

Avaliação Programática e a Experiência de Estudantes e Professores no Ensino Superior de Enfermagem

Programmatic Evaluation and the Experience of Students and Professors in Higher Nursing Education

Rinaldo de Souza Neves¹

[ORCID: 0000-0002-5998-9701](#)

Davih Batista Teles de Sena²

[ORCID: 0009-0006-3504-5817](#)

Marianne Lorenna da Silva²

[ORCID: 0009-0005-1965-3305](#)

Kátia Rodrigues Menezes³

[ORCID: 0000-0002-8175-9603](#)

Ângela Ferreira Barros⁴

[ORCID: 0000-0003-0194-4196](#)

Luciano de Paula Camilo⁵

[ORCID: 0000-0002-4005-7453](#)

¹ Pós-Doutor em Enfermagem pela Universidade de Brasília –UnB / Enfermeiro. Colaborador do Conselho Regional e Federal de Enfermagem do Distrito Federal. Brasília, DF, Brasil.

² Discente da Escola Superior de Ciências da Saúde, Docente do Programa de Pós-graduação em Enfermagem. Brasília, DF, Brasil.

³ Mestre em Ciências da Saúde pela Escola Superior de Ciências da Saúde/Enfermeira. Docente do Curso de Graduação em Enfermagem da Escola Superior de Ciências da Saúde. Brasília, DF, Brasil.

⁴ Doutora em Saúde Coletiva pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”/Enfermeira. Docente permanente do programa de Pós-Graduação em Ciências para a Saúde da Fundação de Ensino e Pesquisa em Ciências da Saúde. Brasília, DF, Brasil.

⁵ Doutor em Ciências da Saúde pela Universidade de Brasília/ Enfermeiro. Docente da Escola Superior de Ciências da Saúde - ESCS/UnDF/Fepecs. Brasília, DF, Brasil.

RESUMO

Objetivo: descrever a percepção dos discentes e docentes sobre a avaliação programática, identificando fragilidades, fortalezas e contribuições para o aprimoramento do processo avaliativo. **Método:** estudo transversal descritivo e quantitativo, com participação de docentes e discentes de um curso de graduação em enfermagem de uma instituição pública. A coleta de dados ocorreu por meio de questionário estruturado. **Resultados:** participaram 27 docentes e 73 discentes. Destacaram-se como aspectos positivos o conceito, clareza e alinhamento dos objetivos educacionais aos instrumentos de avaliação. Os participantes apontaram que os princípios da avaliação promovem o desenvolvimento de competências profissionais com base em *feedbacks*, enquanto múltiplos avaliadores e instrumentos facilitam decisões. Contudo, identificaram-se áreas a serem melhoradas: escores, transparência, subjetividade e a necessidade de avaliações informativas para aprimorar métodos e currículos. Essa análise reforça a relevância de revisões contínuas. **Conclusão:** os docentes e discentes demonstraram uma percepção geral positiva em relação à avaliação programática.

Palavras-Chave: Estudantes; Docente; Instituições Acadêmicas; Educação; Enfermagem.

ABSTRACT

Objective: to explore students' and faculty members' perceptions of programmatic assessment, identifying its weaknesses, strengths, and contributions to improving the evaluation process. **Method:** a descriptive, cross-sectional, quantitative study involving students and faculty from a public undergraduate nursing program. Data were collected through a structured questionnaire. **Results:** a total of 27 faculty members and 73 students participated. Key strengths identified included the clarity of the concept, the alignment between educational objectives and assessment tools, and the overall coherence of the approach. Participants noted that the principles of programmatic assessment support the development of professional competencies through feedback while applying multiple evaluators and tools to assist decision-making. However, areas for improvement were also highlighted, such as scoring methods, transparency, subjectivity, and the need for more informative assessments to enhance teaching methods and curricular design. This analysis underscores the importance of continuous review. **Conclusion:** overall both, faculty and students, reported a positive perception of programmatic assessment.

Keywords: Students; Faculty; Schools; Education; Nursing.

INTRODUÇÃO

A avaliação, no contexto educacional, refere-se ao processo de analisar o estudante e formar um juízo sobre suas competências, conhecimentos e performance¹. Nesse sentido, a cultura da avaliação tradicional estabelece uma hierarquia entre os discentes, fundamentada principalmente no desempenho em exames que frequentemente não refletem o verdadeiro conhecimento e aprendizado deles. Assim entende-se a necessidade do aprimoramento dos métodos avaliativos por parte das instituições de ensino e das práticas docentes, de forma a não considerar apenas os resultados de uma prova ou exame, mas ao mesmo tempo olhando para o acadêmico na sua integralidade, com suas características singulares e habilidades que contribuem para o seu crescimento no processo de aprendizagem e não apenas no momento de uma avaliação final².

A avaliação somativa empregada na abordagem tradicional consiste na aplicação de provas e atividades que conferem pontuações com o intuito de classificar o nível de aprendizagem do estudante. Entretanto, essa forma de análise revela-se ineficaz quando utilizada isoladamente, uma vez que investigações indicam que a mera realização de um teste não proporciona uma avaliação precisa do desenvolvimento e aprendizado do estudante². Isso ocorre porque tal método avalia os discentes com base nas exigências dos avaliadores, os quais seguem as diretrizes estabelecidas pelo sistema educacional³.

Nesse contexto, uma das principais críticas direcionadas a esse modelo reside no fato de que ele incentiva os estudantes a se prepararem principalmente para as provas, ao invés de buscarem uma compreensão aprofundada do conteúdo abordado². Essa situação resulta na passividade dos estudantes em seu processo de aprendizagem, tornando-os meros reflexos de abordagens que quantificam seu sucesso ou insucesso³.

Além da avaliação convencional, que se concentra predominantemente na avaliação somativa, existe a avaliação programática, que combina os aspectos somativos, formativos e informativos, que tem como objetivo principal o aperfeiçoamento das condições de utilização dos diferentes métodos de avaliação, valorizando a qualidade do currículo. Essa integração de diferentes métodos avaliativos possibilita uma análise mais abrangente, permitindo uma coleta de dados mais detalhada para a avaliação do desempenho do aluno. Nesse modelo avaliativo há uma ênfase maior na dimensão formativa, devido ao impacto positivo que um *feedback* eficaz pode ter sobre o discente, transformando a avaliação em um processo voltado para a aprendizagem⁴. Ao longo deste trabalho, utilizou-se o termo *feedback* como um

mecanismo regulatório no qual o efeito de uma ação é realimentado para modificar e melhorar ações futuras; essa definição, muito utilizada na educação de profissões de saúde, coloca o estudante no centro do ciclo de *feedback* e enfatiza o engajamento do aluno em todo o processo⁵.

A avaliação formativa pode ser incorporada em todos os modelos avaliativos, uma vez que sua função é complementar a aprendizagem do estudante, proporcionando um retorno acerca de seu progresso³. Conforme mencionado anteriormente, sua operação se dá, principalmente, por meio do *feedback*³, cuja função primordial é a identificação de dificuldades, facilidades, obstáculos ou falhas que impediram o sucesso do aluno na aquisição do conhecimento e posteriormente na avaliação. Assim, se buscam alternativas para alcançar resultados positivos ao longo do tempo², promovendo o aprendizado e o desenvolvimento pessoal do discente⁶.

Já a avaliação informativa, por sua vez, fundamenta-se prioritariamente na análise, visto que sua função é investigar minuciosamente todas as informações relativas ao aprendizado e ao desempenho dos estudantes, bem como os resultados obtidos em avaliações somativas e formativas. O objetivo principal é reunir dados acerca da eficácia dos métodos avaliativos utilizados. Esse tipo de avaliação desempenha um papel crucial no controle de qualidade, levando em conta as percepções de docentes, discentes e coordenadores⁶.

Com o objetivo de aprimorar o procedimento de avaliação, a graduação em Enfermagem de uma Instituição de Ensino Superior (IES) iniciou suas atividades em 2009 e implementou um método avaliativo fundamentado na avaliação formativa. Nesse sistema, o registro não se baseava em notas ou pontuações quantitativas, restringindo-se à aplicação de dois conceitos. O uso desses dois conceitos nas avaliações formativas e somativas trouxeram vários questionamentos e inquietudes no corpo docente e discente, resultando, em alguns momentos, na dicotomização do desempenho do estudante, o que limitava a amplitude que o processo avaliativo abrange. Com a implementação da avaliação programática em 2018, importantes mudanças ocorreram nesse cenário. Dessa forma, essa nova conjuntura justificou a seleção dos participantes dessa pesquisa que vivenciaram esse momento de transição. Esse curso de graduação ocorre em quatro anos e os discentes são distribuídos em uma série por ano.

A avaliação somativa, implementada na IES onde a pesquisa foi conduzida, era realizada ao final de uma Unidade Educacional com o objetivo de mensurar o aproveitamento da aprendizagem do estudante, por meio da atribuição de quatro escores

(de 0 a 3) e conceitos, os quais eram categorizados da seguinte maneira: Aprendizado Ótimo (AO), correspondente ao escore de 2,55 – 3,00; Aprendizado Bom (AB), que abrange o escore de 2,00 – 2,54; Aprendizado Restrito (AR), referente ao escore de 1,00 – 1,99; e Aprendizado Inconsistente (AI), aplicável ao escore de 0,00 – 0,99⁷.

Porém, em 2024, essa mesma IES publicou um documento orientador denominado “Avaliação para as Aprendizagens”, cujo propósito foi incentivar o desenvolvimento de uma cultura avaliativa que se concentrasse na processualidade da aprendizagem dos indivíduos. Para registrar este percurso em constante evolução foram estabelecidos cinco conceitos, acompanhados de suas respectivas faixas de pontuação e resultados finais aplicados à avaliação das aprendizagens, que são: Alcançando a Aprendizagem (9,0 – 10,0) - aprovado; Avançando na Aprendizagem (7,0 – 8,9) - aprovado; Caminhando na Aprendizagem (6,0 – 6,9) - aprovado; Iniciando a Aprendizagem (0,1 – 5,9) - reprovado; e Aprendizagem Não Evidenciada (0,0) - reprovado⁸.

Destaca-se, portanto, a relevância da avaliação programática para o aprimoramento da aprendizagem dos discentes, considerando as funções somativa, formativa e informativa que permeiam o processo avaliativo por meio do *feedback*. A justificativa para esta pesquisa reside na carência de investigações sobre a aplicabilidade da avaliação programática em cursos de graduação na área da saúde⁴. Ademais, busca-se reunir evidências científicas que possibilitem um diagnóstico acerca deste método na IES em questão, uma vez que esta modalidade de avaliação foi implantada em 2018, substituindo o modelo antigo de avaliação que estabelecia outros critérios e princípios.

Desta forma, este estudo objetivou descrever a percepção dos discentes e docentes sobre a avaliação programática, identificando fragilidades, fortalezas e contribuições para o aprimoramento do processo avaliativo.

MÉTODOS

Trata-se de um estudo transversal, descritivo com abordagem quantitativa. Os participantes foram professores e estudantes de um curso de graduação em enfermagem de uma IES pública do Distrito Federal.

Na amostra de conveniência foram incluídos os docentes que atuavam em todas as séries do curso e os discentes regulares que estivessem na segunda, terceira ou quarta série.

Foram excluídos os professores que ocupavam cargos de gerência, o coordenador de curso, os coordenadores de Programas Educacionais ou de séries, além dos docentes novatos que ingressaram no curso entre 2022 e 2023 e que não tiveram a oportunidade de vivenciar a mudança no processo de avaliação. Também foram excluídos aqueles docentes que se encontravam afastados por licenças, atestados médicos ou férias durante o período de coleta de dados. Do mesmo modo, em relação aos discentes, foram excluídos os estudantes da primeira série do curso e os que estavam afastados por atestado médico durante a aplicação do questionário.

Para elaborar o instrumento de coleta de dados, inicialmente, foi efetuada uma revisão e seleção de evidências científicas pertinentes ao tema para desenvolver um questionário estruturado. Subsequentemente, o instrumento elaborado foi testado e ajustado, contendo 29 perguntas direcionadas aos estudantes e 16 voltadas para os professores, abrangendo as esferas da avaliação formativa, somativa e informativa da avaliação programática. Dentre as questões destinadas aos discentes, 13 delas eram sociodemográficas, perguntas essas que não foram aplicadas aos docentes.

Em seguida, a coleta de dados transcorreu por meio da aplicação das duas versões do instrumento, sendo um destinado para os docentes e outro para os discentes, elaborados pelos próprios pesquisadores, com as respostas organizadas em uma Escala Likert com as seguintes alternativas: discordo totalmente, discordo, indiferente (ou neutro), concordo e concordo totalmente. Os questionários foram disponibilizados no formato digital pelo Google Forms® para auto-preenchimento pelos participantes. Para análise dos dados utilizou-se o Microsoft Excel®. As variáveis qualitativas foram analisadas por meio de frequência absoluta e relativa.

O registro das respostas ocorreu após os participantes confirmarem a autorização para participar da pesquisa no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Esse projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Fundação de Ensino e Pesquisa em Ciências da Saúde (FEPECS), sob o CAAE nº 74458223.3.0000.5553 e parecer 6.514.924.

RESULTADOS

A amostra foi composta por 100 participantes, sendo 27 (27,0%) docentes e 73 (73,0%) estudantes. Dentre os estudantes, 23 (31,5%) pertenciam à segunda série, 31

(42,5%) à terceira série e 19 (26,0%) à quarta série (26,0%). A distribuição das características sociodemográficas dos estudantes foi descrita na Tabela 1.

Tabela 1. Distribuição das características sociodemográficas dos discentes de um curso de graduação em enfermagem de uma instituição de ensino superior pública. Brasília, DF, Brasil 2024.

	Discentes	
	N	%
Sexo		
Feminino	52	71,2
Masculino	21	28,8
Idade		
Abaixo de 20 anos	6	8,2
Entre 20 a 25 anos	55	75,3
Entre 25 a 30 anos	11	15,1
Entre 30 a 35 anos	1	1,4
Possui deficiência		
Sim	0	0,0
Não	73	100,0
Cor da pele ou raça		
Branca	40	54,8
Parda	21	28,8
Preta	12	16,4
Estado civil		
Solteiro	69	94,5
Casado	3	4,1
União estável	1	1,4
Distância entre residência e a IES		
≤10 km	7	9,6
> 10 km	66	90,4
Meio de transporte utilizado até a faculdade		
Coletivo	51	69,9
Próprio	14	19,2
Carona ou Bicicleta	7	9,6
A pé	1	1,4
Renda familiar mensal		
até 3 salários mínimos	32	43,9
de 3 salários mínimos a 4,5 salários mínimos	12	16,4
de 4,5 salários mínimos a 6 salários mínimos	12	16,4
mais de 6 salários mínimos	17	23,2
Modalidade de ensino em que estudou		
Público	33	45,2
Privado	19	26,0
Público e privado	13	17,8
Com bolsa de 50%	4	5,5
Com bolsa de 100%	4	5,5

Grau de escolaridade do pai			
Nenhuma	4	5,5	
Ensino fundamental I	9	12,3	
Ensino fundamental II	11	15,1	
Ensino médio	26	35,6	
Ensino superior	13	17,8	
Pós graduação	10	13,7	

Grau de escolaridade da mãe			
Nenhuma	1	1,4	
Ensino fundamental I	8	11,0	
Ensino fundamental II	8	11,0	
Ensino médio	27	37,0	
Ensino superior	15	20,5	
Pós graduação	14	19,2	

Recebimento de algum auxílio permanência			
Nenhum	43	58,9	
Auxílio permanência	30	41,1	

Recebimento de alguma bolsa acadêmica *			
Nenhum	42	57,5	
Iniciação científica	25	34,2	
Monitoria	5	6,8	
Extensão	1	1,4	
Outros	3	4,1	

Legenda: * O participante poderia marcar mais de uma opção como resposta.

Para distribuição de respostas entre docentes e discentes em cada questão do instrumento de coleta de dados, foi criada a tabela com os dados dos dois grupos. É válido pontuar que a última questão não estava presente no questionário dos docentes.

A Tabela 2 apresenta as percepções dos discentes e docentes com relação à avaliação programática.

Tabela 2. Percepção sobre a avaliação programática (AP) por discentes e docentes de um curso de graduação em enfermagem de uma instituição de ensino superior pública. Brasília, DF, Brasil, 2024.

	Docentes		Discentes	
	N	%	N	%
Clareza do conceito da AP				
Concordo	14	51,9	40	54,8
Concordo Totalmente	4	14,8	15	20,5
Discordo	5	18,5	9	12,3
Discordo Totalmente	1	3,7	2	2,7
Indiferente	3	11,1	7	9,6

Os objetivos educacionais são alcançados por meio dos

instrumentos da AP

Concordo	17	63,0	49	67,2
Concordo Totalmente	4	14,8	11	15,1
Discordo	4	14,8	4	5,5
Discordo Totalmente	1	3,7	1	1,4
Indiferente	1	3,7	8	11,0

Os princípios da AP da IES atendem à formação e competência profissional do discente

Concordo	16	59,3	52	71,2
Concordo Totalmente	6	22,2	13	17,8
Discordo	3	11,1	1	1,4
Discordo Totalmente	0	0	0	0
Indiferente	2	7,4	7	9,6

A AP possibilita feedback de qualidade

Concordo	15	55,6	41	56,2
Concordo Totalmente	8	29,6	12	16,4
Discordo	3	11,1	11	15,1
Discordo Totalmente	0	0	1	1,4
Indiferente	1	3,7	8	11,0

Diferentes pontos de coleta de dados formativos e somativos são efetivos para a AP

Concordo	18	66,7	40	54,8
Concordo Totalmente	6	22,2	21	28,8
Discordo	0	0	7	9,6
Discordo Totalmente	0	0	0	0
Indiferente	3	11,1	5	6,8

Os escores definidos (0 a 3) na AP são suficientes para avaliar qualitativamente o discente

Concordo	7	25,9	26	35,6
Concordo Totalmente	2	7,4	11	15,1
Discordo	15	55,6	22	30,1
Discordo Totalmente	1	3,7	4	5,5
Indiferente	2	7,4	10	13,7

A existência de diferentes docentes na AP contribui para a tomada de decisão na aprovação dos discentes

Concordo	15	55,6	42	57,5
Concordo Totalmente	6	22,2	25	34,2
Discordo	1	3,7	2	2,7
Discordo Totalmente	0	0	0	0
Indiferente	5	18,5	4	5,5

A transparência das avaliações formativas e somativas estão presentes na AP

Concordo	16	59,3	30	41,1
Concordo Totalmente	6	22,2	8	11,0
Discordo	4	14,8	22	30,1
Discordo Totalmente	0	0	1	1,4
Indiferente	1	3,7	12	16,4

O feedback avaliativo tem sido efetivo durante o processo de ensino e aprendizagem

Concordo	13	48,1	36	49,3
Concordo Totalmente	6	28,2	11	15,1
Discordo	7	25,9	18	24,7
Discordo Totalmente	0	0	2	2,7

Indiferente	1	3,7	6	8,2
A AP com diferentes instrumentos e avaliadores permite recuperar escore ao final da série				
Concordo	12	44,4	39	53,4
Concordo Totalmente	8	29,6	15	20,5
Discordo	3	11,1	8	11,0
Discordo Totalmente	1	3,7	4	5,5
Indiferente	3	11,1	7	9,6
A AP possibilita maior acompanhamento do desempenho do estudante				
Concordo	19	70,4	47	64,4
Concordo Totalmente	6	22,2	14	19,2
Discordo	1	3,7	4	5,5
Discordo Totalmente	0	0	1	1,4
Indiferente	1	3,7	7	9,6
A AP diminuiu a subjetividade na avaliação do discente por meio de seus critérios desempenhos				
Concordo	13	48,1	29	39,7
Concordo Totalmente	6	22,2	7	9,6
Discordo	5	18,5	18	24,7
Discordo Totalmente	1	3,7	4	5,5
Indiferente	2	7,4	15	20,5
A avaliação informativa na AP é efetiva para o aperfeiçoamento dos métodos avaliativos e currículo da IES				
Concordo	12	44,4	40	54,8
Concordo Totalmente	0	0	10	13,7
Discordo	3	11,1	9	12,3
Discordo Totalmente	2	7,4	0	0
Indiferente	10	37,0	14	19,2
Acesso ao Manual de Avaliação do Curso de Enfermagem				
Concordo	13	48,1	37	50,7
Concordo Totalmente	7	25,9	26	35,6
Discordo	3	11,1	2	2,7
Discordo Totalmente	2	7,4	1	1,4
Indiferente	2	7,4	7	9,6
As metodologias de ensino da IES e a AP permitem o desenvolvimento de competências pelo docente e pelo discente				
Concordo	17	63,0	37	50,7
Concordo Totalmente	5	18,5	31	42,5
Discordo	1	3,7	1	1,4
Discordo Totalmente	0	0	1	1,4
Indiferente	4	14,8	3	4,1
A AP proporciona feedback formativo durante o processo de ensino e aprendizagem*				
Concordo	—	—	46	63,0
Concordo Totalmente	—	—	13	17,8
Discordo	—	—	7	9,6
Discordo Totalmente	—	—	0	0
Indiferente	—	—	7	9,6

AP: Avaliação Programática. IES: Instituição de Ensino Superior. * A pergunta não foi aplicada aos docentes.

DISCUSSÃO

Aspectos sociodemográficos dos estudantes

Os participantes apresentaram maior prevalência do sexo feminino, idades entre 20 a 25 anos, sem quaisquer deficiências, que se declararam com a cor da pele branca, estado civil solteiro e residentes em diversas regiões administrativas do DF. A maioria dos estudantes frequentaram instituições de ensino público antes da graduação, residem a mais de 10 km da IES e utilizam transporte coletivo para se deslocarem para as aulas. Cerca de metade tem renda familiar mensal de até três salários mínimos. Ademais, a maioria dos genitores tem o ensino médio completo e mais da metade dos estudantes não conta com apoio financeiro ou com bolsas de estudo fornecidas pela IES.

Avaliação programática sob a ótica dos estudantes e professores

A avaliação programática do estudante é um conceito que se configura como relativamente recente e, consequentemente, ainda não dispõe de um conjunto robusto de evidências publicadas que atestem sua eficácia⁴. Nesse contexto, esta pesquisa revelou que a definição e a compreensão da avaliação programática vêm se solidificando no processo de ensino e aprendizagem entre estudantes e professores, mesmo levando em conta a escassez de referências sobre o tema nos cursos de graduação.

No presente estudo, a subjetividade estabelecida por meio dos critérios e desempenhos dos instrumentos na avaliação programática foi reconhecida por estudantes e professores como requisitos cruciais para alcançar os objetivos educacionais no processo de aprendizagem. Em uma pesquisa anterior⁴, foram delineadas as principais características do programa local de avaliação dos estudantes na instituição, levando em conta a revisão atenta e contínua dos procedimentos avaliativos, com o intuito de assegurar que haja um alinhamento com o currículo e seus resultados esperados.

A avaliação programática no contexto da graduação representa uma abordagem inovadora que visa otimizar a aplicação dos princípios e métodos de avaliação educacional e permite que essa prática desempenhe suas funções com maior eficácia⁶. Nesse contexto, os resultados da pesquisa corroboram a percepção tanto de estudantes quanto de docentes, de que os princípios desse método avaliativo têm um impacto positivo na formação e nas competências profissionais dos futuros enfermeiros.

Um achado relevante da investigação realizada com estudantes e professores indica que a qualidade do *feedback* quando realizado na avaliação programática é um fator significativo tanto para o processo avaliativo quanto para a aprendizagem. Alguns autores destacam que o *feedback* desempenha um papel crucial na promoção do ensino-aprendizagem, na avaliação entre pares e no acompanhamento tutorial⁹.

Esse achados estão em consonância com outra pesquisa de natureza similar, que afirma que a avaliação programática, respaldada por um sistema formativo, recebeu predominantemente avaliações positivas tanto de docentes quanto de discentes⁴. Outra pesquisa ressalta os benefícios das oportunidades e devolutivas construtivas proporcionadas pelo *feedback*, que auxiliam os estudantes a identificar suas dificuldades, permitindo-lhes direcionar esforços e trabalhos adicionais em prol do avanço educacional¹⁰.

Os diferentes métodos de coleta de dados avaliativos e somativos empregados pelos docentes na avaliação programática dos estudantes foram considerados positivos pelos participantes da pesquisa, uma vez que têm como principal função a obtenção de informações individuais sobre o discente. Devido à complexidade dos fatores que influenciam a formação do estudante, nenhum método avaliativo, isoladamente, é capaz de fornecer as informações necessárias acerca do aprendizado e desempenho do aluno¹¹. Isso requer a utilização de múltiplos métodos em diferentes momentos e sob condições uniformes, o que só pode ser alcançado por meio de um programa que assegure a convergência das informações e a coerência em sua análise³.

Ao considerar os aspectos da avaliação em relação aos escores e conceitos, observou-se uma variação nas respostas dos discentes, que oscilaram entre concordância e discordância quanto à adequação dos escores, ou seja, metade dos estudantes avaliou os escores como suficientes, enquanto a outra metade os considerou insuficientes para a avaliação somativa ao término de uma Unidade Educacional. Por outro lado, a maioria dos docentes opinou que os escores eram inadequados para a avaliação dos discentes. Assim, é fundamental reavaliar o número de escores da avaliação programática utilizada na IES.

Os resultados da pesquisa indicam que a avaliação por meio de critérios de desempenho nos domínios de aprendizagem, realizada pelos discentes, representa um significativo desafio a ser investigado e analisado pela Gerência de Avaliação, Comissão de Currículo e corpo docente e discente para o estudo dos escores e conceitos na avaliação programática.

Os participantes da pesquisa afirmam que a presença de diversos avaliadores, como docentes e preceptores, no processo de avaliação dos estudantes e nos Programas Educacionais, desempenham um papel significativo na determinação dos resultados finais (somativos) da aprendizagem e que valoriza sobremaneira a dimensão formativa, proporcionando amplas oportunidades para que os estudantes recebam *feedback* sobre seu desempenho por parte de professores, supervisores e preceptores ao longo do percurso de ensino e aprendizagem¹¹⁻¹³.

No que diz respeito ao princípio que defende a necessidade de transparência nas avaliações formativas e somativas durante o processo avaliativo dos participantes, constatou-se que os estudantes não reconhecem essa transparência vinda dos avaliadores (docentes). Em contrapartida, os docentes relataram positivamente a presença dessa característica na avaliação. Em contraste com os achados desta pesquisa, um estudo semelhante demonstrou que a avaliação programática é considerada uma avaliação justa, transparente e eficaz⁴. Porém, pontua-se que talvez a forma como a avaliação programática está sendo aplicada na IES não esteja sendo transparente o suficiente, necessitando assim de algumas mudanças após a sua implementação e estudos sobre o processo de comunicação entre gestores/coordenadores, docentes e estudantes nessa temática.

Nesse contexto, destaca-se a relevância de que os objetivos, critérios, desempenhos e escores estabelecidos para os Programas Educacionais e o Manual de Avaliação sejam objeto de discussão entre docentes e discentes antes do início e ao longo de todo o processo educativo, visando uma maior transparência e clareza no sistema implementado. Considera-se que a avaliação do desempenho deve ocorrer com base em padrões de competência previamente reconhecidos tanto pelos educadores quanto pelos estudantes¹⁴. Em suma, a avaliação da aprendizagem é caracterizada como um ato amoroso, entendida como um gesto acolhedor, integrador e inclusivo¹⁵. Dessa maneira, trata-se de um processo contínuo, denominado avaliação para a aprendizagem, ao invés de apenas avaliação da aprendizagem⁴.

O *feedback* avaliativo constitui uma abordagem fundamental para a avaliação da aprendizagem do estudante, com ênfase no processo formativo e na relação estabelecida entre professores e estudantes⁵. Essa interação não se restringe apenas ao momento da avaliação, mas também abrange as atividades de diagnóstico, participação e interação durante as práticas pedagógicas que devem ocorrer antes da tomada de decisões, sendo imprescindível que essa responsabilidade seja compartilhada entre os envolvidos³.

Os resultados da pesquisa indicam que tanto estudantes quanto professores reconhecem a importância do *feedback* durante a supervisão dos estudantes nos Programas Educacionais. Essa constatação corrobora a afirmação de outro autor que destaca o *feedback* como um recurso valioso no processo avaliativo das IES¹⁶. Isso se torna ainda mais relevante em cursos na área da saúde, pois suas diferentes modalidades de aplicação podem contribuir não apenas para o aprendizado, mas também para o aprimoramento do senso clínico e crítico dos estudantes, facilitando assim a tomada de decisões e a avaliação diagnóstica.

A implementação da avaliação programática nos cursos de graduação requer a incorporação no currículo de diversos momentos de coleta de dados que visem a avaliação e a recuperação ou reavaliação dos desempenhos acadêmicos dos estudantes, utilizando distintos instrumentos avaliativos ao longo do processo educativo¹¹⁻¹³. Nesse contexto, os participantes deste estudo manifestaram uma apreciação positiva em relação a essa característica avaliativa na instituição de ensino.

Na IES analisada, o estudante realiza o trajeto curricular através de três Programas Educacionais, que incluem múltiplos pontos de coleta de dados que avaliam o desempenho do aluno durante as quatro séries, totalizando 22 avaliações somativas na 1^a série, 26 na 2^a série, 28 na 3^a série e 14 até a conclusão do curso na 4^a série⁷.

Além de avaliar os estudantes por meio de diversos instrumentos pedagógicos, é fundamental contar com um gestor responsável pelos dados coletados¹⁷. Isso permitirá a correção de problemas, o atendimento a demandas e a evidência de acertos em um processo contínuo que exige uma organização adequada do tempo, dos materiais e dos conhecimentos para satisfazer as necessidades dos estudantes. Nesse contexto, é imprescindível o envolvimento dos coordenadores dos Programas Educacionais em conjunto com os docentes que atuam diretamente no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

A adoção da avaliação programática possibilita um acompanhamento mais detalhado do desempenho dos estudantes por parte dos professores durante o processo de ensino e aprendizagem em diversas fases, utilizando múltiplos instrumentos e envolvendo diferentes agentes na avaliação, tanto no aspecto formativo quanto somativo⁹. No âmbito desta pesquisa, observou-se a relevância desse método avaliativo entre os participantes.

Esse aspecto está alinhado com as principais metas da avaliação programática, que visam monitorar a aprendizagem ao longo do tempo e a aquisição de habilidades e

competências, permitindo assim a coleta de dados sobre a progressão longitudinal do estudante através da criação e manutenção de um banco de informações relativo ao desempenho do estudante ao longo do tempo¹⁸.

Os critérios e desempenhos estabelecidos nos instrumentos de avaliação dos estudantes são formulados, debatidos e aprimorados pelos docentes e pela Gerência de Avaliação sempre que necessário. Segundo a perspectiva de aproximadamente metade dos estudantes, a avaliação programática não diminuiu a subjetividade do processo avaliativo, resultando em um impacto educacional negativo em relação aos métodos de avaliação. Em contrapartida, a maioria dos professores e parte dos estudantes afirmaram que essa mudança promovida pela avaliação programática reduziu consideravelmente a subjetividade no momento da avaliação dos estudantes.

Entretanto, é fundamental reconhecer que a subjetividade não se limita ao processo de avaliação da aprendizagem, ela está presente em todo o contexto educacional, uma vez que é uma característica inerente aos indivíduos que o constituem. Com os professores, essa realidade não é diferente, portanto, é essencial ter consciência da subjetividade durante as correções das atividades realizadas pelos estudantes, para minimizar os prejuízos aos estudantes¹⁹. Assim sendo, torna-se inviável eliminar completamente toda a subjetividade em um sistema avaliativo.

O exercício da função informativa da avaliação programática está intrinsecamente relacionado à análise detalhada de todas as informações disponíveis sobre o aprendizado e o desempenho do grupo de estudantes, oriundas dos diversos procedimentos avaliativos realizados com objetivos tanto formativos quanto somativos, que dizem respeito a resultados esperados, como a compreensão de conteúdos e a aquisição de competências específicas. Esses dados podem oferecer informações sobre a eficácia das atividades educativas e dos processos formativos¹⁸.

No que diz respeito à qualidade da avaliação informativa executada por meio de formatos que analisam os Programas Educacionais da IES, observou-se que essa característica é considerada positiva para os estudantes em virtude da avaliação programática. Entretanto, menos da metade dos docentes avaliou essa abordagem como satisfatória no contexto avaliativo. Tal resultado indica um possível desconhecimento ou uma limitada eficiência da avaliação informativa entre os professores, dado que uma parte significativa deles se mostrou indiferente em relação a este aspecto do instrumento utilizado para coleta de dados.

No que se tange à normatização e institucionalização central do processo avaliativo pela Gerência de Avaliação, assim como dos critérios de desempenho, escores e conceitos relativos à aprovação e reprovação, além dos instrumentos e formatos utilizados na instituição e contidos no Manual de Avaliação e sua divulgação, todos os participantes da pesquisa manifestaram uma avaliação positiva desse aspecto dos resultados obtidos. Nesse contexto, enfatiza-se a importância de uma instância institucional centralizada que integre as informações geradas pelos métodos, para que estas possam ser aproveitadas no cumprimento das funções relacionadas à avaliação do estudante¹⁸.

No que se refere ao conhecimento e acesso ao Manual de Avaliação do Curso por parte dos estudantes e professores, observou-se uma concordância entre os dois grupos de participantes da pesquisa, indicando a presença de atributos relacionados à organização institucional para a implementação da avaliação programática.

É fundamental que a avaliação programática do estudante possua cinco características essenciais, quais sejam: centralização, institucionalização, uniformização, abrangência e integração⁶. Dessa forma, a responsabilidade pela realização das diferentes avaliações dos estudantes em momentos distintos recai sobre a entidade institucional. Essa responsabilidade deve ser planejada e executada por uma instância central, contando com a colaboração das diversas unidades curriculares, de modo que os variados métodos de avaliação possam ser aplicados de maneira uniforme nas distintas áreas formativas, nas melhores condições possíveis. A instituição centralizada tem o papel de consolidar as informações obtidas pelos métodos utilizados na avaliação para que estas sejam empregadas com o objetivo de atender às funções atribuídas à avaliação do estudante.

Finalmente, a apreciação de que as metodologias ativas de ensino e aprendizagem, quando aliadas à avaliação programática, contribuem para o aprofundamento do conhecimento e o desenvolvimento de competências reflexivas e críticas tanto em discentes quanto em docentes se revela positiva. Assim, é viável afirmar que a adoção de métodos inovadores de ensino, combinada com uma avaliação mais abrangente, possibilita a qualificação do processo educativo e a regulação da aprendizagem.

Esses resultados corroboram com as Diretrizes Curriculares Nacionais, que estabelecem que o Curso de Graduação em Enfermagem deve empregar metodologias e critérios adequados para o acompanhamento e avaliação do processo de ensino-

aprendizagem e do próprio curso²⁰. Essa abordagem deve estar alinhada ao sistema de avaliação e à dinâmica curricular definidos pela IES.

No que se refere às limitações metodológicas deste estudo, destacam-se a população e a amostra menor do que a prevista, uma vez que os resultados não são representativos, além da aplicação de um questionário eletrônico, o qual mesmo com explicações detalhadas não foi possível abranger a amostra esperada. A pesquisa também enfrentou uma baixa taxa de resposta e adesão, bem como dificuldades no recrutamento dos participantes e na avaliação do questionário em virtude de preocupações relacionadas à invasão de privacidade. Ademais, ressalta-se a escassez de produção científica atualizada sobre o tema da avaliação programática nos cursos de graduação em Enfermagem, o que dificulta a comparação e discussão dos resultados obtidos.

CONCLUSÃO

O conceito da avaliação programática, apesar de sua complexidade, foi considerado claro para a maioria de docentes e discentes. Os instrumentos avaliativos utilizados foram apontados como compatíveis com os objetivos de aprendizagem dos Programas Educacionais, além de suas características metodológicas atenderem à formação e contribuírem para o desenvolvimento das competências profissionais dos acadêmicos.

A adoção da avaliação programática tem proporcionado experiências enriquecedoras com os processos qualitativos de *feedback* individual e entre pares e com a devolutiva formativa no contexto do ensino-aprendizagem, destacando ainda um melhor acompanhamento do desempenho dos estudantes.

A participação de múltiplos avaliadores no processo, bem como a utilização de variados pontos de coleta de dados, aliada a instrumentos avaliativos e somativos aplicados por meio de exames, testes ou provas, demonstra ser um aspecto relevante para os estudantes submetidos a tais avaliações quanto para os docentes envolvidos diretamente nos procedimentos avaliativos. Esses elementos são cruciais para as tomadas de decisões relacionadas à aprovação dos estudantes ou à eventual necessidade de reavaliação visando à progressão na série.

Como fragilidades, os resultados indicam que existe uma divergência de percepções em relação aos escores e conceitos estabelecidos para a qualidade da avaliação programática. Os docentes avaliam que os escores são inadequados para uma

melhor avaliação dos estudantes, o que requer uma discussão sobre a aplicação desses escores.

Para os estudantes, um aspecto que requer melhorias na avaliação programática é a falta de transparência nas avaliações formativas e somativas, já os professores percebem que existe transparência nesse contexto. Dessa forma, considera-se essencial promover o desenvolvimento de competências de comunicação avaliativa entre os diferentes participantes do processo educativo. Outra divergência classificada como inadequada para os professores e benéfica para os estudantes diz respeito à avaliação informativa, que é realizada por meio da coleta de dados em relação à qualidade do processo educativo em todo o âmbito dos Programas Educacionais. A abundância de dados é, portanto, a essência da avaliação programática, dada a conexão intrínseca entre avaliação e aprendizagem.

No que tange à normatização e ao acesso aos processos avaliativos da avaliação programática conforme descrito no Manual de Avaliação, os participantes expressaram uma avaliação favorável a essa dimensão documental da instituição.

A combinação das metodologias ativas de ensino com a avaliação programática configura-se como uma robusta fortaleza educacional, promovendo o desenvolvimento de competências reflexivas, críticas e argumentativas entre os estudantes, ao mesmo tempo em que aprimora as habilidades pedagógicas dos docentes.

No que tange aos critérios e desempenhos estabelecidos nos instrumentos de avaliação, bem como à subjetividade (julgamento) manifestada em distintas etapas avaliativas, os estudantes perceberam fragilidades nesse aspecto. Por outro lado, os professores acreditam que houve uma redução considerável da subjetividade nos processos avaliativos.

Diante disso, sugere-se promover maior clareza nesses aspectos mediante o fortalecimento da transparência e eficiência do processo avaliativo no ensino superior, sendo imprescindível que as IES estabeleçam e divulguem de maneira clara os critérios e padrões de desempenho previstos para os estudantes. É igualmente essencial a capacitação contínua de docentes em avaliação formativa e *feedback* construtivo, abordando a gestão da subjetividade e incentivando a autoavaliação e a avaliação entre pares. Fortalecer um diálogo contínuo de *feedback* entre docentes e discentes é fundamental. Por fim, a integração da avaliação ao currículo, com múltiplos pontos de coleta de dados e variados instrumentos, é vital para o acompanhamento contínuo e a reorientação do desempenho acadêmico dos discentes.

Finalmente, pode-se considerar a avaliação programática como uma abordagem relevante para o aprimoramento dos métodos de avaliação no contexto do ensino, bem como nos conteúdos curriculares, permitindo um contínuo aperfeiçoamento do sistema de avaliação implementado. Os docentes e discentes demonstraram uma percepção geral positiva em relação a avaliação programática. Entretanto, recomendam-se novas pesquisas para investigar o método avaliativo.

REFERÊNCIAS

1. Oxford Learner's Dictionaries. Assessment. Oxford: Oxford University Press [Internet]. 2023 [acesso em 23 fev 2023]. Disponível em: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/assessment?q=assessmen>t.
2. Pereira DR, Flores MA. Percepções dos estudantes universitários sobre a avaliação das aprendizagens: um estudo exploratório. Avaliação (Campinas). 2012 jul; 17(2): 529–56. [acesso em 2025 mar 25] Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772012000200012>
3. Perrenoud P. Avaliação: da excelência à regularização das aprendizagens: entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed; 1998. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/fiocruz/resource/pt/cam-317>
4. Troncon LEA. Efetividade da avaliação programática do estudante de medicina: estudo de caso baseado nas impressões de estudantes e professores de uma escola médica britânica. Rev. bras. educ. med. 2018 jul; 42(3): 153–61. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/TBnq5cJDB749DDjTYYxFCLP/abstract/?lang=pt>
5. Raman S, Könings KD, Ginsburg S, van der Vleuten CP. Feedback Redefined: Principles and Practice. J Gen Intern Med. 2019 May;34(5):744-749. doi: 10.1007/s11606-019-04874-2. PMID: 30783881; PMCID: PMC6502935.
6. Troncon LEA. Estruturação de Sistemas para Avaliação Programática do Estudante de Medicina. Rev. bras. educ. med. 2016 jan; 40(1): 30–42. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/4g8vyJQ9CjfJr3vjgzzfhQr/abstract/?lang=pt>

7. Escola Superior de Ciências da Saúde. Manual de avaliação do Curso de Graduação em Enfermagem. Brasília, DF: FEPECS; 2024 [acesso em 2025 mar 25]. Disponível em: <https://www.escs.edu.br/wp-content/uploads/2024/07/Manual-de-Avaliacao-do-Curso-de-Graduacao-em-Enfermagem.pdf>
8. Distrito Federal. Universidade do Distrito Federal Professor Jorge Amaury Maia Nunes. Caderno orientador avaliação para as aprendizagens. Brasília-DF: UnDF; 2024 [acesso em 2025 mar 25]. Disponível em: https://universidade.df.gov.br/wp-conteudo//uploads/2025/01/Avaliacao-para-as-Aprendizagens_Tecendo-Novas-Direcoes.pdf
9. Kaim C, Lima BMD, Santana MADO, Raimondi GA, Paulino DB. Avaliação por pares na educação médica: um relato das potencialidades e dos desafios na formação profissional. Revista Brasileira de Educação Médica. 2021; 45(2): e075. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/3wQ7YyF5KpZktkTmWksWrmpq/abstract/?lang=pt>
10. Ismail SM, Rahul DR, Patra I, Rezvani E (2022). Formative vs. summative assessment: impacts on academic motivation, attitude toward learning, test anxiety, and self-regulation skill. Language Testing in Asia. 2022 set; 12(1): 1-23. Disponível em: <https://languagetestingasia.springeropen.com/articles/10.1186/s40468-022-00191-4>
11. Van der Vleuten CP, Schuwirth LW. Assessing professional competence: from methods to programmes. Med Educ. 2005 mar; 39(3): 309-17. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/15733167/>
12. Van der Vleuten CP, Schuwirth LW, Driessen EW, Dijkstra J, Tigelaar D, Baartman LK, van Tartwijk J. A model for programmatic assessment fit for purpose. Med Teach. 2012 mar; 34(3): 205-214. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/22364452/>
13. Van der Vleuten CPM, Schuwirth LWT, Driessen EW, Govaerts MJB, Heeneman S. 12 tips for programmatic assessment. Med Teach. 2015 jul; 37(7): 641-46. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/25410481/>

14. Kibble JD. Best practices in summative assessment. *Adv Physiol Educ.* 2017 mar; 41(1): 110-119. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/28188198/>
15. Luckesi CC. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. São Paulo: Cortez; 2011. Disponível em: https://api.metabooks.com/api/v1/asset/mmo/file/d88d5bc3978a49f79ab5bdd5e91f5fd0?access_token=b44a17d6-3135-458b-b486-f2fbb39c12c5
16. Anselmo AF, Freitas ABAA, Oliveira ACJ, Araújo KVC, Oliveira JLS, Almeida EPDO. The contribution of feedback between teachers and students in the evaluation process of higher education in the areas of health. *Revista Coopex [Internet].* [citado 25º de março de 2025];15(01):4504-22. Disponível em: <https://editora.unifip.edu.br/index.php/coopex/article/view/696>.
17. Hoffmann, Wesley Pinto. SME em Diálogo — Avaliação para a aprendizagem, por Cipriano Carlos Luckesi. *Revista Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 22, nº 24, 28 de junho de 2022. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/25/sme-em-dialogo-r-avaliacao-para-a-aprendizagem-por-cipriano-carlos-luckesi>
18. Troncon LEA. Avaliação Programática do Estudante: Estratégia Institucional para Melhor Cumprir as Funções da Avaliação Educacional. *Rev. Grad. USP.* 2016 [acesso em 14 ago 2024]; 1 (1): 53-58. Disponível em: <https://revistas.usp.br/gradmais/article/view/117725>.
19. Barros IN, Reis JF, Amorim VPR. Subjetividade na avaliação da aprendizagem. *Res. Soc. Dev.* 2021 mar; 10(3): e18410313234. DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i3.13234>
20. Brasil. Ministério da Educação. Parecer CNE/CES nº. 1133, de 07 agosto de 2001. Diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação em enfermagem, medicina e nutrição. *Diário Oficial [da] União;* 2001 out. 03. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/ces1133.pdf>