

Avaliação da aprendizagem na Educação Interprofissional no Ensino Superior em Saúde: protocolo para uma revisão integrativa da literatura sobre as abordagens pedagógicas

Rafael Silvério de Moraes¹  Camila Mendes da Silva Souza¹  Valéria Marli Leonello² 

¹Programa de Pós-graduação em Gerenciamento em Enfermagem, Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo – PPGEn/USP. São Paulo/SP, Brasil.

²Departamento de Orientação Profissional, Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo – USP. São Paulo/SP, Brasil.
E-mail: rafasilveriodpi@usp.br

Highlights

- O desenvolvimento da Revisão Integrativa da Literatura mapeará a avaliação da aprendizagem na Educação Interprofissional (EIP).
- Espera-se predomínio de avaliações tradicionais e conteudistas na EIP.
- Serão explorados métodos avaliativos em cenários presenciais e remotos.
- Avaliações tradicionais podem limitar o desenvolvimento de competências interprofissionais.
- Os resultados apoiam o alinhamento entre avaliação da aprendizagem e os objetivos da EIP.

Resumo Gráfico



Resumo

A Educação Interprofissional (EIP) é definida por situações em que profissionais ou estudantes de duas ou mais formações diferentes aprendem uns com os outros e sobre eles, com o objetivo de melhorar a colaboração e a qualidade dos serviços de saúde prestados. Ao introduzir a EIP nas experiências de ensino é necessário discutir também a avaliação da aprendizagem nesse processo. Uma das questões críticas para a avaliação da aprendizagem em EIP é a abordagem pedagógica explicitada pelo programa educacional. Em geral, observa-se que tais abordagens não são declaradas ou, quando são, não se expressam nas formas de avaliação propostas. O objetivo é identificar e analisar, por meio de uma Revisão Integrativa da Literatura (RIL), as abordagens pedagógicas utilizadas na avaliação da aprendizagem em experiências de EIP no Ensino Superior em Saúde. A RIL é uma metodologia que possibilita encontrar criteriosamente e avaliar sinteticamente estudos disponíveis sobre a temática que está sendo investigada. A pergunta de revisão desta pesquisa foi desenvolvida por meio da estratégia de inclusão da População, Interesse e Contexto. A metodologia da RIL seguirá seis etapas: formulação da pergunta de pesquisa, definição dos critérios de inclusão e exclusão, coleta de dados e estratégias de busca na literatura, avaliação rigorosa dos estudos selecionados, análise e síntese dos achados, e apresentação e interpretação dos resultados. Esta RIL busca identificar a predominância de avaliações tradicionais que limitam a aprendizagem interprofissional, e enfatizar a importância da integração de métodos avaliativos formativos e somativos no processo de ensino. A descrição das abordagens pedagógicas nesta RIL poderá contribuir para o desenvolvimento de práticas avaliativas eficazes na EIP, orientando educadores e gestores acadêmicos. Espera-se que os resultados promovam políticas pedagógicas mais eficazes, alinhadas às exigências do Ensino Superior em Saúde.

Palavras-chave: Educação Interprofissional. Avaliação Educacional. Ensino. Educação Superior. Relações Interprofissionais.

Editor de área: Edison Barbieri
Mundo Saúde. 2025,49:e16872024
O Mundo da Saúde, São Paulo, SP, Brasil.
<https://revistamundodasaude.emnuvens.com.br>

Recebido: 24 novembro 2024.
Aceito: 08 julho 2025.
Publicado: 17 julho 2025.

INTRODUÇÃO

A Educação Interprofissional (EIP) é definida como situações em que profissionais ou estudantes de duas ou mais formações diferentes aprendem uns com os outros e uns sobre os outros, com o objetivo de melhorar a colaboração e a qualidade dos serviços de saúde prestados¹.

No ensino em saúde, a EIP é uma abordagem importante e crescente em âmbito internacional e nacional, pois proporciona espaços para uma aprendizagem compartilhada entre estudantes de diferentes cursos, com o objetivo de construir competências colaborativas essenciais para o trabalho coletivo^{1,2}.

Evidências mostram que a EIP é efetiva para promover atitudes favoráveis ao trabalho em equipe, comunicação, resolução de problemas, conhecimentos e habilidades colaborativas³ e, portanto, contribui para a melhoria da qualidade dos cuidados em saúde prestados, ao preparar os estudantes para trabalharem em conjunto no sistema de saúde¹.

No Brasil, embora incipiente na formação superior em saúde, a EIP relaciona-se ao Sistema Único de Saúde (SUS), pois potencializa seus princípios de integralidade e participação social. Além disso, as estruturas conceituais, metodológicas e organizacionais da EIP fortalecem e implementam os valores do SUS, por meio do conceito de saúde ampliado, que considera os fatores determinantes e condicionantes do bem-estar físico, mental e social⁴.

Embora reconhecida internacionalmente pelos seus benefícios na qualidade da formação e atenção em saúde, há diversos desafios na implantação da EIP, destacando-se: a dificuldade na conceituação e na distinção em relação a outros termos, especialmente os que se referem à integração entre as áreas de conhecimento, como a interdisciplinaridade; as relações assimétricas de poder entre as áreas profissionais também presentes no âmbito da formação; o predomínio da formação baseada no modelo biomédico; as limitações no que diz respeito ao apoio institucional; e as estruturas de ensino ainda predominantemente tradicionais e uniprofissionais⁵.

Diferentemente da formação interprofissional, a formação uniprofissional é realizada com estudantes de uma única área profissional que, em grande parte, reproduzem o método tradicional de ensino. Essa abordagem se caracteriza pelo protagonismo do docente como autoridade detentora do conhecimento, em detrimento da participação coadjuvante do aluno, que assume o papel passivo de ouvinte. Dessa forma, destaca-se a importância das metodologias ativas para o desenvolvimento da EIP, ao considerar os discentes protagonistas na construção do seu próprio conhecimento, além de promoverem a interatividade e a co-

laboração entre estudantes de diferentes áreas, que requer uma avaliação da aprendizagem que contemple não apenas o resultado individual, mas também o processo integrador e participativo da aprendizagem⁶.

Para avançar nesse processo, é necessário discutir a avaliação da aprendizagem. Todo programa ou estrutura educacional em seu processo de ensino e aprendizagem deve ter duas formas de avaliação: a avaliação do programa em si e a avaliação da aprendizagem do estudante⁷.

A avaliação do programa tem como objetivo aperfeiçoar as iniciativas de EIP para garantir e melhorar a aprendizagem compartilhada. Já a avaliação da aprendizagem é uma condição construída no processo de ensino e aprendizagem, capaz de influenciar os sujeitos do ambiente escolar em seu modo de agir. Essa avaliação evidencia a necessidade de um cuidado especial para compreender e descobrir as formas de operar dos estudantes, tanto nos espaços de aprendizagem quanto fora deles, dentro e fora das instituições de ensino⁸.

Para Hoffmann⁹, ensinar é realizar o ato de ser sujeito, problematizar o contexto em que estamos inseridos para solucionar as diferenças, preocupando-se com esse contexto para reinventá-lo continuamente. A avaliação da aprendizagem é indispensável para o processo de ensino e aprendizagem, sendo intrínseca e inseparável, especialmente quando desenvolvida com objetivo de questionar, problematizar e repensar sobre sua realização.

A avaliação da aprendizagem é um instrumento pedagógico à disposição dos docentes para auxiliar os discentes no desenvolvimento de sua própria construção e de sua maneira de vivenciar as aprendizagens produtivas. Ela permite que os docentes reconheçam a eficiência ou ineficiência dos seus métodos pedagógicos e das atitudes empregadas no processo de ensino e aprendizagem, possibilitando repensar os próximos passos das atividades propostas e seus resultados¹⁰.

São características indispensáveis para a avaliação da aprendizagem: I - possibilitar a reflexão sobre os objetivos, os conteúdos e os métodos; II - proporcionar a reflexão acerca do plano de ensino; III - auxiliar no desenvolvimento de habilidades e capacidades; IV - ser centralizada nas atividades desenvolvidas pelos discentes; V - ser objetiva; VI - colaborar na autocompreensão do docente; e VII - permitir que o docente reflita sobre os princípios e possibilidades dos discentes¹¹.

No âmbito da literatura científica sobre avaliação na EIP, Diggele¹² ressalta a relevância de construir objetivos de aprendizagem alinhados diretamente com as atividades e ferramentas de avaliação ao se desen-

volver um programa educacional de EIP¹². Contudo, observa-se uma fragilidade nesse campo, pois grande parte das avaliações de programas de EIP verifica apenas a reação ou satisfação do estudante¹³. Mesmo quando explicitadas no planejamento e desenvolvimento da EIP, os aspectos relacionados à avaliação da aprendizagem não são detalhados¹⁴. A avaliação da aprendizagem permanece um desafio na EIP, havendo uma lacuna no desenvolvimento de estudos que abordem essa temática¹⁵.

Uma das questões críticas para a avaliação da aprendizagem em EIP é a abordagem pedagógica declarada pelo programa ou estrutura educacional¹⁶. No âmbito da educação, existe um conjunto de abordagens pedagógicas, dentre elas: tradicional, *behaviorista*, humanista, cognitivista e sociocultural¹⁷. Na EIP, não há uma recomendação ou direcionamento para uma única abordagem, o que contribui para a flexibilidade na adoção de estratégias de ensino e de

avaliação, mas também torna mais complexo e desafiador o alinhamento conceitual entre os preceitos da EIP e os diferentes referenciais pedagógicos. Embora não haja um direcionamento único, observa-se na literatura que as teorias de aprendizagem mais citadas nos trabalhos em EIP são o construtivismo^{18,19} e o *behaviorismo*^{20,21}. No caso Brasileiro, destaca-se a teoria sociocultural, especialmente com as contribuições de Paulo Freire, reconhecido, inclusive, no cenário internacional²².

Reconhecendo que a avaliação da aprendizagem é crítica e fundamental para o desenvolvimento da EIP e que a abordagem pedagógica norteia todo o processo de ensino-aprendizagem, incluindo a avaliação, o presente protocolo tem como objetivo identificar e analisar, por meio de uma Revisão Integrativa da Literatura, as abordagens pedagógicas utilizadas na avaliação da aprendizagem em experiências de Educação Interprofissional no Ensino Superior em Saúde.

MÉTODO

A Revisão Integrativa da Literatura (RIL) é uma metodologia de análise que possibilita encontrar criteriosamente e avaliar sinteticamente investigações científicas disponíveis sobre a temática investigada. Os dados concisos e comparados obtidos pela RIL possibilitam a obtenção de uma síntese ampla acerca do problema de pesquisa, pois percorrem um processo de investigação organizado e sistemático da literatura^{23,24}.

A metodologia desta RIL se fundamenta em seis etapas: (I) - escolha da pergunta de pesquisa; (II) - definição dos critérios de inclusão e exclusão do estudo; (III) - coleta dos dados ou caracterização sobre a busca da literatura; (IV) - avaliação rigorosa dos estudos; (V) - explanação e análise dos estudos encontrados; e (VI) - exibição e interpretação de forma clara dos resultados²³.

A lista de verificação *Preferred Reporting Items for Systematic Review and Meta-Analysis Protocols* (PRISMA-P) foi utilizada para redigir este protocolo²⁵. O protocolo desta RIL foi registrado na *Open Science Framework* (OSF) com número DOI 10.17605/OSF.IO/ZWG9Q.

A pergunta de revisão desta pesquisa foi desenvolvida por meio da estratégia PICo, que considera os elementos População, Interesse e Contexto. A pergunta é: Quais as abordagens pedagógicas utilizadas no processo de avaliação da aprendizagem em EIP no Ensino Superior em Saúde? A estratégia PICo colabora na definição da estratégia de busca e seleção dos estudos. Nesta pesquisa, a PICo foi constituída pelos seguintes componentes: (P) - docentes e discentes;

(I) - abordagens pedagógicas utilizadas no processo de avaliação da aprendizagem em EIP e (Co) - ensino superior em saúde e cursos de graduação em saúde.

Para escolha dos trabalhos, foram definidos os seguintes critérios de inclusão: pesquisas científicas originais publicadas que respondam à questão orientadora desta RIL; nos idiomas: espanhol, inglês e português. Os critérios de exclusão são: editoriais, pesquisas de revisão da literatura, legislações, resumos publicados em eventos científicos, dissertações, teses e trabalhos de conclusão de curso.

As bases de dados definidas para localização dos trabalhos foram: Bibliografia Brasileira de Odontologia (BBO), *Cumulative Index to Nursing and Allied Health Literature* (CINAHL), Educa estudos em avaliação educacional (Educ@ - publicações Online de Educação), *Education Resources Information Center* (ERIC), Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS), *Medical Literature Analysis and Retrieval System Online* (MEDLINE), *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), *Scopus* e *Web of Science* (WoS).

As bases de dados da BBO e LILACS foram acessadas pelo Portal da Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), e a base de dados MEDLINE foi acessada pelo site da PubMed. As demais bases de dados foram acessadas diretamente em seus sites originais. O acesso às bases de dados restritas (CINAHL, *Scopus* e WoS) ocorreu por meio do Acesso à Rede Comunidade Acadêmica Federada (CAFe), disponível no Portal de Periódicos da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A

identificação CAFe utilizada foi da Universidade de São Paulo (USP).

A busca dos trabalhos é empregada por meio do cruzamento entre descritores controlados e palavras-chave, resultando em estratégias de buscas compreensivas. Inicialmente, realizou-se um mapeamento nas bases LILACS e MEDLINE para identificar palavras relevantes nos títulos, resumos e termos indexados dos artigos científicos. Posteriormente, buscou-se pelos descritores indexados no vocabulário trilingue e estruturado do Descritores em Ciências da Saúde (DeCS), nas línguas espanhola, inglesa e portuguesa,

e no *Medical Subject Heading* (MeSH), em inglês.

Considerando que as estratégias de busca são essenciais na pesquisa baseada em evidências por serem instrumentos fundamentais para recuperar de forma abrangente estudos potencialmente elegíveis, e por poderem ser reutilizadas por outros pesquisadores, as estratégias de busca desta revisão foram armazenadas e podem ser acessadas por meio do *searchRxiv*.

As estratégias de busca empregadas em cada base de dados e acesso aos registros no *searchRxiv* podem ser observadas na Tabela 1 a seguir.

Tabela 1 - Bases de dados, estratégias de busca, registros no *searchRxiv* e quantidade de estudos recuperados.

Base de dados	Estratégia de busca e link de compartilhamento da estratégia em <i>searchRxiv</i>	Número de estudos recuperados
Scopus	(TITLE-ABS-KEY ("Interprofessional education" OR ipe OR "Interprofessional learning") AND TITLE-ABS-KEY ("assessment of interprofessional learning" OR "learning assessment" OR "assessment of IPL" OR "interprofessional assessment")) AND TITLE-ABS-KEY (baccalaureate OR undergraduate OR universities))	14
	(TITLE-ABS-KEY ("interprofessional education" OR ipe OR "interprofessional learning") AND TITLE-ABS-KEY ("assessment off interprofessional learning" OR "learning assessment" OR "assessment off ipl" OR "interprofessional assessment")) AND ALL ("pedagogical approach" OR "pedagogical conception" OR "pedagogical framework" OR "learning theory" OR pedagogy OR pedagogics))	05
PubMed/Medline	(((("Interprofessional education") OR ("Interprofessional education"[MeSH Terms]) OR (IPE)) AND (((("assessment of interprofessional learning") OR ("learning assessment")) OR ("assessment of IPL")) OR ("interprofessional assessment"))) AND (((baccalaureate) OR (undergraduate) OR (universities)) OR (universities[MeSH Terms]))	802
	DOI: https://doi.org/10.1079/searchRxiv.2023.00434 (((("Interprofessional education") OR ("Interprofessional education"[MeSH Terms]) OR (IPE)) AND (((("assessment of interprofessional learning") OR ("learning assessment")) OR ("assessment of IPL")) OR ("interprofessional assessment"))) AND (((("pedagogical approach") OR ("pedagogical conception")) OR ("pedagogical framework")) OR ("learning theory")) OR (pedagogy)) OR (pedagogics)) DOI: https://doi.org/10.1079/searchRxiv.2023.00433	386
Web of Science	("Interprofessional education" OR IPE OR "Interprofessional learning") AND ("assessment of interprofessional learning" OR "learning assessment" OR "assessment of IPL" OR "interprofessional assessment") AND (Baccalaureate OR undergraduate OR Universities)	07
	DOI: https://doi.org/10.1079/searchRxiv.2023.00432 ("Interprofessional education" OR IPE OR "Interprofessional learning") AND ("assessment of interprofessional learning" OR "learning assessment" OR "assessment of IPL" OR "interprofessional assessment") AND ("pedagogical approach" OR "pedagogical conception" OR "pedagogical framework" OR "learning theory" OR pedagogy OR pedagogics) DOI: https://doi.org/10.1079/searchRxiv.2023.00432	01
CINAHL	("Interprofessional education" OR IPE OR "Interprofessional learning") AND ("assessment of interprofessional learning" OR "learning assessment" OR "assessment of IPL" OR "interprofessional assessment") AND (Baccalaureate OR undergraduate OR Universities)	05
	DOI: https://doi.org/10.1079/searchRxiv.2023.00431 ("Interprofessional education" OR IPE OR "Interprofessional learning") AND ("assessment of interprofessional learning" OR "learning assessment" OR "assessment of IPL" OR "interprofessional assessment") AND (Baccalaureate OR undergraduate OR Universities) AND ("pedagogical approach" OR "pedagogical conception" OR "pedagogical framework" OR "learning theory" OR pedagogy OR pedagogics) DOI: https://doi.org/10.1079/searchRxiv.2023.00431	01
ERIC	("Interprofessional education" OR "Interprofessional learning") AND ("assessment of interprofessional learning" OR "learning assessment" OR "assessment of IPL" OR "interprofessional assessment")	04
	DOI: https://doi.org/10.1079/searchRxiv.2023.00430 ("assessment of interprofessional learning" OR "assessment of IPL" OR "interprofessional assessment") AND ("pedagogical approach" OR "pedagogical conception" OR "pedagogical framework" OR "learning theory" OR pedagogy OR pedagogics) DOI: https://doi.org/10.1079/searchRxiv.2023.00430	00
LILACS	("Educação Interprofissional" OR "Interprofessional Education" OR "Educación Interprofesional") AND ("Avaliação interprofissional" OR "Avaliação Educacional" OR "Educational Measurement" OR "Evaluación Educacional" OR "Desempenho Acadêmico" OR "Academic Performance" OR "Rendimiento Académico") AND (Universidades OR Universities OR Universidades OR Graduação OR Bacharelado)	03
	DOI: https://doi.org/10.1079/searchRxiv.2023.00429 ("Educação Interprofissional" OR "Interprofessional Education" OR "Educación Interprofesional") AND ("Avaliação interprofissional" OR "Avaliação Educacional" OR "Educational Measurement" OR "Evaluación Educacional" OR "Desempenho Acadêmico" OR "Academic Performance" OR "Rendimiento Académico") AND ("Abordagem pedagógica" OR "Concepção pedagógica" OR "Teoria de aprendizagem" OR "Pedagogia") DOI: https://doi.org/10.1079/searchRxiv.2023.00429	00

continua...

...continuação - Tabela 1.

Base de dados	Estratégia de busca e link de compartilhamento da estratégia em <i>searchRxiv</i>	Número de estudos recuperados
Educ@	("educação interprofissional") AND (avaliação) AND (graduação)	03
	("educação interprofissional") AND (avaliação) AND (pedagogia)	00
	Por ser uma estratégia de busca simplificada, não foi compartilhada em <i>searchRxiv</i> .	
SciELO	("Educação Interprofissional" OR "Interprofessional Education" OR "Educación Interprofesional") AND ("Avaliação interprofissional" OR "Avaliação Educacional" OR "Educational Measurement" OR "Evaluación Educacional" OR "Desempenho Acadêmico" OR "Academic Performance" OR "Rendimiento Académico" OR "Avaliação") AND (Universidades OR Universities OR Universidades OR Graduação OR Bacharelado)	08
	("Educação Interprofissional" OR "Interprofessional Education" OR "Educación Interprofesional") AND ("Avaliação interprofissional" OR "Avaliação Educacional" OR "Educational Measurement" OR "Evaluación Educacional" OR "Desempenho Acadêmico" OR "Academic Performance" OR "Rendimiento Académico") AND ("Abordagem pedagógica" OR "Concepção pedagógica" OR "Teoria de aprendizagem" OR "Pedagogia")	00
	DOI: https://doi.org/10.1079/searchRxiv.2023.00428	
Total		1.239

Na realização do cruzamento dos descritores e palavras-chaves por meio dos operadores *booleanos* AND e OR, foi possível estabelecer grupos ou palavras que forneceram os dados para a realização da pesquisa. A busca pelos trabalhos nas bases de dados foi realizada em 20 de dezembro de 2023.

Os trabalhos encontrados nas bases de dados foram importados para o gerenciador de referências *EndNote Web*, onde foi feita a remoção dos duplicados. Posteriormente, as etapas metodológicas da RIL exigiram a triagem dos artigos, levando em consideração os critérios de inclusão e exclusão, por meio da leitura dos títulos e resumos, seguida pela leitura completa dos textos. Esta triagem será desenvolvida por dois revisores (RSM e CMSS) de forma indepen-

dente e às cegas, com um terceiro revisor (VML) designado para resolver as discordâncias.

Foi desenvolvido um instrumento de extração de dados utilizando o *software* de planilhas eletrônicas *Microsoft Excel*, conforme as orientações contidas no portal de recursos de colaboração do *Joanna Briggs Institute* (JBI), para a extração de informações dos artigos que serão selecionados. Os itens registrados no instrumento foram: autores, nome do periódico, ano, país, objetivo, metodologia, nível de evidência, qualidade metodológica do estudo, participantes, principais resultados, cursos da área da saúde, local, características da iniciativa educacional de EIP, estrutura pedagógica e descrição da avaliação da aprendizagem. Na Tabela 2, é detalhada a definição de cada dado.

Tabela 2 - Dados que serão extraídos dos estudos selecionados e suas definições.

Dados	Definição
Autores	Nome dos autores que escreveram o estudo.
Nome do periódico	Periódico científico em que o estudo foi publicado.
Ano	Ano de publicação do estudo
País	País onde o estudo foi realizado.
Objetivo	Objetivo do estudo, conforme descrito no resumo ou introdução. Caso não esteja claramente formulado, extrair com base na introdução, método e resultados.
Metodologia	Tipo de estudo e abordagem utilizada (qualitativa, quantitativa ou métodos mistos).
Nível de evidência	Classificação do nível de evidência, conforme Melnyk e Fineout-Overholt ²⁶ .
Qualidade metodológica do estudo	Avaliação da qualidade metodológica com base nos <i>checklists</i> do JBI's <i>critical appraisal tools</i> .
Participantes	Caracterização da população ou amostra do estudo.
Principais achados	Resultados principais identificados, em relação ao objetivo do estudo.
Curso da área da saúde	Cursos da área da saúde envolvidos na iniciativa de EIP.
Local	Contexto de desenvolvimento da iniciativa de EIP.
Características da iniciativa educacional de EIP	Informações sobre a iniciativa de EIP, como duração, número de alunos e facilitadores.
Estrutura pedagógica	Abordagem pedagógica da avaliação da aprendizagem (tradicional, <i>behaviorista</i> , humanista, cognitivista e sociocultural), com referência aos autores.
Descrição da avaliação da aprendizagem	Como ocorre o processo de avaliação da aprendizagem e suas características no estudo.

Fonte: Melnyk e Fineout-Overholt²⁶ e Instituto Joanna Briggs²⁷.

Melnyk e Fineout-Overholt²⁶ propõem duas classificações diferentes de níveis de evidências, considerando a abordagem metodológica (qualitativa ou quantitativa) do estudo selecionado. Para estudos quantitativos, é utilizada a classificação: Nível I - Evidências procedentes de revisão sistemática ou meta-análise de ensaios clínicos randomizados controlados relevantes ou originados de diretrizes clínicas baseadas em revisões sistemáticas de ensaios clínicos randomizados controlados; Nível II - Evidências obtidas de, pelo menos, um ensaio clínico randomizado controlado bem delineado; Nível III - Evidências obtidas de ensaios clínicos bem delineados sem randomização; Nível IV - Evidências oriundas de estudos de coorte e de caso-controle bem delineados; Nível V - Evidências originárias de revisão sistemática de estudos descritivos e qualitativos; Nível VI - Evidências procedentes de um único estudo descritivo ou qualitativo; Nível VII - Evidências procedentes de opinião de autoridades e/ou relatório de comitês de especialistas. Para estudos qualitativos, a classificação é: Nível I - Evidências de meta síntese de estudos qualitativos; Nível II - Evidências de um único estudo qualitativo; Nível III - Evidências de síntese de estudos descritivos; Nível IV - Evidências de um único estudo descritivo; Nível V - Evidências oriundas de opinião de especialistas²⁸.

Além da classificação do nível de evidência, é indispensável avaliar a qualidade metodológica dos estudos incluídos, uma vez que essa qualidade influencia diretamente na aplicabilidade e na credibilidade dos resultados. Nesta RIL, optou-se pelos checklists da ferramenta *JBI Critical Appraisal Tools*, reconhecida internacionalmente por fornecer critérios validados e sistemáticos para a análise crítica de estudos qualitativos, quantitativos e de métodos mistos²⁹.

São 15 *checklists* que podem ser empregados a depender da metodologia que está sendo avaliada: estudos transversais analíticos, estudos de caso-controle, relatórios de caso, estudos de coorte, séries de casos, estudos de precisão de testes diagnósticos, avaliações econômicas, estudos de prevalência, pesquisa qualitativa, estudos quase-experimentais, ensaios clínicos randomizados, revisões sistemáticas, evidência textual: opinião de especialistas, evidência textual: narrativa e evidência textual: política²⁹.

Antes da extração oficial de dados, dois revisores

(RSM e CMSS) vão conduzir, de forma independente, um teste piloto com três estudos e, posteriormente, os três revisores (RSM, CMSS e VML) irão discutir e realizar ajustes no instrumento conforme necessário.

Nesta RIL, não será realizada uma análise de sensibilidade formal, devido ao caráter não estatístico da síntese. Entretanto, será conduzida uma avaliação descritiva da robustez dos achados, com base na análise crítica da qualidade metodológica dos estudos incluídos, segundo os critérios do JBI.

Para análise dos dados coletados, optou-se por empregar a análise temática. A análise temática é um método qualitativo fundamental, utilizado para identificar, descrever e analisar padrões e conteúdo dos dados, que permite organizar e descrever minuciosamente os dados de forma detalhada³⁰.

A análise temática será desenvolvida em seis etapas: (I) - familiarizar-se com os dados, quando o pesquisador se envolve com os dados com profundidade e amplitude; (II) - codificação, após realizar a leitura, se familiarizar e desenvolver uma lista inicial contendo as informações dos dados, será necessário produzir códigos iniciais, que permite caracterizar os dados de forma semântica ou latente; (III) - busca por temas, essa fase inicia após o agrupamento e a codificação dos dados, assim, permitindo analisar em um nível complexo de temas, ou seja, transformando os códigos em temas; (IV) - revisão dos temas, essa etapa inicia quando o pesquisador cria um conjunto de temas selecionados; V - definição e nomeação do temas, essa fase se inicia a partir do momento em que o pesquisador tiver satisfatoriamente um mapa temático dos seus dados. O pesquisador deve refinar e determinar claramente os temas que serão apresentados para sua análise; e VI - construção do relatório, aqui o pesquisador deve ter os temas totalmente elaborados que permitirá a análise final e a construção da redação do relatório³⁰.

Por se tratar de um protocolo de RIL, os resultados conclusivos não serão apresentados neste manuscrito. No manuscrito final desta RIL, os resultados serão apresentados de forma narrativa, e o processo de busca e seleção dos estudos será relatado pelo uso do Fluxograma PRISMA 2020³¹. A seguir, os autores descrevem as expectativas e hipóteses sobre os possíveis achados desta RIL, a fim de fornecer clareza sobre o direcionamento desta pesquisa.

EXPECTATIVAS E HIPÓTESES SOBRE OS RESULTADOS

Considerando a relevância da EIP na formação de profissionais de saúde para atender às complexas necessidades de saúde modernas dos usuários, famílias e comunidades, esta RIL busca identificar evidências sobre as abordagens pedagógicas utilizadas

no processo de avaliação da aprendizagem na EIP no Ensino Superior em Saúde, conforme relatado na literatura científica.

Acredita-se que as evidências possam demonstrar tanto métodos avaliativos tradicionais quanto

inovadores para as iniciativas de EIP, os quais podem se desenvolver em diversos cenários presenciais, como salas de aula, ambientes de simulação e cenários de prática dos serviços de saúde, bem como nos cenários do ensino remoto síncrono e assíncrono.

Contudo, espera-se identificar a predominância do uso de avaliações tradicionais que focalizam a memorização de conteúdos e que podem limitar a capacidade dos estudantes em aplicar o conhecimento aos cenários reais. Adicionalmente, esse enfoque dificulta o engajamento dos estudantes em uma aprendizagem interativa e, conseqüentemente, interfere no desenvolvimento de competências indispensáveis para a formação interprofissional, como a comunicação, a compreensão sobre os papéis profissionais e o trabalho em equipe. Por con-

HIPÓTESES TEÓRICAS E RELEVÂNCIA

A avaliação educacional é um componente essencial do processo de ensino, aprendizagem e da prática docente. As avaliações servem como um indicador do nível de compreensão adquirido em relação a um conceito específico³². No contexto do processo de ensino e aprendizagem, a avaliação exerce um papel fundamental dentro da sala de aula, por ser um processo que envolve a análise do desempenho dos estudantes³³.

As avaliações utilizadas podem ser classificadas em tradicionais ou somativas – como testes, tarefas individuais, exames finais e exames periódicos – e não tradicionais ou formativas – como sessões de perguntas e respostas, discussões em grupo, entre outras – que promovem o protagonismo dos estudantes^{32,33}.

Na área da EIP, estudos criticam a prevalência das avaliações tradicionais nos cenários de ensino, pois esses métodos priorizam a memorização de conteúdo, enfocam na percepção individual e não estimulam a interatividade e integração entre os estudantes nos ambientes de aprendizagem. Observa-se que a EIP busca desenvolver competências colaborativas para o trabalho em equipe; contudo, a efetividade das iniciativas de EIP é frequentemente limitada pelos métodos de avaliação empregados, os quais não refletem adequadamente as competências necessárias para um trabalho em equipe eficaz^{34,35}. Apenas o uso de avaliações tradicionais pode ter um impacto negativo no processo de ensino e aprendizagem, principalmente por realizarem um julgamento final sobre o desempenho de um estudante em determinado programa e por limitarem o potencial de alcance de outros objetivos futuros³³.

sequência, o uso excessivo das avaliações tradicionais não promove o protagonismo do estudante no processo de ensino, aprendizagem e avaliação.

O ideal seria que os estudos abordassem a integração de métodos avaliativos formativos e somativos, que possibilitam o acompanhamento contínuo dos estudantes ao longo de sua formação interprofissional.

A escolha das abordagens pedagógicas e métodos de avaliação deve estar alinhada aos preceitos e objetivos de aprendizagem da EIP, que visam promover a integração entre diferentes áreas de formação e o desenvolvimento de competências necessárias para a atuação em equipe. Esse alinhamento é indispensável para garantir que os métodos avaliativos favoreçam uma aprendizagem que supere os métodos tradicionais de ensino e avaliação.

A avaliação formativa, por outro lado, caracteriza-se por um enfoque em uma análise contínua, visando adaptar o ensino às necessidades específicas dos estudantes e promover o desenvolvimento máximo de suas habilidades^{32,33,34}.

A avaliação formativa tem como função diagnosticar o progresso dos estudantes, orientá-los e encorajá-los durante o processo de aprendizado, tornando-os protagonistas de sua própria formação. Ela enfatiza a interação entre o docente, o estudante e o conhecimento, estimulando a autorregulação e incorporando o *feedback* como um processo contínuo, que favorece a ressignificação dos saberes. Dessa forma, busca contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem, orientar a tomada de decisões, promover o compartilhamento de responsabilidades e fortalecer a interação formativa³⁶.

A aplicação da avaliação formativa exige ir além das abordagens tradicionais, as quais tratam a avaliação da aprendizagem como um momento isolado, desassociado do ensino e da aprendizagem, com foco principalmente no controle e na validação³⁷.

Apesar das vantagens e desvantagens associadas a cada método de avaliação, de acordo com Quansah³³, o propósito da avaliação deve ser o critério central na escolha entre os diversos métodos avaliativos. Enquanto certos conhecimentos e habilidades podem ser avaliados de forma eficaz com avaliações tradicionais, outros demandam avaliações não tradicionais, como o uso de portfólios e a realização de tarefas práticas³³.

O ideal é que iniciativas de EIP integrem ambos os métodos avaliativos (somativos e formativos), a depender dos objetivos, cenário e estratégias de

ensino que estão sendo utilizadas. Os métodos de avaliação somativa são frequentemente utilizados para certificar os estudantes na finalização de uma disciplina. A integração com os métodos formativos pode incluir: *feedback* contínuo por meio de avaliações formativas, identificando lacunas de aprendizagem para os docentes antes das avaliações somativas; possibilidades de ajuste das estratégias de ensino com base nos resultados da avaliação formativa; e o incentivo ao envolvimento dos estudantes em seu processo de aprendizagem, promovendo a autoavaliação e a responsabilidade³⁸.

A ênfase em uma abordagem de ensino e avalia-

ção formativa é indispensável para assegurar que os futuros profissionais de saúde sejam capacitados a atuar de maneira colaborativa e eficaz em contextos interprofissionais³⁹.

Considerando o papel central da avaliação da aprendizagem no processo de formação, é indispensável que os educadores compreendam profundamente os métodos avaliativos e os selecionem de forma criteriosa, alinhando-os aos objetivos específicos das iniciativas interprofissionais. A combinação de métodos de avaliação somativa e formativa é indicada, pois favorece a construção de experiências de aprendizagem eficientes para o trabalho interprofissional⁴⁰.

CONCLUSÃO

A descrição das abordagens pedagógicas no manuscrito final desta RIL trará uma contribuição valiosa para o campo teórico-científico da EIP, principalmente para educadores que poderão desenhar suas iniciativas de EIP ancoradas numa abordagem pedagógica e efetivar a avaliação da aprendizagem de seus estudantes. Isso proporcionará uma base consistente para educadores e gestores acadêmicos ao consolidar um panorama das práticas avaliativas na EIP.

O mapeamento das abordagens pedagógicas não

apenas consolida o conhecimento disponível, mas também destaca áreas pouco exploradas, incentivando o desenvolvimento de metodologias que aprimorem o ensino e a aprendizagem interprofissional. Assim, espera-se que os resultados orientem diretrizes e políticas pedagógicas mais eficazes para o Ensino Superior em Saúde, promovendo uma prática educacional alinhada às exigências e desafios do setor e que reforce a importância da EIP na formação de profissionais de saúde.

Declaração do autor CRediT

Administração do Projeto: Moraes, RA; Souza, CMS; Leonello, VM. Análise Formal: Moraes, RA; Souza, CMS. Conceituação: Moraes, RA; Souza, CMS; Leonello, VM. Curadoria de Dados: Moraes, RA; Souza, CMS; Leonello, VM. Escrita – Primeira Redação: Moraes, RA; Souza, CMS; Leonello, VM. Escrita – Revisão e Edição: Moraes, RA; Souza, CMS; Leonello, VM. Investigação: Moraes, RA; Souza, CMS; Leonello, VM. Metodologia: Moraes, RA; Souza, CMS; Leonello, VM. Supervisão: Leonello, VM. Validação: Leonello, VM e Visualização: Moraes, RA; Souza, CMS; Leonello, VM.

Todos os autores leram e concordaram com a versão publicada do manuscrito.

Declaração de conflito de interesse

Os autores declaram que não têm interesses financeiros concorrentes ou relações pessoais conhecidas que possam ter influenciado o trabalho relatado neste artigo.

REFERÊNCIAS

1. Reeves S. Porque precisamos da educação interprofissional para um cuidado efetivo e seguro. *Rev. Interface (Botucatu)*. 2016; 20(56): 185-196. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/VrvpZyszPQ6hrVp7SFhj6XF/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 16 jan. 2024.
2. Souza SV. Desafios da formação docente em cursos de enfermagem no norte do Brasil na perspectiva da Educação Interprofissional. *Rev. Interface (Botucatu)*. 2023;27:e220171. DOI <https://doi.org/10.1590/interface.220171>.
3. Dyess AL, Brown JS, Brown ND, Flautt KM, Barnes LJ. Impact of interprofessional education on students of the health professions: a systematic review. *J. Educ. Eval. Health Professions*. 2019. DOI <https://doi.org/10.3352/jeehp.2019.16.33>.
4. Costa MV, Patrício KP, Câmara AMCS, Azevedo GD, Batista SHSS. Pró-Saúde e PET-Saúde como espaços de educação interprofissional. *Rev. Interface (Botucatu)*. 2016; 2015;19 (Supl 1):709-20. DOI <https://doi.org/10.1590/1807-57622014.0994>.
5. Santos LC, Simonetti JP, Cyrino APA. Educação interprofissional na graduação de Medicina e Enfermagem em prática na atenção primária à saúde: perspectiva dos estudantes. *Rev. Interface (Botucatu)*. 2018; 22(Suppl 2):1601-1611.
6. Alencar TOS, Coelho MMP, Oliveira SS, Souza MQB, Silva SS, Souza CS, et al. Metodologias ativas na educação interprofissional em saúde. *Práticas e Cuidados: Rev. Saúde Coletiva*. 2020; 1: 1-6.
7. Oandasan I, Reeves S. Key elements of interprofessional education. Part 2: factors, processes and outcomes. *J. Interprof. Care*. 2005;19(Suppl):39-48. DOI <https://10.1080/13561820500081703>.
8. Sordi MRL, Ludke M. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. *Avaliação: Rev. Avaliação Educ. Super*. 2009; 2(14): 313-336.

9. Hoffmann J. Avaliação Mito & Desafio. 46ª ed. Rio Grande do Sul: Mediação; 2019.
10. Luckesi CC. Avaliação da aprendizagem: componentes do ato pedagógico. 1ª ed. São Paulo: Cortez; 2011.
11. Libâneo JC. Didática. 2ª ed. São Paulo: Cortez; 2018.
12. Diggele CV, Roberts C, Burgess A, Mellis C. Interprofessional education: tips for design and implementation. BMC Med. Educ. 2020;20(Suppl 2):455. DOI <https://10.1186/s12909-020-02286-z>.
13. Thistlethwaite J. Interprofessional education: a review of context, learning and the research agenda. Med Educ. 2012 Jan; 46(1): 58-70.
14. Grymonpre RE. Faculty development in interprofessional education (IPE): Reflections from an IPE coordinator. J. Taibah Univ. Med. Sci. 2016;11(6): 510-159.
15. Almoghirah H, Nazar H, Lling J. Assessment tools in pre-licensure interprofessional education: A systematic review, quality appraisal and narrative synthesis. Med. Educ. 2021; 55(7):795-807. DOI 10.1111/medu.14453.
16. Hean S, Verde C, Anderson E, Morris D, João C, Pitt R, et al. The contribution of theory to the design, delivery and evaluation of interprofessional curricula. BEME Guide. 2018; 40(6): 542-558.
17. Mizukami MGN. Ensino: as abordagens do processo. Rio de Janeiro: EPU; 2019.
18. Tabile AF, Jacometo MCS. Fatores influenciadores no processo de aprendizagem: um estudo de caso. Rev. Psicopedagogia. 2017; 34(103): 75-86.
19. Vigotsky LS. Pensamento e linguagem. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes; 1998.
20. Craddock D, O'Halloran C, McPherson K, Hean S, Hammick M. A top-down approach impedes the use of theory? Interprofessional educational leaders' approaches to curriculum development and the use of learning theory. J. Interprof. Care. 2013; 27(1): 65-72.
21. Skinner BF. Tecnologia do ensino. 1ª ed. São Paulo: Herder; 2006.
22. Batista NA, Batista SHSS. Educação interprofissional na formação em Saúde: tecendo redes de práticas e saberes. Interface (Botucatu). 2016; 20(56):202-204. DOI <https://doi.org/10.1590/1807-57622015.0388>.
23. Sousa LMM, Vieira-Marques C, Severino S, Antunes V. A metodologia de revisão integrativa da literatura em enfermagem. Rev. Investig. Enferm. 2017; 17-26.
24. Whitemore R, Knaf K. The integrative review: updated methodology. J. Adv. Nurs. 2005 Dec; 52(5): 546-553. DOI 10.1111/j.1365-2648.2005.03621.x.
25. Moher D, Stewart L, Shekelle P. Implementing PRISMA-P: recommendations for prospective authors. Systematic Reviews. 2016; 5(15).
26. Melnyk BM, Fineout-Overholt E. Evidence-based practice in nursing and healthcare: A guide to best practice. 4ª ed. Wolters Kluwer; 2019.
27. Institute Joanna Briggs. The Joanna Briggs Institute. Data extraction. Emille Francis: Joanna Briggs Institute; 2022.
28. Oxford Centre for Evidence-Based Medicine (CEBM). Levels of evidence. 2009. Disponível em: <https://www.cebm.ox.ac.uk/resources/levels-of-evidence/oxford-centre-for-evidence-based-medicine-levels-of-evidence-march-2009#:~:text=The%20CEBM%20'Levels%20of%20Evidence,process%20for%20different%20question%20types.&text=Analysis%20based%20on%20limited%20alternatives,analyses%20incorporating%20clinically%20sensible%20variations>. Acesso em: 20 nov. 2023.
29. Aromataris E, Lockwood C, Porritt K, Pilla B, Jordan Z, editors. JBI Manual for Evidence Synthesis. JBI; 2024. DOI <https://doi.org/10.46658/JBIMES-24-01>.
30. Braun V, Clarke V. Using thematic analysis in psychology. 2006; 3(2): 77-101.
31. Page MJ, McKenzie JE, Bossuyt PM, Boutron I, Hoffmann TC, Mulrow CD, et al. The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. BMJ. 2021;372(71). DOI 10.1136/bmj.n71.
32. Al-Anqoudi M, Ada MB, McQuistin S, Ntarmos N, Parkinson J, Moshfeghi Y. Traditional vs non-traditional assessment activities as learning indicators of student learning: teachers' perceptions. In: 2023 IEEE Learning with MOOCs (LWMOOCs); 2023 Oct 23-25; Cambridge, MA, USA. IEEE; 2023. p. 1-6. DOI 10.1109/LWMOOCs58322.2023.10305928.
33. Quansah F. Traditional or performance assessment: what is the right way in assessing learners? Res Humanit Soc Sci. 2018;8(1):15-22.
34. Guraya SY, Barr H. The effectiveness of interprofessional education in healthcare: a systematic review and meta-analysis. Kaohsiung J Med Sci. 2018;34(3):160-5. DOI 10.1016/j.kjms.2017.12.009.
35. Jones K, Blumenthal D, Burke J, Condren M, Hansen R, Holiday-Goodman M, et al. Interprofessional education in introductory pharmacy practice experiences at US colleges and schools of pharmacy. Am J Pharm Educ. 2012;76(5):80. DOI 10.5688/ajpe76580.
36. Grego SMD. A avaliação formativa: ressignificando concepções e processos. Volume 3. 1ª ed. São Paulo: UNESP; UNIVESP; 2013. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/461391>. Acesso em: 13 nov. 2024.
37. Sortwell A, Trimble K, Ferraz R, Geelan DR, Hine G, Ramirez-Campillo R, Carter-Thuiller B, Gkintoni E, Xuan Q. A systematic review of meta-analyses on the impact of formative assessment on K-12 students' learning: toward sustainable quality education. Sustainability. 2024;16(7826). doi:10.3390/su16177826.
38. Benton A, Hataway D. The illogical leap to summative without formative: incorporating low-risk assessments to better serve high-risk students. J Coll Sci Teach. 2024;53(3):302-7. DOI 10.1080/0047231X.2024.2339126.
39. Lemes MA, Marin MJ, Lazarini CA, Bocchi SCM, Higa EFR. Estratégias de avaliação em aprendizagem ativa no ensino superior em saúde: revisão integrativa. Rev Bras Enferm. 2021;74(2).
40. Santos L. A articulação entre a avaliação somativa e a formativa, na prática pedagógica: uma impossibilidade ou um desafio? Ensaio: Aval Pol Públ Educ. 2016;24(92):637-69. DOI 10.1590/S0104-40362016000300006.

Como citar este artigo: Moraes, R.S., Souza, C.M.S., Leonello, V.M. (2025). Avaliação da aprendizagem na Educação Interprofissional no Ensino Superior em saúde: protocolo para uma revisão integrativa da literatura sobre as abordagens pedagógicas. *O Mundo Da Saúde*, 49. <https://doi.org/10.15343/0104-7809.202549e16872024P>. *Mundo Saúde*. 2025,49:e16872024.