os associam à avaliação de conteúdos puramente factuais, não

integrando-os à lógica de formação contínua da vida em sala de aula alinhados ao uso de outros instrumentos.

Ao questionar os professores sobre a construção desses instrumentos avaliativos, foram dadas algumas opções de respostas sobre pontos a serem considerados no momento de construção de questões de múltipla escolha, além de um espaço para acrescentarem outras possibilidades. Ainda, nessa questão eles podiam indicar mais de uma alternativa, porém, nem todos consideraram isso. No gráfico, cada barra representa 100% dos sujeitos. Vejamos.

Gráfico 4 – Aspectos considerados ao elaborar uma questão de múltipla escolha



Fonte: Elaborado pelos autores.

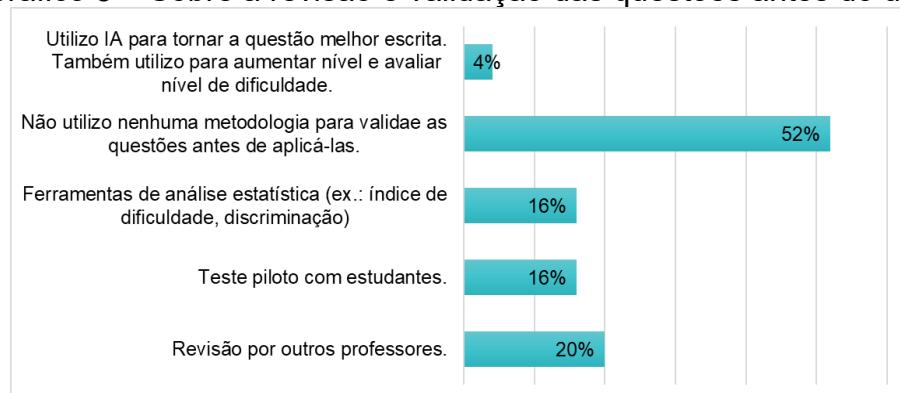
O resultado obtido é um fator de alerta, tendo em vista que todas as alternativas são pontos a serem necessariamente observados no momento da construção de questões. Por mais que se observe uma frequência de 84% nos pontos sobre “clareza e objetividade no enunciado” e no “alinhamento aos objetivos educacionais”, aspectos essenciais como a “plausibilidade dos distratores” e a “garantia de existência de um único gabarito” (Brasil, 2023), são pouco mencionados. Ainda, um sujeito informa não observar questões como essas nos instrumentos que constrói, uma vez que “já sabe como fazer”.

A negligência desses aspectos prejudica a validade e a autenticidade dos instrumentos, pois estão relacionados a precisão e fidedignidade sobre o que se deseja alcançar no processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Luckesi (2018), é necessário alinhá-los ao tipo de conduta e habilidade a ser avaliada, aos conteúdos anteriormente planejados e efetivamente ao processo de aprendizagem. Para isso, carece a observação dos níveis de dificuldade e complexidade das questões, sua plausibilidade e perspectivas metodológicas, devem possuir níveis de precisão sobre a aprendizagem dos conteúdos, além de considerarem a crença dos estudantes e possuir linguagem clara e adequada à norma culta. Como advoga Soto *et al.* (2024), as questões têm como finalidade mensurar de forma clara os resultados de aprendizagem. Portanto, faz-se necessário adotar critérios como formatação adequada, qualidade e consistência dos itens, uso do arranjo vertical e evitar quebras de páginas.

Ainda considerando a fidedignidade das questões, antes de aplicá-las em sala de aula é necessário que o docente se utilize de diferentes estratégias de revisão para que se possa alinhar o item ao que de fato se deseja alcançar. Essa questão pode ser observada objetivamente nas respostas contidas no Gráfico 5, em que os docentes poderiam optar por marcar mais de uma opção e, caso precisassem, acrescentariam outras. Logo, o percentual de cada barra do gráfico considera o universo de sujeitos,

com exceção da última barra que foi acrescentada como opção alternativa por um dos participantes. Vejamos:

Gráfico 5 – Sobre a revisão e validação das questões antes do uso



Fonte: Elaborado pelos autores.

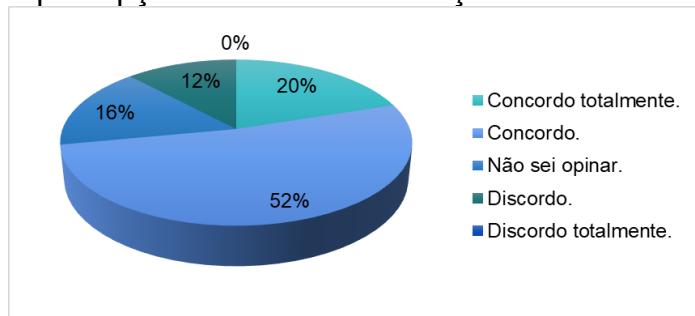
Observa-se que 13 docentes (52%) informaram de forma direta que não utilizam nenhuma estratégia ou recurso para validar as questões antes de aplicá-las. Ainda, 5 (20%) pontuaram que solicitam que outros professores revisem as questões, 4 (16%) disseram que realizam teste piloto com os próprios estudantes e 4 (16%) utilizam ferramentas de análise estatística. Observa-se, ainda, que 1 sujeito (4%) acrescentou que utiliza Inteligência Artificial (IA) para melhorar a escrita da questão, no entanto, sobre esse último, é possível inferir equívoco na compreensão do que se foi questionado, uma vez que apenas a melhoria da escrita a partir de revisão por IA não é suficiente para considerar uma questão equilibrada.

Assim, a revisão e o alinhamento dos instrumentos avaliativos constituem etapas fundamentais para assegurar a qualidade do processo de avaliação. Russell e Airasian (2014) destacam que a validade e a confiabilidade devem ser critérios centrais na construção dos instrumentos. Nesse percurso, é imprescindível que as informações geradas pelas avaliações sejam adequadas, claras, confiáveis e consistentes, possibilitando que a avaliação cumpra sua função pedagógica de orientar o ensino e favorecer aprendizagens significativas.

3.1.3 Conhecimentos sobre Elaboração de Testes de Múltipla Escolha

O Gráfico 6 mostra a existência de conhecimentos específicos sobre as diretrizes para elaboração de questões de múltipla escolha por parte dos professores, em que 72% concordam que possuem esses conhecimentos. Esse mesmo gráfico aponta que 12% dos docentes afirmam não conhecer essas diretrizes e 16% não souberam opinar, fato esse que possibilitaria enquadrá-los na concepção de também não ter adquirido esses conhecimentos.

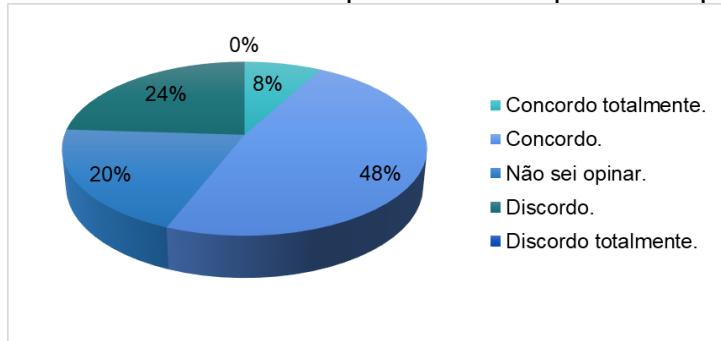
Gráfico 6 – Autopercepção acerca da elaboração de itens de múltipla escolha



Fonte: Elaborado pelos autores.

Mesmo que os docentes tenham afirmado que conhecem diretrizes para elaboração de questões de múltipla escolha, como já visto no Gráfico 6, ao questioná-los sobre saberem mensurar a qualidade das questões após a aplicação, o percentual caiu para 56% (Gráfico 7), o que evidencia inconsistência formativa. Os demais alternam suas respostas entre não mensurar a qualidade das questões aplicadas (24%) e não saber opinar sobre o assunto (20%). Vejamos.

Gráfico 7 – Sobre saber mensurar a qualidade das questões após a aplicação

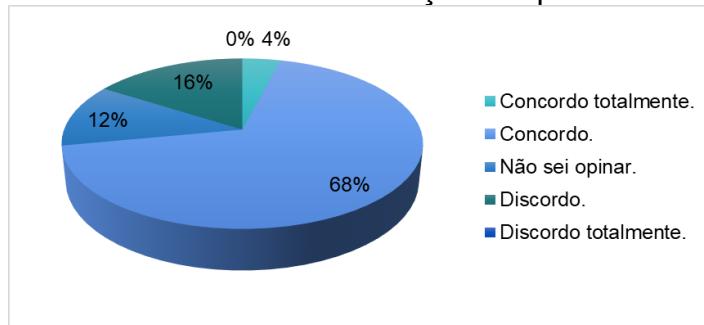


Fonte: Elaborado pelos autores.

Luckesi (2018) advoga que o trabalho com a avaliação da aprendizagem escolar exige um compromisso que vai além da mera ministração de aulas, demandando uma dedicação à qualidade do ensino. É fundamental que o educador se empenhe ativamente para garantir que os estudantes, de fato, aprendam. Esse compromisso perpassa a convicção de que os conhecimentos sobre a construção dos instrumentos avaliativos são indispensáveis à prática pedagógica, tendo em vista a necessidade de se ter claro os objetivos a serem alcançados com o uso desses instrumentos. Como o autor destaca, a finalidade da avaliação é determinar a qualidade do objeto em questão – o conhecimento, a aprendizagem. Esse processo exige uma decisão sobre esse objeto – mantê-lo como está ou promover sua transformação – fato que implica uma tomada de posição clara. A falta de percepção sobre a qualidade dos instrumentos aplicados reflete a ausência de critérios bem definidos sobre o que se pretende alcançar acerca da aprendizagem do aluno (Luckesi, 2018).

Também foi questionado aos professores sobre conseguirem identificar erros na formulação de questões de múltipla escolha. Vejamos.

Gráfico 8 – Sobre identificar erros na formulação de questões de múltipla escolha



Fonte: Elaborado pelos autores.

É possível perceber que 72% dos respondentes informaram conseguir identificar erros na elaboração das questões (concordo e concordo totalmente) e 28% não sabem identificar (discordo) ou não souberam opinar. De acordo com Luckesi (2018), todos os instrumentos empregados na coleta de dados para avaliar a aprendizagem são considerados válidos, contanto que sejam apropriados tanto aos objetivos propostos para a avaliação quanto às necessidades específicas da ação avaliativa, no entanto, é muito comum encontrar instrumentos com diferentes erros ou falhas técnicas, tais como ausência ou inadequação do suporte, imagens distorcidas, referências imprecisas, alternativas pouco confiáveis, enunciados ambíguos, alternativas desproporcionais ou sem plausibilidade (Brasil, 2023).

Considerando essa ideia de alinhamento, indagamos sobre a construção das questões possibilitando diferentes níveis de aprendizagem, tais como memorização, compreensão, aplicação, avaliação, entre outros. Dos respondentes, 80% concordam ou concordam totalmente que constroem suas questões a partir dessa lógica, 8% informaram não considerar essa tese e 12% não souberam opinar. Haladyna (2022) afirma que um dos grandes desafios atuais para os educadores reside na criação de itens avaliativos capazes de aferir competências que superem a mera memorização de dados. É fundamental que as provas meçam a capacidade de compreensão, o raciocínio crítico e a habilidade de solucionar problemas.

Luckesi (2018) reitera essa ideia quando afirma que é função dos instrumentos de coleta de dados garantir uma descrição apropriada e completa do desempenho real do aluno no processo de aprendizagem. A não observância desse ponto essencial reduz a garantia do alcance desse objetivo. Logo, instrumentos contendo equívocos como os já pontuados não consideram o aprendizado em seus diferentes níveis, se distanciam não somente do seu próprio objetivo, mas de todo o planejamento do docente, da ação de ensinar à percepção da aprendizagem dos estudantes. Portanto, se eles – os instrumentos – não nos proporcionam informações sobre o alcance da aprendizagem e com que qualidade ela foi atingida, não servem (Luckesi, 2018).

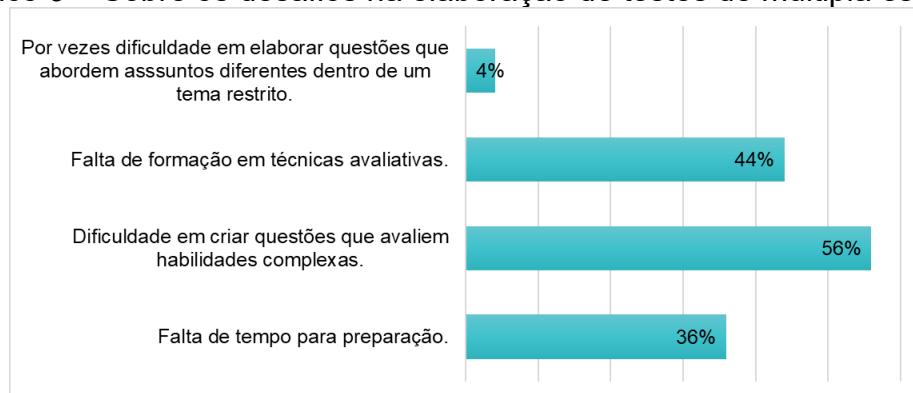
3.1.4 Percepções e necessidades

Questionados se instrumentos avaliativos por eles utilizados refletiam necessariamente a aprendizagem dos estudantes, 82% dos professores informaram que acreditam que sim; no entanto, essa informação contrasta com as respostas em questões anteriores, como a que identifica o saber sobre a qualidade das questões após a aplicação (Gráfico 7), as questões referentes à percepção de erros na construção dos instrumentos (Gráfico 4) e a revisão e validação destes (Gráfico 5), uma vez que a ausência desses processos compromete o alinhamento do instrumento

ao planejamento do ensino e, consequentemente, a identificação efetiva dos objetivos de aprendizagem alcançados pelos alunos. Por fim, 12% dos docentes informaram não acreditar que os instrumentos refletem a aprendizagem e 4% não souberam opinar. Isso reverbera nas ideias de Luckesi (2018), ao afirmar que avaliações não planejadas e sem função diagnóstica tendem a desempenhar apenas um papel classificatório, desvinculadas do processo de formação.

Ante todos os dados apresentados até o momento, destacamos o que os docentes pontuam sobre as dificuldades enfrentadas na elaboração de instrumentos avaliativos. Vejamos o Gráfico 9.

Gráfico 9 – Sobre os desafios na elaboração de testes de múltipla escolha



Fonte: Elaborado pelos autores.

Essa questão poderia ter a marcação em mais de uma alternativa. A visão dos docentes sobre essas ideias demonstra consciência crítica em relação às vulnerabilidades formativas, uma vez que a frequência das respostas indica, principalmente, dificuldades que podem ser dirimidas a partir de formações continuadas sobre avaliação da aprendizagem e construção de instrumentos avaliativos. A dificuldade em criar questões mais complexas foi marcada 14 vezes (56%) e a falta de formação específica foi marcada 11 vezes (44%).

Foi questionado, ainda, se os docentes tinham interesse em participar de formações focadas na elaboração de instrumentos de avaliação da aprendizagem com foco em questões de múltipla escolha. Todos os respondentes (100%) se mostraram interessados em participar desses momentos.

Alinhado a isso e de modo conclusivo, a última pergunta ficou aberta para que eles pudessem se expressar sobre elaboração de instrumentos avaliativos em suas práticas pedagógicas. De modo global as respostas alinharam-se à ideia sobre a necessidade de formação sobre a temática, já presente nas questões anteriores. Das 25 respostas, 12 pontuaram essa ideia de forma explícita, como pode ser percebido na seguinte fala: “Gostaria de participar de momentos formativos sobre a elaboração de instrumentos avaliativos, pois isso me daria mais segurança e conseguiria pensar em mais estratégias quando fosse necessário elaborar tais instrumentos” (Sujeito da pesquisa).

As ideias acima evidenciam a necessidade de ambientes e instrumentos formativos que auxiliem o docente no desenvolvimento da prática educativa, inclusive no âmbito avaliativo da aprendizagem, de modo a estabelecer contextos voltados à promoção da práxis pedagógica.

Nesse sentido, destaca-se a importância da formação continuada. Segundo Moraes e Costa (2024a) a formação docente na área da saúde, muitas vezes, se limita a apenas uma disciplina pedagógica na pós-graduação, o que não proporciona

qualificação suficiente aos professores. Ainda, as autoras destacaram que há uma grande desvalorização da área de ensino, com muitos investimentos na formação de pesquisadores e pouco na formação de professores. Essa desvalorização e a resistência à investimentos na formação para a docência são fatores que impactam a efetiva atuação do profissional de saúde no ensino superior. É por meio da continuidade formativa que a prática nessa área se constrói, sendo sua ausência caminho para a reprodução de práticas não reflexivas sobre o próprio fazer pedagógico (Moraes; Costa, 2024b).

3.2 Segunda parte: análise dos instrumentos avaliativos

Realizou-se uma análise qualitativa dos instrumentos avaliativos de múltipla escolha utilizados por docentes. Na educação, em especial na área médica, o teste de múltipla escolha é um dos instrumentos mais utilizados para avaliar a aprendizagem, uma vez que consegue abranger grandes grupos de estudantes (Gottlieb *et al.*, 2023; Soto *et al.*, 2024). Ele tem como função acompanhar o desempenho dos estudantes em determinadas situações, com o objetivo de realizar inferências sobre o processo educacional em desenvolvimento (Brasil, 2023). De modo geral, os testes são compostos por um conjunto de itens. Embora o professor possa elaborar diferentes tipos de questões, é importante que haja o compromisso com a qualidade desses instrumentos, pois eles contribuem para a observação da realidade e para a produção de descrições sobre ela (Luckesi, 2018; Russell; Airasian, 2014).

No quadro a seguir são apresentados os principais equívocos encontrados a partir das análises dos instrumentos avaliativos já utilizados pelos docentes e coletados a partir da pesquisa.

Quadro 1 – Principais equívocos observados nos instrumentos avaliativos coletados

Ambiguidade, falta de clareza e objetividade
Falta de plausibilidade nas alternativas
Possibilidade de acerto por exclusão
Tamanho desproporcional entre as alternativas
Nível de dificuldade inadequado
Ausência de alinhamento aos objetivos educacionais
Favorecimento da memorização
Erros na norma culta e formatação

Fonte: Elaborado pelos autores.

Na análise foram encontrados equívocos que frequentemente aparecem na formulação de questões de múltipla escolha. Embora os aspectos da avaliação educacional sejam objetos de amplas discussões no meio educacional, equívocos como esses muitas vezes ocorrem pela carência de formação teórica, científica e técnica aos educadores sobre o desenvolvimento de instrumentos de avaliação, sobretudo no âmbito da formação inicial e continuada (Silva; Silva; Miranda, 2011).

Essa realidade é ainda mais recorrente entre docentes da área da saúde, cuja formação ocorre no domínio do bacharelado. Esse contexto é destacado em estudos mais atuais, como o de Moraes e Costa (2024a, 2024b), quando afirmam que os professores da área da saúde carecem de uma base didático-pedagógica sólida,

sendo a falta de formação uma fragilidade persistente que programas de qualificação profissional buscam mitigar. A própria institucionalização desses programas, muitas vezes pautada em uma concepção técnica, e a resistência de parte dos docentes em se engajar, evidenciam que o desenvolvimento de competências avaliativas e metodológicas ainda é um desafio significativo no ensino superior em saúde (Rios Neto *et al.*, 2024).

Diversos fatores interferem diretamente na qualidade dos testes construídos e aplicados. Na análise dos instrumentos avaliativos, alguns dos equívocos identificados foram ambiguidade e falta de clareza e objetividade nas questões, fatores essenciais que definem que o aluno compreenda ou não o que está sendo solicitado. Esses problemas ocorrem quando o enunciado ou as alternativas permitem múltiplas interpretações, o que reduz a precisão da avaliação e a análise dos resultados para uma tomada de decisões pedagógicas. Para minimizar esses equívocos, faz-se necessário a validação e reflexão crítica sobre a objetividade das questões antes da aplicação.

Romão e Sá (2019) alertam que enunciados obscuros, com termos duplos ou redundantes, podem induzir ao erro mesmo sujeitos bem preparados, comprometendo a validade da avaliação. A redação deve ser direta, sem ambiguidade, para evitar múltiplas interpretações que desviam o foco da habilidade ou conhecimento a ser avaliado. Consoante Marques *et al.* (2024), essa falha pode distorcer o resultado, pois vários alunos podem responder corretamente por interpretações distintas, comprometendo a tomada de decisões pedagógicas baseadas no resultado.

Quanto as alternativas das questões de múltipla escolha, a falta de plausibilidade estava presente em alguns instrumentos (Figura 1), ao contrário do que preconiza Gottlieb *et al.* (2023), sobre a importância de garantir que todas as opções em uma questão sejam plausíveis. Esse tipo de erro compromete a qualidade da avaliação, pois permite que haja a eliminação de opções incorretas por mera lógica, mesmo sem o domínio do conteúdo. Quando os distratores são mal formulados ou implausíveis, a questão perde sua capacidade de avaliar o conhecimento do estudante, tornando-se em um simples exercício de sorte ou lógica excludente (Marques *et al.*, 2024). Vejamos.

Figura 1 – Questão com falta de plausibilidade nas alternativas

<p>Questão 8. Qual das opções a seguir representa um tipo de Unidade Básica de Saúde que mais se adequa as populações ribeirinhas, como por exemplo as de comunidades de Manaus?</p> <ol style="list-style-type: none"> Unidade Básica de Saúde Unidade Básica de Saúde Fluvial Ambulatório Nenhuma das opções anteriores
--

Fonte: Elaborado pelos autores.

A criação de distratores plausíveis e informativos bem elaborados é essencial para garantir a função avaliativa da questão, pois quando as alternativas são claramente incorretas tornam a questão fácil demais e perdem sua intencionalidade (Brasil, 2023). É fundamental que todas as alternativas apresentem algum grau de plausibilidade para desafiar o raciocínio do aluno e fazer com que ele identifique a resposta correta pelo domínio do conteúdo. Alternativas absurdas ou absurdamente diferentes são facilmente descartadas, reduzindo a confiabilidade da prova (Marques *et al.*, 2024).

Ainda considerando as alternativas das questões nos instrumentos, observou-se a possibilidade de acerto por exclusão, uma vez que, nos itens analisados, a correta se destacava, pois continha distratores mal formulados e implausíveis, ou com tamanhos desproporcionais ao gabarito. Nas questões com alternativas com extensões desproporcionais, a alternativa correta geralmente era mais longa e detalhada do que as demais, como pode ser observado na Figura 2:

Figura 2 – Questão com alternativas com extensões desproporcionais

Questão 4. Sobre a educação permanente em saúde é correto afirmar que:

- a) São práticas educativas em um contexto uniprofissional.
- b) São ações de formação oriundas dos problemas do cotidiano do trabalho e que buscam a transformação das práticas profissionais com o objetivo de aprimorar o cuidado ofertado para a população.
- c) Utiliza metodologias de ensino tradicionais, que são facilitadas por algum expert no tema.
- d) São cursos voltados para a população.

Fonte: Elaborado pelos autores.

De acordo com Gottlieb *et al.* (2023), é essencial garantir a consistência no comprimento, tom, gramática, sintaxe e tempo verbal entre as opções de resposta, a fim de evitar que o respondente identifique a alternativa correta apenas pela forma como está redigida. A desproporção entre as alternativas pode induzir o aluno à resposta correta mesmo sem o domínio do conteúdo, prejudicando a validade e intencionalidade da avaliação aplicada. Quando uma alternativa correta é visivelmente maior, mais detalhada ou diferenciada das demais em relação a sua disposição, o aluno pode identificá-la pela forma, e não pelo conteúdo (Soto *et al.*, 2024). Essa prática é um erro frequente que compromete a imparcialidade do item. Para evitar isso, deve-se manter tamanho e estrutura semelhantes entre alternativas, com linguagem uniforme e paralelismo gramatical (Romão; Sá, 2019).

Outro ponto observado foi o nível de dificuldade das provas. Gatti (2003) aborda essa questão trazendo para discussão o fato de muitos professores ainda elaborarem provas excessivamente difíceis como forma de punição, enquanto outros elaboram provas tão simples que não exigem esforço ou reflexão por parte dos alunos, como também pode ser identificado na Figura 1. Algumas questões dos instrumentos analisados apresentavam nível de dificuldade compatível com o ensino médio ou nível introdutório de cursos superiores na área da saúde. Considerando que os instrumentos avaliativos devem possibilitar o acompanhamento do desempenho dos alunos e inferir o nível de domínio de conhecimentos e habilidades (Gottlieb *et al.*, 2023), é preciso haver intencionalidade e equilíbrio nos graus de dificuldade desse processo para que se cumpra o papel diagnóstico e, consequentemente, ocorra o fenômeno da aprendizagem.

Sobre a capacidade dos instrumentos estarem alinhados aos objetivos educacionais para realmente avaliar o aprendizado dos estudantes, as análises identificaram algumas limitações. Dentre elas, foram observadas questões que favorecem a memorização de conteúdos em detrimento do conhecimento. Essa prática compromete o sentido do processo avaliativo, reduzindo-o a uma simples verificação mecânica de informações, sem considerar as competências e habilidades dos estudantes, como podemos observar na Figura 3.

Figura 3 – Questão que favorece a memorização

- 2- Marque a opção com os termos que completam corretamente a frase abaixo:
 “O _____ é formado durante a _____ semana do desenvolvimento humano e dá origem ao _____, _____ e _____ durante a semana.”
- Embrioblasto - Primeira - Exoderma, Mesoderma e Endoderma - Segunda.
 - Epiblasto - Terceira - Ectoderma, Mesoderma e Endoderma - Quarta.
 - Hipoblasto - Segunda - Ectoderma, Mesoderma e Endoderma - Terceira.
 - Epiblasto - Primeira - Ectoderma, Mesoderma e Endoderma - Segunda.
 - Epiblasto - Segunda - Ectoderma, Mesoderma e Endoderma - Terceira.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Na questão, além do contexto da memorização, a disposição dos termos pode possibilitar o acerto por exclusão. Luckesi (2018) destaca que é responsabilidade ética de todo educador atentar-se aos aspectos metodológicos dos instrumentos que utiliza, assegurando que estes estejam alinhados com os objetivos da educação. Ademais, que não sejam nem punitivos nem superficiais e que considerem equilíbrio em níveis de dificuldade, como já pontuado (Gatti, 2003). Questões muito fáceis promovem memorização simples; questões muito difíceis podem desmotivar. O teste precisa abranger os diferentes níveis cognitivos (Brasil, 2023), abordando desde memorização à análise crítica, garantindo resultados diagnósticos e formativos.

Sobre a adequação à norma culta e a formatação gráfica, todos os instrumentos analisados continham algum tipo de desvio, seja na escrita de palavras, uso de pontuação, concordância, coesão e coerência, entre outros elementos. Sendo a avaliação aqui já definida como um processo contínuo de coleta de dados, síntese e interpretação de informações para a tomada de decisões sobre a aprendizagem, a validade desse exercício refere-se à adequação e precisão das inferências que se faz. Erros gramaticais ou ambiguidade na redação de uma questão comprometem sua validade, pois o estudante pode ser levado a interpretar equivocadamente o enunciado, respondendo com base em sua capacidade de compreensão linguística e não no domínio do conteúdo avaliado (Russell; Airasian, 2014). Vejamos o exemplo a seguir.

Figura 4 – Questão com desvio na norma culta

- 5) Escolar, nove anos, há três dias apresentando febre alta e presença de faringe hiperemizada com amigdalas apresentando exsudato. Há um dia, apresentou o surgimento de um exantema papular, pruriginoso, tipo “lixa, um eritema difuso da face, com palidez perioral e surgimento de linhas transversais hiperemizadas que não empalidecem à pressão, nas regiões flexurais.
 Essas linhas transversais em regiões flexurais presente no quadro é chamada sinal de:
- Pastia.
 - Koplik.
 - Filatov.
 - Hoagland.
 - Forchheimer.

Fonte: Elaborado pelos autores.

A linguagem correta na questão constitui um estímulo claro e único para o respondente (Brasil, 2023). A correção linguística no âmbito da norma culta evita que

variações se tornem “pegadinhas” ou fontes de distração e, portanto, assegura que o diagnóstico seja fidedigno e oriente as decisões pedagógicas corretas (Luckesi, 2018). A questão acima apresentada, além de possuir erro de concordância, gera distração, uma vez que seu início parece estar incompleto, pois não traz um sujeito para o caso clínico apresentado.

Por fim, a partir das análises, evidencia-se que o baixo engajamento nas práticas de validação dos instrumentos, como percebido no gráfico 5, com 52% dos docentes informando que não utilizam nenhuma estratégia ou recurso de validação antes da aplicação, estabelece uma ligação direta com os equívocos técnicos observados na meta-avaliação, apontados no Quadro 1. A ausência de etapas fundamentais, como revisão por pares ou teste piloto, culmina na persistência de falhas críticas, como ambiguidade, falta de plausibilidade dos distratores e desvios na norma culta e formatação.

Conforme destacam Russell e Airasian (2014), a validade e a confiabilidade são critérios centrais na construção dos instrumentos, portanto, a negligência da validação compromete a precisão e a adequação das inferências sobre a aprendizagem do aluno. Dessa forma, os equívocos técnicos recorrentes identificados podem ser reflexo da inobservância do rigor metodológico, inviabilizando que os instrumentos cumpram sua função pedagógica e diagnóstica, conforme preconizado por Luckesi (2018).

4 CONSIDERAÇÕES

O presente estudo teve como objetivo analisar os instrumentos avaliativos de múltipla escolha utilizados por docentes do ensino superior da área da saúde, bem como compreender suas percepções sobre a avaliação da aprendizagem, com vistas à proposição de um manual de apoio fundamentado na meta-avaliação.

O estudo, de natureza descritiva e analítica com abordagem quanti-qualitativa, revelou fragilidades nas práticas avaliativas, que se manifestam desde a concepção do processo até a construção técnica dos itens de avaliação e repercutem diretamente na qualidade e validade dos instrumentos empregados. Observou-se que parte significativa dos docentes utiliza esse tipo de avaliação com frequência, embora sem o suporte teórico-metodológico necessário para garantir fidedignidade e alinhamento aos objetivos educacionais.

Constatou-se, ainda, que a maioria dos docentes possui formação acadêmica majoritariamente concentrada na área da Saúde, com 76% da trajetória de pós-graduação focada nesse campo, e apenas 17% na área da Educação ou Ensino. Essa carência formativa em saberes didático-pedagógicos, em detrimento do aprofundamento técnico-científico, é um fator preditivo para as vulnerabilidades observadas na elaboração dos instrumentos.

A meta-avaliação dos instrumentos de múltipla escolha utilizados em práticas pedagógicas revelou equívocos técnicos recorrentes, comprometendo a validade e a fidedignidade dos testes. Os principais problemas identificados foram a ambiguidade e a falta de clareza nas questões, a ausência de plausibilidade nos distratores, a possibilidade de acerto por exclusão e as alternativas com tamanhos desproporcionais. Tais falhas indicam que as avaliações podem afastar-se do domínio do conhecimento para aferição da sorte ou da lógica excludente.

As fragilidades no rigor técnico da construção dos instrumentos podem estar relacionadas ao fato de 52% dos docentes não utilizarem nenhuma estratégia de revisão ou validação e essa prática revela um distanciamento das diretrizes que

garantem a qualidade do instrumento. Paradoxalmente, a maioria dos participantes (82%) acredita que os instrumentos que utilizam refletem a aprendizagem do estudante. No entanto, essa percepção contrasta com a baixa adesão às práticas de validação e com a dificuldade de mensurar a qualidade das questões após a aplicação (apenas 56% afirmam saber fazê-lo), evidenciando uma lacuna entre a crença sobre a eficácia da avaliação e o rigor técnico indispensável para assegurar sua função formativa.

Os resultados reforçam a importância da formação continuada e de instrumentos de apoio, como o manual proposto, já construído e publicado em: (inclusão após a avaliação). A demanda por qualificação foi manifestada de forma unânime, com 100% dos respondentes demonstrando interesse em participar de formações focadas na elaboração de instrumentos avaliativos. Os principais desafios apontados, como a dificuldade em criar questões que avaliem habilidades complexas (56%) e a falta de formação em técnicas avaliativas (44%), reforçam que a proposição do manual, fundamentado nos princípios da meta-avaliação e em diretrizes técnicas, surge como uma ferramenta necessária para apoiar o desenvolvimento de competências avaliativas, promovendo instrumentos mais alinhados aos objetivos educacionais e à complexidade da formação em saúde.

Por fim, além de contribuir para a melhoria das práticas avaliativas a partir da proposição do manual, a pesquisa ressalta a importância de compreender a avaliação como parte integrante da ação pedagógica, e não apenas como um momento de mensuração. O fortalecimento das competências avaliativas do docente é condição *sine qua non* para que a avaliação cumpra sua função formativa e diagnóstica.

Recomenda-se, portanto, que novas investigações ampliem o escopo deste estudo, aumentando o lócus e o número de sujeitos, incluindo outras áreas do conhecimento, níveis de ensino e métodos avaliativos, a fim de consolidar instrumentos de apoio à docência no contexto da educação em saúde. A continuidade de pesquisas e a institucionalização de formações específicas podem favorecer a consolidação de uma cultura avaliativa mais crítica, técnica e reflexiva, capaz de promover aprendizagens significativas e de contribuir para a qualificação da formação de profissionais de saúde.

REFERÊNCIAS

BOLLELA, V. R.; BORGES, M. de C.; TRONCON, L. E. de A. Avaliação somativa de habilidades cognitivas: experiência envolvendo boas práticas para a elaboração de testes de múltipla escolha e a composição de exames. **Revista Brasileira de Educação Médica**, São Paulo, v. 42, n. 4, p. 74-85, dez. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/9dnZCHRwdQKjFt7vH4DcR6n/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2025.

BRASIL. **Guia de elaboração e revisão de itens**. Brasília: Inep, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/bni/enade/guia_de_elaboracao_e_revisao_de_itens.pdf. Acesso em: 10 out. 2025.

CAGLIARI, E. B. et al. Meta-avaliação como descritor controlado: um passo fundamental para qualificar buscas e expandir os estudos na área da saúde. **Physis**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 1, p. 1-15, nov. 2024. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/physis/a/WFCPgj486GLw9gMMmQNXVs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2025.

GATTI, B. A. O professor e a avaliação em sala de aula. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 27, p. 97-114, jun. 2003. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-68312003000100004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 19 out. 2025.

GOTTLIEB, M. *et al.* Educator's blueprint: A how-to guide for developing high-quality multiple-choice questions. **AEM Education and Training**, Medford, v. 7, n. 1, p. 1-5, jan./fev. 2023. Disponível em: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC9873868/>. Acesso em: 17 out. 2025.

HALADYNA, T. Creating multiple-choice items for testing student learning. **International Journal of Assessment Tools in Education**, Londres, v. 9, n. 1, p. 6-18, dez. 2022. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1372020.pdf>. Acesso em: 16 out. 2025.

ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. Formação do professor do ensino superior: um processo que se aprende? **Revista Educação**, Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 121-133, dez. 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/3845>. Acesso em: 10 out. 2025.

KARTHIKEYAN, S.; O'CONNOR, E.; HU, W. Barriers and facilitators to writing quality items for medical school assessments – a scoping review. **Bmc Medical Education**, Sydney, v. 19, n. 1, p. 1-11, maio, 2019. Disponível em: <https://bmcmededuc.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12909-019-1544-8>. Acesso em: 10 out. 2025.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato educativo. São Paulo: Cortez, 2018.

MARCONI, M.; LAKATOS, E. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARINHO-ARAUJO, C. M.; RABELO, M. L. Avaliação educacional: a abordagem por competências. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 20, n. 2, p. 443-466, jul. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/gz8crLXnbW33bgZN5P4zjMp/?lang=pt>. Acesso em: 14 out. 2025.

MARQUES, G. A. R. *et al.* Instrumentos avaliativos nos estágios da atenção primária: revisão bibliográfica. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 48, n. 4, p. 20-23, set. 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/XCrRdThXcLwpCHsGrv8SqTb/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2025.

MORAES, B. A.; COSTA, N. M. da S. C. Programas de formação docente em saúde de instituições públicas de ensino superior. **e-Curriculum**, São Paulo, v. 22, m. 1, p. 1-25, dez. 2024a. Disponível em:

http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-38762024000100260&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 17 out. 2025.

MORAES, B. A.; COSTA, N. M. da S. C. Programas de formação docente em saúde: potencialidades e fragilidades. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília, v. 48, n. 3, p. 1-9, dez. 2024b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/bdxv63XTGvD6gDQ3JYcYYsR/>. Acesso em: 17 out. 2025.

NÓVOA, A. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 1, p. 1-20, dez. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/TBsRtWkP7hx9ZZNWywbLjny/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 out. 2025.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, M. R. de. **Meta-Avaliação da AEPG – Avaliação da Execução de Programas de Governo**: estudo de caso da estratégia saúde da família. 2017. 176 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017. Disponível em: <https://repositorio.cgu.gov.br/bitstream/1/41974/11/META-AVALIA%c3%87%c3%83O%20DA%20AEPG%20e2%80%93%20AVALIA%c3%87%c3%83O%20DA%20EXECU%c3%87%c3%83O%20DE%20PROGRAMAS%20DE%20GOVERNO%20-%20ESTUDO%20DE%20CASO%20DA%20ESTRAT%c3%89GIA%20SA%c3%99D%C3%A9%20DA%20FAM%c3%8dLIA.pdf>. Acesso em: 26 set. 2025.

PIVETTA, H. M. F. **Concepções de formação e docência dos professores do curso de fisioterapia do Centro Universitário Franciscano**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.

RIOS NETO, E. C. et al. Avaliação docente e formação pedagógica no ensino superior em saúde: um estudo da arte. **Revista Interagir**, Fortaleza, v. 19, n. 126, p. 30-35, abr./jun. 2024. Disponível em: <https://periodicos.unicristus.edu.br/interagir/article/view/5590/2036>. Acesso em: 17 out. 2025.

ROMÃO, G. S.; SÁ, M. F. S. Como elaborar questões de múltipla escolha de boa qualidade. **FEMINA**, São Paulo, v. 47, n. 9, p. 561-564, dez. 2019. Disponível em: <https://docs.bvsalud.org/biblioref/2019/12/1046547/femina-2019-479-561-564.pdf>. Acesso em: 17 out. 2025.

RUSSELL, M. K.; AIRASIAN, P. W. **Avaliação em sala de aula**: conceitos e aplicações. 7. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

SANTOS, E. M. dos et al. Metaavaliação: quais padrões de qualidade, porquê, de quem e para quê? **Revista Brasileira de Avaliação**, Campinas, v. 10, n. 2, p. 1-23,

dez. 2021. Disponível em: <https://rbaval.org.br/article/doi/10.4322/rbaval202110017>. Acesso em: 17 out. 2025.

SCRIVEN, M. **Evaluation thesaurus**. 4. ed. Newbury Park: Sage, 1991.

SILVA, A. B.; SILVA, L. M.; MIRANDA, N. P. Instrumentalizando o processo avaliativo através de testes. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (EDUCERE), 10., 2011, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: PUCPR, 2011. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/325827646_INSTRUMENTALIZANDO_O_PROCESSO_AVALIATIVO_ATRAVES_DE_TESTES. Acesso em: 25 set. 2025.

SOTO, C. et al. The arrangement of response options in multiple-choice test items: verticality is not always better. **Frontiers in Education**, Lausanne, v. 9, n. 1, p. 1-8, dez. 2024. Disponível em: https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/feduc.2024.1442047/full?utm_source=chatgpt.com#h14. Acesso em: 17 out. 2025.

STUFFLEBEAM, D. L. Metaevaluation: concepts, standards and uses. In: BERK, R. A. (org.). **Educational Evaluation Methodology**: the state of the art. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1981. p. 146-163.

STUFFLEBEAM, D. L. The metaevaluation imperative. **American Journal of Evaluation**, Thousand Oaks, v. 22, n. 2, p. 183-209, dez. 2001. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/109821400102200204>. Acesso em 20 set. 2025.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VIANNA, H. M. **Testes em Educação**. 2. ed. São Paulo: IBRASA, 1976.

ZIMMERMANN, M. M. de S.; ALVES, L. Proposta de instrumento de meta-avaliação da autoavaliação institucional na educação superior. **Avaliação: Revista da avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 27, n. 3, p. 493-512, dez. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/TydJ86kdLHckMCddszP8rRG/abstract/?lang=pt>. Acesso em 20 set. 2025.

6 PRODUTO TÉCNICO PRINCIPAL

O Manual construído a partir da pesquisa ora desenvolvida poderá ser consultado no Repositório EduCapes, a partir do endereço:
https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/1133504/2/15_12_ebook%20-%20Lucas%20Melga%c3%a7o.pdf, ou pela leitura do QR Code logo abaixo.

MANUAL PRÁTICO SOBRE ELABORAÇÃO DE QUESTÕES DE MÚLTIPLA ESCOLHA:
PARA O ENSINO SUPERIOR NA ÁREA DA SAÚDE



REFERÊNCIAS

ANDRADE, L. M.; CASTRO, M. S. Formação contínua de docentes na área da saúde: desafios e oportunidades. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 26, n. 3, p. 150-165, dez. 2021.

ANDRIOLA, W. B. **Avaliação da aprendizagem**: teorias, técnicas e aplicações. São Paulo: Atlas, 2011.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BERENDS, L.; ROBERTS, B. Evaluation standards and their application to indigenous programs in Victoria, Australia. **Evaluation Journal of Australasia**, Canberra, v. 3, n. 2, p. 54-59, dez. 2003. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1035719X0300300212>. Acesso em: 10 set. 2025.

BOAS, B. V. **Avaliação e justiça social**: uma abordagem crítica. Curitiba: Editora CRV, 2020.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da República Federativa**. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 set. 2025.

CECCIM, R. B.; FERLA, A. A. Educação e saúde: ensino e cidadania como travessia de fronteiras. **Trab. educ. saúde**, São Paulo, v. 6, n. 3, p. 1-15, jul. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/VdPNdYy66RSD7QwqWVHYsxj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 set. 2025.

CHAVES, E. **Avaliação da aprendizagem no ensino superior**: desafios e possibilidades. São Paulo: Editora Universitária, 2018.

CIASCA, M; SILVA, L. **As voltas da avaliação educacional em múltiplos caminhos**. 1. ed. Fortaleza: EdUece, 2016.

CRESWELL, J. W.; CLARK, V. L. P. **Designing and Conducting Mixed Methods Research**. 3. ed. Thousand Oaks: Sage, 2018.

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FERREIRA, R. A.; SILVA, J. P. Avaliação formativa no ensino superior: práticas e perspectivas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 35, n. 1, p. 45-59, dez. 2019.

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

- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 2014.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1999.
- LIMA, G. T.; SOUZA, R. A. Metodologias ativas no ensino de saúde: uma revisão crítica. **Ciência & Educação**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 300-317, dez. 2020.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2011.
- LUDKE, M.; SALLES, F. **Avaliação da aprendizagem no ensino superior**: uma proposta crítica. Belo Horizonte: UFMG, 2017.
- MARCONI, M.; LAKATOS, E. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- MARQUES, A. P.; OLIVEIRA, M. C.; SANTOS, D. M. A importância da reflexão crítica na formação de profissionais da saúde. **Saúde em Debate**, Rio de Janeiro v. 46, n. 2, p. 220-233, dez. 2022.
- MIRANDA, N. P.; SILVA, L. M. Tendências históricas da avaliação educacional. In: ENCONTRO CEARENSE DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 9., 2012, Fortaleza. **Anais** [...]. Fortaleza: UFC, 2012. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/24758/1/2012_eve_npdemiranda.pdf. Acesso em: 10 set. 2025.
- MOURA FILHO, R. C. **Avaliação da aprendizagem**: princípios e perspectivas. Iguatu: Quipá Editora, 2023.
- NOGUEIRA, D. L. et al. Educação em saúde e na saúde: conceitos, pressupostos e abordagens teóricas. **SANARE**, Sobral, v. 21, n. 2, p. 101-109, jul./dez. 2022. Disponível em: <https://sanare.emnuvens.com.br/sanare/article/view/1669>. Acesso em: 10 set. 2025.
- RUDIO, F. V. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- RUSSELL, M. K. The importance of item writing quality. In: DOWNING, S. M.; HALADYNA, T. M. (org.). **Handbook of test development**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2006. p. 487-526.
- SCHÖN, D. **The reflective practitioner**: how professionals think in action. New York: Basic Books, 1983.
- SCRIVEN, M. **Evaluation thesaurus**. 4ed. Newbury Park: Sage, 1991.

SORDI, M. **Práticas inovadoras de avaliação:** experiências e reflexões. Rio de Janeiro: Editora Educacional, 2020.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VIANNA, H. M. **Avaliação da aprendizagem.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

WACHOWICZ, V. **Paradoxos da avaliação da aprendizagem.** Florianópolis: UFSC, 2019.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE COLETA DE DADOS

META-AVALIAÇÃO PARA PROPOSIÇÃO DE MANUAL DE APOIO À CONSTRUÇÃO DE INSTRUMENTOS AVALIATIVOS NO ENSINO EM SAÚDE

Este questionário faz parte de uma pesquisa colaborativa entre o Centro Universitário Christus (Unichristus) e a Universidade Estadual do Ceará (UECE), no âmbito do Mestrado Profissional em Ensino na Saúde e Tecnologias Educacionais (Mested) da Unichristus, e dos Programas de Bolsas de Iniciação Científica das duas instituições.

Tem como objetivo investigar as práticas avaliativas utilizadas por docentes em cursos da área da saúde, compreendendo suas percepções sobre a eficácia da avaliação, os desafios enfrentados e as estratégias utilizadas para mensurar o aprendizado dos estudantes, especialmente no contexto de uso de testes de múltipla escolha.

Importante: Além das perguntas no decorrer desse questionário, ao final, há um espaço para anexar instrumentos avaliativos (testes de múltipla escolha, dissertativos, mistos...) que você já tenha utilizado com suas turmas, em sala de aula em algum momento da sua prática pedagógica.

Asseguramos o pleno respeito à confidencialidade das respostas, que serão usadas unicamente para fins científicos. Ainda, destacamos que a pesquisa se encontra aprovada em comitê de ética sob o parecer Nº 6.566.273.

Agradecemos a sua valiosa participação e total honestidade nas respostas.

1- Minha área de formação é:

Medicina
Enfermagem
Odontologia
Fisioterapia
Farmácia
Educação Física
Psicologia
Terapia Ocupacional
Outro:

2- Meu nível de formação acadêmica é:

Graduação
Especialização
Mestrado
Doutorado
Pós-doutorado
Outro:

3- Minha principal área de formação após a graduação é:

Saúde
Educação
Ensino
Outro:

4- Atuo como docente no ensino superior há:

Menos de 1 ano
De 1 a 5 anos
De 6 a 10 anos
Mais de 10 anos
Outro:

5- As disciplinas que ministro são majoritariamente:

Teóricas
Práticas
Outro:

6- Participo de formações ou cursos específicos sobre elaboração de instrumentos avaliativos:

Muito frequente
Frequentemente
Eventualmente
Raramente
Nunca
Outro:

Seção 2 a 5

Práticas de Elaboração de Instrumentos Avaliativos

7- Em minhas disciplinas, utilizo com maior frequência este instrumento avaliativo:

Provas discursivas
Testes de múltipla escolha
Estudos de caso
Simulação prática
Portfólios
Seminários
Grupos de debates
Outro:

8- Utilizo testes de múltipla escolha como ferramenta de avaliação:

Muito frequente
Frequentemente
Eventualmente

Raramente
Nunca
Outro:

9- Considero os seguintes aspectos ao elaborar questões de escolha múltipla:
É possível marcar mais de uma opção.

Clareza e objetividade no anunciado
Formulação de distratores plausíveis (alternativas incorretas)
Alinhamento entre a questão e os objetivos educacionais
Uso de apenas uma alternativa correta
Não costumo parar para observar os detalhes específicos das questões, pois já sei como...
Outro:

10- Utilizo recursos ou metodologias abaixo para validar as questões antes de aplicá-las:
É possível marcar mais de uma opção.

Revisão por outros professores
Teste piloto com estudantes
Ferramentas de análise estatística (ex.: índice de dificuldade, discriminação)
Não utilizo nenhuma metodologia para validar as questões antes de aplicá-las
Outro:

Seção 3 de 5

Conhecimentos sobre Elaboração de Testes de Múltipla Escolha

11- Conheço as diretrizes teóricas para a elaboração de itens de múltipla escolha:

Concordo totalmente
Concordo
Não sei opinar
Discordo
Discordo totalmente
Outro:

12- Tenho conhecimento sobre os principais erros na formulação de questões de múltipla escolha, como enunciados ambíguos ou distratores óbvios:

Concordo
Concordo totalmente
Não sei opinar
Discordo
Discordo totalmente
Outro:

13- Sei como mensurar a qualidade das questões de múltipla escolha após a aplicação:

Concordo
Concordo totalmente
Não sei opinar
Discordo
Discordo totalmente
Outro:

14- Ao elaborar itens de múltipla escolha, busco avaliar diferentes níveis de aprendizagem, como memorização, análise e descrição:

Concordo totalmente
Concordo
Não sei opinar
Discordo
Discordo totalmente
Outro:

Seção 4 de 5

Percepções e Necessidades

15- Ao elaborar instrumentos avaliativos, especialmente testes de múltipla escolha, tenho como principais desafios:

Falta de tempo para preparação
Dificuldade em criar questões que avaliem habilidades complexas
Falta de formação em técnicas avaliativas
Outro:

16- Acredito que os instrumentos avaliativos que utilizo refletem o aprendizado dos estudantes:

Concordo totalmente
Concordo
Não sei opinar
Discordo
Discordo totalmente
Outro:

17- Estou interessado em participar de formações sobre a elaboração de instrumentos avaliativos, com foco em questões de múltipla escolha:

Concordo totalmente
Concordo
Não sei opinar
Discordo
Discordo totalmente

Outro:

Seção 5 de 5

Comentários Finais

Adicione quaisquer comentários ou sugestões relacionadas à elaboração de instrumentos avaliativos na sua prática docente:

- Anexe os instrumentos avaliativos que você já tenha utilizado em algum momento em sua prática em sala de aula.

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO DE LIVRE ECLARECIDO (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ECLARECIDO

Título do Projeto: META-AVALIAÇÃO PARA PROPOSIÇÃO DE MANUAL DE APOIO À CONSTRUÇÃO DE INSTRUMENTOS AVALIATIVOS NO ENSINO EM SAÚDE

Você está sendo convidado a participar como voluntário de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Eclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecer-las com o pesquisador. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

Justificativa e objetivos:

Este estudo inicialmente intitulado “META-AVALIAÇÃO PARA PROPOSIÇÃO DE MANUAL DE APOIO À CONSTRUÇÃO DE INSTRUMENTOS AVALIATIVOS NO ENSINO EM SAÚDE” A pesquisa se torna necessária para a comunidade acadêmica superior em saúde e interessados nessa, mediante as vantagens que a meta-avaliação oferece, considerando o apoio à construção de instrumentos avaliativos.

Ao desenvolver o manual para favorecer a construção e análises de avaliações mais fidedignas ao contexto de ensino superior, o avaliador terá recurso prático, eficaz, de consulta que facilitará seu trabalho diante de tantas demandas que a atividade docente requer.

Portanto, o objetivo geral é analisar as práticas avaliativas de docentes da área da saúde a fim de desenvolver um manual para auxiliar suas práticas pedagógicas, ante a construção de instrumentos de avaliação da aprendizagem. Os objetivos específicos são: i) Analisar a percepção de professores da área da saúde sobre a avaliação da aprendizagem; ii) Avaliar a utilização e efetivação de práticas avaliativas de professores da área da saúde; e iii) Construir um manual para autorreflexão docente acerca da construção, aplicação e utilização de instrumentos avaliativos na prática docente em saúde.

Procedimentos:

Caso você decida ser sujeito do estudo, passará por entrevistas individuais acerca dos seus métodos de avaliação, posteriormente lhe entregaremos um questionário semiaberto no qual terá um tempo limite para devolvê-lo respondido. Em seguida coletaremos instrumentos avaliativos já utilizados por você em suas disciplinas anteriores. Vale lembrar que o questionário é composto por questões abertas e fechadas, sendo essas contendo cinco opções de respostas que seguem a escala Likert de cinco pontos: discordo totalmente; discordo; indiferente; concordo e concordo totalmente.

Desconfortos e Riscos:

Ao participar deste estudo, você passará por uma entrevista e responderá um questionário. Caso se sinta incomodado (a) durante esses procedimentos, sinta-se à vontade para conversar com o pesquisador. Ele dará toda a assistência necessária e, se mesmo assim, quiser retirar seu consentimento, não haverá qualquer problema.

Suas informações e seus dados estarão em segurança, pois o pesquisador estará seguindo as normas estabelecidas pela Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde e pela lei federal LGPD 13709/2018, dessa forma, o pesquisador evitará os riscos de vazamento de informações de dados do participante da pesquisa. Conforme essa Resolução e Lei, serão asseguradas a confidencialidade e a privacidade dos (as) participantes. Ressalta-se ainda que você terá a garantia expressa e a liberdade de se recusar a participar ou retirar o seu consentimento em qualquer etapa da pesquisa, sem penalização alguma ou prejuízo de forma moral, física, psicológica, social, cultural, psíquica, intelectual ou material.

Benefícios:

Ao participar deste estudo você receberá orientação gratuita sobre assuntos mais aprofundados acerca da avaliação e instrumentos avaliativos, em especial no ensino em saúde, valendo-se de discussões, textos e de imagens para esse objetivo. Outras pessoas como você também serão beneficiadas, pois com sua participação outros pesquisadores e profissionais terão conhecimento dos resultados e isso pode ajudar nas aulas dos cursos das áreas de saúde, minimizando dificuldades de aprendizagem.

Acompanhamento e assistência:

Será realizada a devolutiva dos frutos resultantes da investigação aos participantes, especialmente nos cursos selecionados à fazerem parte do estudo, com a finalidade de demonstrar os efeitos da investigação.

Sigilo e privacidade:

Conforme a Resolução Nº 466/2012, você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado.

Recebimento e Indenização:

Pela sua participação no estudo, você não receberá qualquer valor em dinheiro, mas estará contribuindo para que melhorias sejam alcançadas no desenvolvimento de aulas mais interativas, com a participação ativa dos alunos de cursos da área da saúde.

Contato: Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora Larissa Ferreira Costa Marinho (psicolarissa13@gmail.com).

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa CEP/FChristus – Rua: João Adolfo Gurgel 133, Papicu – Cep: 60190-060 – Fone: (85) 3265-6668.

Consentimento livre e esclarecido:

Eu declaro ter conhecimento das informações contidas neste documento e ter recebido respostas claras às minhas questões a propósito da minha participação direta na pesquisa e, adicionalmente, declaro ter compreendido o objetivo, a natureza, os riscos e benefícios deste estudo.

Após reflexão e um tempo razoável, eu decidi, livre e voluntariamente, participar deste estudo.

Nome da participante: _____.

Contato telefônico (opcional): _____.

e-mail (opcional): _____.

(Assinatura do participante)

Data: ____ / ____ / ____.

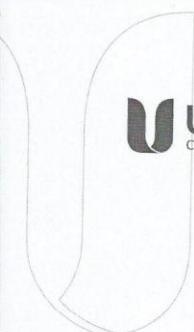
Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

Larissa Ferreira Costa Marinho

Data: ____ / ____ / ____.

ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

	<p style="text-align: center;">CARTA DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL</p> <p>Declaro, em nome do Centro Universitário Christus – UNICHRISTUS, que estou ciente da parceria no projeto de pesquisa denominado: “Aplicativo para conhecimento de princípios ativos de enxaguatórios bucais e dentífricos presentes no mercado”, do Mestrado Profissional em Ensino em Saúde e Tecnologias Educacionais, cujo orientador é o Professor Dr. Danilo Lopes Ferreira Lima do Curso de Odontologia desse Centro Universitário. Alego que conheço as responsabilidades desta Instituição como coparticipante no presente projeto de pesquisa, contribuindo com a estrutura física, ficando os insumos e os materiais de consumo sob a responsabilidade do Pesquisador, e que, nesses termos, concordo com esta parceria.</p> <p>Declaro, ainda, que conheço as resoluções éticas brasileiras e cumpro com todas elas, em especial, a Resolução CNS nº 196/96. Estou ciente de que o referido projeto de pesquisa está sendo submetido e somente poderá ser iniciado após aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa.</p> <p style="text-align: right;">Fortaleza, 5 de março de 2020</p> <p style="text-align: center;"><i>Danielle Barbosa</i> Danielle Pinto Bardawil Barbosa Supervisora de Campus - UNICHRISTUS Danielle Barbosa Supervisão de Campus Centro Universitário Christus UNICHRISTUS</p> <hr/> <div style="display: flex; justify-content: space-around; width: 100%;"> <div style="width: 25%;"> <p>Campus Benfica Rua Princesa Isabel, 1920 60015-061 - Fortaleza-CE Fone: 85.3214.8770 3214.8771</p> </div> <div style="width: 25%;"> <p>Campus Dionísio Torres Rua Israel Bezerra, 630 60135-460 - Fortaleza-CE Fone: 85.3257.2020 Fax: 85.3277.1762</p> </div> <div style="width: 25%;"> <p>Campus D. Luís Av. Dom Luís, 911 60160-230 - Fortaleza-CE Fone: 85.3457.5300 Fax: 85.3457.5374</p> </div> <div style="width: 25%;"> <p>Campus Parque Ecológico Rua João Adolfo Gurgel, 133 60192-345 - Fortaleza-CE Fone: 85.3265.8100 Fax: 85.3265.8110</p> </div> </div>
---	---

ANEXO B – COMPROVANTE DE SUBMISSÃO

Obrigado por submeter o manuscrito, "PROPOSIÇÃO DE MANUAL DE APOIO À CONSTRUÇÃO DE INSTRUMENTOS AVALIATIVOS NO ENSINO EM SAÚDE COM BASE EM META-AVALIAÇÃO" ao periódico Gestão & Cuidado em Saúde. Com o sistema de gerenciamento de periódicos on-line que estamos usando, você poderá acompanhar seu progresso através do processo editorial efetuando login no site do periódico:

URL da

Submissão: <https://revistas.uece.br/index.php/gestaoecuidado/authorDashboard/submit/mission/16486>

Usuário: marinho28

Se você tiver alguma dúvida, entre em contato conosco. Agradecemos por considerar este periódico para publicar o seu trabalho.

Gestão & Cuidado em Saúde