

**UNIVERSIDADE DE UBERABA**

**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

**GÉSSIKA MENDES VIEIRA**

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESTUDANTES DA UNIUBE SOBRE OS  
INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM**

**UBERABA-MG**

**2021**



**GÉSSIKA MENDES VIEIRA**

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESTUDANTES DA UNIUBE SOBRE OS  
INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vania Maria de Oliveira Vieira.

Linha de Pesquisa: Desenvolvimento profissional, trabalho docente e processo de ensino-aprendizagem.

**UBERABA-MG**

**2021**

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central Uniube

V673r Vieira, Géssika Mendes.  
As representações sociais de estudantes da Uniube sobre os instrumentos de avaliação da aprendizagem / Géssika Mendes Vieira. – Uberaba, 2021.  
190 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação. Linha de pesquisa: Desenvolvimento Profissional, Trabalho Docente e Processo de Ensino-Aprendizagem.

Orientadora: Profa. Dra. Vania Maria de Oliveira Vieira.

1. Educação superior. 2. Aprendizagem - Avaliação. 3. Avaliação - Instrumentos. 4. Representações sociais. I. Vieira, Vania Maria de Oliveira. II. Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação. III. Título.

CDD 378

**Géssika Mendes Vieira**

***AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESTUDANTES DA UNIUBE SOBRE OS  
INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Uberaba, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em 09/03/2021

**BANCA EXAMINADORA**

  
Prof.ª Dr.ª Vania Maria de Oliveira Vieira  
(Orientadora)  
UNIUBE - Universidade de Uberaba.

  
Prof.ª Dr.ª Maria Alzira de Almeida  
Pimenta  
UNISO – Universidade de Sorocaba

  
Prof. Dr. Tiago Zanquêta de Souza  
UNIUBE – Universidade de Uberaba



Para as educadoras e educadores do mundo, que estão firmes na luta para uma educação humanizadora e libertadora. E, também, para os intelectuais e pesquisadores que contribuem fundamentalmente com a ciência e dedicam seus dias para a construção de realidades mais justas.



## AGRADECIMENTOS

Benfeitores são os caminhos que trilhamos com proveito e gratidão. Com humildade e carinho, agradeço a Deus, fonte de toda sabedoria, por me proporcionar viver experiências de crescimento e evolução.

À minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vania Maria de Oliveira Vieira, pelo acolhimento desde nosso primeiro momento juntas, pelos ensinamentos, pela compreensão e disposição como educadora em fazer o melhor. Você é especial em meu coração.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pela concessão da bolsa de estudos para que eu pudesse desenvolver minha pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba – UNIUBE.

Aos caríssimos professores, Dr. Tiago Zanquêta e Dr.<sup>a</sup> Maria Alzira Pimenta, que gentilmente aceitaram compor minha banca e contribuir com este trabalho. Agradeço pelo olhar cuidadoso e pelas atentas e pertinentes considerações que fizeram minha pesquisa mais relevante. A vocês meus sinceros agradecimentos.

Aos alunos do curso de Publicidade e Propaganda da UNIUBE que amigavelmente aceitaram participar deste estudo e às educadoras Karla Borges e Celi Camargo, pelo acolhimento e pela participação em minha pesquisa. A contribuição de vocês foi fundamental e nosso trabalho juntos terá bons frutos. Muito obrigada!

Agradeço também aos grandes amigos que fiz durante essa jornada e que levarei para sempre, em especial, aos queridos: Gustavo Rezende, Geresa Dumont, Leonardo Pena e Jacqueline Lopes Freire. Agradeço pelos momentos que partilhamos juntos, aprendendo, sorrindo, viajando, tomando um café e conversando sobre nossas vidas. Meu carinho especial e gratidão a vocês.

À amiga de toda a vida Nathália Moreira, que me acolheu em seu coração e em sua casa em Uberaba, tornando minha trajetória mais feliz. Companheira de lutas, ouvidos atentos, guerreira em nome das causas nobres. Agradeço de todo o meu coração pela nossa amizade que existe desde nossa tenra idade e se estende pela vida. Obrigada por tanto!

Aos amigos queridos e também de tanto tempo, Lara e Luís Alberto, que me ajudaram a percorrer esse caminho. Lara, com o coração sempre aberto e disponível, deixando as idas para Uberaba alegres e leves. Obrigada pela companhia de sempre minha amiga! Luís Alberto, meu grande amigo e confidente, companheiro de aprendizados acadêmicos, obrigada pelo apoio e força.



À minha família, pelo incentivo constante em tudo que me propus fazer. Minha mãe Nilda, minha avó Luzia, meus irmãos Lorena e Álvaro Henrique são as pessoas que me são mais caras, já vivenciamos dificuldades e alegrias juntos e com eles aprendi sobre o amor e o que ele é capaz de fazer. Hoje, nossa família cresceu, e o amor também, sendo assim estendo os agradecimentos aos meus sobrinhos Ana Luíza e Pedro, que são como raios de sol, cheios de alegria e luz e ao meu cunhado Reginaldo, que se tornou um irmão.

Ao meu amado esposo, Ivanoé, por dividir a vida comigo. Agora, somos uma nova família, novos aprendizados surgem diariamente, o amor se expande e nada se compara à presença de alguém com quem podemos verdadeiramente contar. Obrigada pelo seu apoio e por valorizar a importância deste trabalho para mim.

Agradeço a todos aqueles que participaram desse momento, com palavras, orações, sorrisos e abraços, incentivaram-me e ajudaram-me, assim, lembro-me das pessoas amigas e queridas: Célia, Ludmila, Cecília, Bárbara, Débora, Hévila, Carol e Amanda. Obrigada pela amizade que nós temos!

Este estudo tem muito de mim, mas tem também muito de vocês que me ajudaram a conduzi-lo. Espero verdadeiramente que ele possa ser auxílio, reflexão e guia, que contribua para que os instrumentos avaliativos sejam utilizados com propósito genuíno de ensinar.

Minha missão é aprender para sempre!



*“Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas.*

*Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do vôo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o vôo.*

*Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em vôo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o vôo, isso elas não podem fazer, porque o vôo já nasce dentro dos pássaros. O vôo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.”*

*Rubem Alves (2002, p. 29).*



## RESUMO

VIEIRA, Géssika Mendes. **As representações sociais de estudantes da UNIUBE sobre os instrumentos de avaliação da aprendizagem.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Uberaba, 2020.

Este estudo insere-se na Linha de Pesquisa *Desenvolvimento profissional, trabalho docente e processo de ensino-aprendizagem*, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba- UNIUBE. Integra uma proposta maior, vinculada a RIDEP - Rede de Pesquisas sobre Desenvolvimento Profissional de Professores, intitulada *Desenvolvimento profissional de professores da educação superior: contribuições da Teoria das Representações Sociais*. Este estudo parte do princípio de que as práticas avaliativas realizadas no Ensino Superior podem ser compreendidas a partir da identificação de representações sociais de alunos, sobre os instrumentos utilizados pelos seus professores. Esses instrumentos de avaliação podem mostrar, no bojo do processo ensino-aprendizagem, a concepção ou os fundamentos que norteiam essa prática. Tais práticas podem estar direcionadas tanto para uma concepção de avaliação formativa, que tem como propósito acompanhar o processo de aprendizagem do aluno, a fim de verificar o que ele aprendeu ou não e retomar, se preciso for, quanto uma concepção que apenas aprova ou reprova, excluindo, segregando e classificando os alunos. Essa pesquisa, de natureza quanti-qualitativa, descritiva, busca respaldo teórico-metodológico na Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2003) e na abordagem estrutural do Núcleo Central de Abric (2000). Apresenta como objetivo geral compreender as Representações Sociais dos alunos do Curso de Publicidade e Propaganda da UNIUBE, sobre as implicações dos instrumentos de avaliação da aprendizagem, utilizados pelos seus professores. Participaram da pesquisa 35 alunos do curso Publicidade e Propaganda da UNIUBE. A coleta dos dados foi realizada por um questionário, aplicado *on-line*, composto por questões abertas e fechadas e a TALP - Técnica de Associação Livre de Palavras. As palavras dessa técnica foram tratadas pelo *software* EVOC, para a identificação do Núcleo Central e periferia das representações. Além da Teoria das Representações Sociais e da análise de conteúdo de Bardin (2011), foi utilizado também, para a análise dos dados, o *software* Iramuteq, que auxilia na categorização das questões abertas. Os resultados mostram que o provável núcleo central das representações sociais dos alunos, sobre os instrumentos de avaliação utilizados no seu curso, pode estar representado pelas palavras **Ótimo, Provas e Antiquado**. Enquanto um grupo considera os instrumentos como sendo ótimos, mesmo com a utilização de provas, outros a eles se contrapõem e afirmam ser antiquados. Embora a maioria concorde com o fato de que os instrumentos avaliativos utilizados estejam colaborando para a aprendizagem acadêmica, alguns reforçam as representações negativas quando afirmam que os instrumentos possuem pouca ou não possuem função diagnóstica. Em razão disso os docentes sugerem que os professores aperfeiçoem melhor os instrumentos a serem utilizados e compreendam os alunos a partir de uma avaliação formativa que demonstre o conteúdo que foi aprendido e o que necessita ainda ser.

**Palavras-chave:** Avaliação. Representações Sociais. Instrumento de avaliação. Ensino Superior.



## ABSTRACT

VIEIRA, Géssika Mendes. **The social representations of UNIUBE students about the learning evaluation tools.** Dissertation (Master's Degree in Education) – Graduate Program in Education, University of Uberaba, 2020.

This study is inserted in the Research Line on Professional Development, teaching work and teaching-learning process of the Graduate Program in Education of the University of Uberaba-UNIUBE. It is part of a larger proposal, linked to the Research Network on Teachers' Professional Development – RIDEP (as per its Portuguese acronym), entitled Professional Development of Higher Education Teachers: contributions from the Theory of Social Representations. This study is based on the principle that the evaluation practices held in Higher Education can be understood from the identification of social representations of students about the tools used by their teachers. In the context of the teaching-learning process, these evaluation tools may show the conception or the foundations that guide this practice. Such practices may be directed either to a conception of formative evaluation, which aims to follow-up the student's learning process in order to check what he or she has learned or not, and resume, if necessary, or a conception that only approves or disapproves, excluding, segregating, and classifying the students. This research, of a quanti-qualitative and descriptive nature, seeks theoretical-methodological support in the Theory of Social Representations of Moscovici (2003) and in the structural approach of the Central Core of Abric (2000). Its overall objective is to understand the Social Representations of students from the Publicity and Advertising Course of UNIUBE about the implications of the learning evaluation tools used by their teachers. A total of 35 students from the Publicity and Advertising Course of UNIUBE took part in the survey. The data collection was done through a questionnaire, applied on-line, composed of open and closed questions and the Free Association of Words Technique – FAWT. The words of this technique were treated by the EVOC software, in order to identify the Central Core and the periphery of the representations. In addition to the Theory of Social Representations and the content analysis of Bardin (2011), the Iramuteq software was also used for data analysis, which helps in the categorization of open questions. The results show that the probable central core of the social representations of students about the evaluation tools used in their course may be represented by the words: Great, Proofs and Outdated. While one group considers the tools to be great, even with the use of proofs, others oppose them and claim that they are outdated. Although most agree that the evaluative tools used are contributing to academic learning, some reinforce the negative representations when they state that the tools have little or no diagnostic function. Accordingly, the students suggest that teachers should improve the tools to be used and understand the students through a formative evaluation that shows what content has been learned and what still needs to be learned.

**Keywords:** Evaluation. Social Representations. Evaluation Tool. Higher Education.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Nuvem de palavras.....	28
Figura 2 – Análise de Similitude .....	29
Figura 3 – Relações entre o desenvolvimento profissional de professores e as diferentes áreas didáticas. ....	49
Figura 4 –Taxonomia de Bloom.....	65
Figura 5 – Categorização atual da Taxonomia de Bloom proposta por Anderson, Krathwohl e Airasian, no ano de 2001.....	65
Figura 6 – A Taxionomia revisada de Bloom .....	66
Figura 7 – Atividades a serem desempenhadas pelo observador. ....	79
Figura 8 – Plano de observação detalhados em 7 passos. ....	80
Figura 9 – Apresentação de uma forma de se desenvolver um mapa conceitual. ....	84
Figura 10 – Programa EVOC (2005).....	94
Figura 11 – Os quadrantes do EVOC .....	95
Figura 12 – Programa Iramuteq.....	96
Figura 13 – Quadro de quarto casas do EVOC .....	121



## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Sexo dos participantes .....	105
Gráfico 2 – Idade dos participantes .....	106
Gráfico 3 – Meios de comunicação utilizados para obter informação .....	107
Gráfico 4 – Motivo por que ingressou no curso de Publicidade e Propaganda.....	108
Gráfico 5 – Frequência com que os professores utilizam cada instrumento de avaliação .....	116
Gráfico 6 – Instrumento de avaliação que contribui ou não para a aprendizagem.....	117
Gráfico 7 – Visão dos estudantes sobre os instrumentos utilizados pelos professores do curso.....	132



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Sinopse de comparação entre o Estado da Questão, o Estado da Arte e a Revisão de Literatura na produção científica.....	25
Quadro 2 – Artigos selecionados – autor(es), título e ano de publicação .....	26
Quadro 3 – Características gerais, avaliação e principais representantes das abordagens de ensino .....	60
Quadro 4 – Estruturação da taxonomia de Bloom no domínio cognitivo .....	66
Quadro 5 - Estrutura do processo cognitivo na taxonomia de Bloom – revisada. ....	68
Quadro 6 – Pontos a serem considerados na elaboração de provas tradicionais ou exames ....	75
Quadro 7 – Comparativo-explicativo acerca das questões objetivas e discursiva. ....	76
Quadro 8 – Categorias sobre o que é ser um profissional de Publicidade e Propagando nos dias atuais. ....	110
Quadro 9 – Informações do EVOC .....	119
Quadro 10 – Categorias com os respectivos números de integrantes.....	137
Quadro 11 – Aspectos avaliativos preconizados no PPC .....	142



## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Resultado do processamento do <i>corpus</i> no <i>software</i> IRAMUTEQ.....	27
Tabela 2 – Palavras mais citadas nos resultados das pesquisas.....	28
Tabela 3 – Distribuição das frequências segundo o processamento do EVOC.....	120



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CIERS	Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação
EVOC	Ensemble L'analyse des programmes des évocations Permettant de Verges
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
RIDEP	Rede Internacional de Pesquisas sobre o Desenvolvimento Profissional de Professores
SCIELO	<i>Scientific Eletronic Library Online</i>
TALP	Técnica de Associação Livre de Palavras
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDCI	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TNC	Teoria do Núcleo Central
UNFPA	Fundo de População das Nações Unidas
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIUBE	Universidade de Uberaba



## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>19</b>
<b>1.1</b>	<b>Para iniciar o diálogo.....</b>	<b>19</b>
<b>1.2</b>	<b>Estado da questão .....</b>	<b>24</b>
<b>2</b>	<b>AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR: ALGUNS CONSTRUCTOS TEÓRICOS .....</b>	<b>32</b>
<b>2.1</b>	<b>Avaliação da aprendizagem: breve histórico, conceito, pressupostos e função .....</b>	<b>32</b>
<b>2.2</b>	<b>Concepções da avaliação da aprendizagem.....</b>	<b>39</b>
2.2.1	Avaliação diagnóstica .....	39
2.2.2	Avaliação classificatória .....	40
2.2.3	Avaliação somativa.....	42
2.2.4	Avaliação formativa.....	43
<b>2.3</b>	<b>A importância da formação pedagógica de professores para o o desenvolvimento de uma avaliação com vistas a contribuir com a aprendizagem .....</b>	<b>45</b>
<b>2.4</b>	<b>A avaliação da aprendizagem segundo as diferentes abordagens de ensino-aprendizagem .....</b>	<b>50</b>
2.4.1	A abordagem tradicional.....	51
2.4.2	A abordagem comportamentalista .....	52
2.4.3	Abordagem humanista .....	54
2.4.4	Abordagem cognitivista.....	56
2.4.5	Abordagem sócio-cultural .....	57
<b>2.5</b>	<b>Critérios da Avaliação da Aprendizagem.....</b>	<b>61</b>
<b>2.6</b>	<b>Instrumentos Avaliativos .....</b>	<b>69</b>
2.6.1	Auto avaliação .....	73
2.6.2	Provas: Objetivas e Discursivas.....	74
2.6.3	Observação .....	77
2.6.4	Relatório .....	81
2.6.5	Portfólio .....	81
2.6.6	Mapa Conceitual .....	82
2.6.7	Seminários .....	85
2.6.8	Pesquisa .....	86
<b>3</b>	<b>CAMINHOS METODOLÓGICOS: DOS PROCEDIMENTOS A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS .....</b>	<b>89</b>



<b>3.1</b>	<b>Procedimentos metodológicos.....</b>	<b>89</b>
3.1.1	Tipo de pesquisa .....	89
3.1.2	<i>Locus</i> e participantes da pesquisa.....	90
3.1.3	Instrumento e técnica de coleta de dados .....	91
3.1.4	Análise dos dados .....	93
<b>3.2</b>	<b>Teoria das Representações Sociais .....</b>	<b>97</b>
<b>3.3</b>	<b>Abordagem estrutural ou Teoria do Núcleo Central de Abrie .....</b>	<b>101</b>
<b>4</b>	<b>ANÁLISE DOS DADOS: AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS</b>	
	<b>ALUNOS.....</b>	<b>104</b>
<b>4.1</b>	<b>Perfil dos participantes.....</b>	<b>104</b>
<b>4.2</b>	<b>Sobre as representações sociais dos alunos com relação aos instrumentos</b>	
	<b>de avaliação da aprendizagem utilizados pelos seus professores .....</b>	<b>115</b>
<b>4.3</b>	<b>Núcleo central e sistema periférico das representações sociais: a técnica</b>	
	<b>de associação livre de palavras .....</b>	<b>119</b>
4.3.1	Núcleo Central .....	121
4.3.2	Sistema Periférico.....	124
<b>4.4</b>	<b>Implicação dos instrumentos de avaliação utilizados pelos professores</b>	
	<b>do curso sobre a aprendizagem e formação acadêmica .....</b>	<b>131</b>
<b>4.5</b>	<b>Sugestões dos alunos quanto aos instrumentos de avaliação utilizados</b>	
	<b>pelos professores. ....</b>	<b>136</b>
<b>4.6</b>	<b>Sobre o Projeto Pedagógico do Curso do Publicidade e Propaganda da</b>	
	<b>UNIUBE.....</b>	<b>140</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>146</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>150</b>
	<b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>162</b>
	<b>APÊNDICE B – AUTORIZAÇÃO DO CURSO .....</b>	<b>164</b>
	<b>APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO .....</b>	<b>165</b>
	<b>APÊNDICE D – TRATAMENTO DAS PALAVRAS: ETAPA DA ANÁLISE DE</b>	
	<b>CONTEÚDO .....</b>	<b>168</b>
	<b>ANEXO A – PARECER DO CEP .....</b>	<b>173</b>
	<b>ANEXO B – RELATÓRIO DO EVOC .....</b>	<b>178</b>



## PRÓLOGO

Pesquisar é mergulhar em um oceano profundo e desconhecido sobre um objeto que nos desperta; e esse mergulho consiste, não só em descobrir, mas, também e principalmente, em aprender e compreender. Esse aprendizado não é fácil e não se dá de maneira rápida. É preciso dedicação sobre os métodos de investigação e cuidados para com o tratamento e as análises dos dados. Com esse intuito, elegi como objeto de investigação, nesta pesquisa, os instrumentos de avaliação no ensino superior. Essa escolha não foi ao acaso, minha história com a avaliação começou bem mais cedo, no Ensino Fundamental.

Lembro-me que, ainda, muito menina, era considerada uma aluna ruim, não conseguia alcançar boas notas nas tradicionais provas aplicadas sempre durante os finais dos bimestres ou trimestres. Amedrontava-me profundamente a ideia de pensar em fazer provas. Frequentava aulas particulares, estudava sozinha, mas o medo das avaliações me fazia sentir que não era uma boa aluna, pois era isso que o contexto educacional e o processo de ensino-aprendizagem revelavam para mim. Acreditei, durante toda a vida escolar, que eu não era boa aluna, principalmente nas áreas do conhecimento em que apareciam números, tinha a certeza de que teria uma péssima nota. O tempo passou e eu convivi com essa ideia por muitos anos. Sempre gostara de ler, de conversar e, quando terminei o Ensino Médio, mesmo acreditando no que as provas diziam ao meu respeito, ingressei na Faculdade de Jornalismo, relacionando o meu carinho pelos livros e os diálogos com as pessoas. Assim, contraditoriamente, do que me fizeram acreditar durante a vida escolar, consegui me formar e isso despertou em mim um desejo de ir além, cursar especializações e chegar ao curso de mestrado. Foi então que percebi que minha história com a avaliação estava apenas (re) começando. Hoje, devido à minha experiência de vida, percebo o quanto a avaliação da aprendizagem é importante como uma prática pedagógica que exige preparação e formação docente. Não tenho dúvidas a respeito da necessidade deste estudo e o quanto ele pode contribuir com a formação e o desenvolvimento profissional docente.

Se observarmos os bancos de dados de publicações referentes à avaliação da aprendizagem, vamos encontrar muitos estudos; no entanto, sobre os instrumentos a serem utilizados, esses números ainda são incipientes. A minha experiência de vida vai ao encontro da linha de pensamento que defende que, não só a forma de avaliar, como também a escolha de um instrumento de avaliação, podem contribuir para um processo formativo ou punitivo.

Hoje compreendo que uma avaliação que classifica e pune é uma forma de poder, e esse poder segrega, exclui e oprime quando ele é fortalecido por concepções já prontas acerca dos



educandos. Há muito, repetidas vezes, pergunto-me: o que é ser um bom estudante? Sei que a avaliação é necessária para o processo de aprendizagem, mas, em que sentido, os instrumentos para sua realização podem contribuir para esse processo? Existem instrumentos bons ou ruins? O que os alunos do ensino superior pensam sobre os instrumentos de avaliação? Quais instrumentos eles preferem? De quais eles não gostam? Por quê? As representações sociais destes alunos, sobre os instrumentos de avaliação utilizados pelos seus professores, têm contribuído para a aprendizagem acadêmica durante o curso?

Pensando nisso, na minha trajetória escolar, e no desejo de entrar no mundo acadêmico, resolvi desenvolver esta pesquisa, que busca compreender as Representações Sociais dos alunos do ensino superior sobre as implicações dos instrumentos de avaliação da aprendizagem utilizados pelos seus professores. Sendo assim, a finalidade deste estudo é que ele seja construtivo e auxiliador, não temos a intenção de criticar negativamente a avaliação da aprendizagem, mas, compreender seus processos, suas funções e pressupostos para que possamos alcançar bons resultados.

Ademais, agrega mais uma relevância desta pesquisa o fato de os instrumentos de avaliação constituírem meios que podem auxiliar a relação professor-aluno compreendida também como prática pedagógica. Sendo assim, ressalto a importância da compreensão clara da finalidade e dos objetivos dos instrumentos avaliativos no processo de ensino-aprendizagem, é o que propõe esta pesquisa.



# 1 INTRODUÇÃO

## 1.1 Para iniciar o diálogo

*As representações sociais de estudantes da Uniube sobre os instrumentos de avaliação da aprendizagem* é uma pesquisa vinculada à Linha de Pesquisa *Desenvolvimento profissional, trabalho docente e processo de ensino-aprendizagem*, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba - UNIUBE. Integra uma proposta maior, inserida na RIDEP - Rede Internacional de Pesquisas sobre o Desenvolvimento Profissional de Professores, intitulada *Desenvolvimento profissional de professores da educação superior: contribuições da Teoria das Representações Sociais*<sup>1</sup>. Este trabalho integra também o CIERS – ed – Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação, da Fundação Carlos Chagas (São Paulo), em que se desenvolve uma articulação entre a Teoria das Representações Sociais e a área da educação, mais especificamente a formação de professores. Esse Centro sedia, no Brasil, desde 2010, a Cátedra UNESCO sobre Profissionalização Docente.

Esta pesquisa foi norteada pelo propósito de desenvolver uma investigação que buscou compreender as Representações Sociais dos alunos do Curso de Publicidade e Propaganda da UNIUBE, sobre as implicações dos instrumentos de avaliação da aprendizagem utilizados pelos seus professores. Para isso, toma-se como pauta de discussão a avaliação da aprendizagem e os atributos que dela fazem parte; dentre eles, a ênfase nos instrumentos utilizados para realização dos processos avaliativos.

---

<sup>1</sup> A RIDEP- Rede Internacional de Pesquisas sobre o Desenvolvimento Profissional de Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba (UNIUBE), criada em 2019, sob a coordenação geral da Profa. Dra. Vania Maria de Oliveira Vieira, tem como objetivo oportunizar estudos e investigações que tratam da formação e do desenvolvimento profissional de professores. Para isto busca reunir pesquisadores da área da educação, que investigam temáticas relativas à formação e ao desenvolvimento profissional de professores da Educação Básica e do Ensino Superior. Visa contribuir com a construção de conhecimentos científicos promovendo o contato entre os pesquisadores de diferentes instituições brasileiras e internacionais. Integram a Rede, com convênio firmado, sete Programas de Pós-Graduação, sendo quatro de Universidades brasileiras e três Universidades estrangeiras. Representam as Universidades brasileiras, a Profa. Dra Geovana Ferreira Melo Teixeira, da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) Uberlândia/MG; Profa. Dra. Martha Maria Prata Linhares, Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) Uberaba/MG; Profa. Dra. Maria Alzira de Almeida Pimenta, da Universidade de Sorocaba (UNISO) Sorocaba/SP; e Profa. Dra. Adelina de Oliveira Novaes, da Universidade Cidade de São Paulo (UNICID) São Paulo/SP. Representam as Universidades estrangeiras, o Prof. Dr. Alberto Matias Gonzales, da Universidad de Sancti Spiritus (UNISS)Cuba; Prof. Dr. Juan José Mena, da University of Salamanca (Spain); e Profa. Dra. Patrícia Medina Zuta, Universidad Antonio Ruiz de Montoya (Pueblo Libre, no Peru).

Partimos da compreensão de que um dos principais problemas que ainda persistem, quando a discussão é a avaliação da aprendizagem, diz respeito aos instrumentos de avaliação, principalmente a prova, quase sempre utilizados pelos docentes em diferentes níveis de ensino.

Oliveira et al. (2015, p. 59) mostram que a avaliação da aprendizagem no ensino superior “é de suma importância para o contexto das práticas educacionais e, isto reflete a complexidade das questões que a envolve”. Para essas autoras, a avaliação nesse nível de ensino ainda é realizada de forma tradicional e limitada<sup>2</sup>, exercida apenas no final de um período letivo, “o que remete à manutenção de uma antiga e persistente cultura avaliativa que prioriza a utilização de provas escritas com a função de avaliar os alunos” (OLIVEIRA et al., 2015, p. 59).

Acrescem a essas discussões as afirmações de Oliveira (2016, p. 2), quando pontua que: “ao passar os tempos, a avaliação vem cumprindo a sua função de controlar e expressar os resultados do processo de ensino-aprendizagem através de conceitos ou notas que deliberam a quantidade e a qualidade daquilo que se buscou atingir [...]”. Nesse sentido, pode-se atrelar a prática avaliativa a uma discussão mais ampla, sobre a educação de massas que tem como objetivo disciplinar e controlar por meio de critérios estabelecidos no ambiente escolar. Silva (2008, p.87) comenta ainda que:

As proposições de Bobbit, inspiradas nos propósitos de racionalização do trabalho de Frederick W. Taylor, prescrevem que a escola deveria se organizar tal qual uma fábrica, especificando, rigorosamente, os resultados que pretenderia alcançar, bem como os métodos e mecanismos de avaliação com vistas a assegurar que tais propósitos fossem, de fato, atingidos. Tais proposições, em síntese, proclamam uma racionalidade situada a partir dos critérios de eficiência e controle.

Na visão de Depresbiteris e Tavares (2009, p. 16), os professores devem utilizar instrumentos de avaliação variados, que possibilitem compreender se o aluno está aprendendo ou não, isto é: “a ideia de diversificar os instrumentos de avaliação tem respaldo na necessidade de que se analise a aprendizagem do aluno sob diferentes ângulos e dimensões”.

É nessa direção que seguiu esta pesquisa. Atenta às questões relacionadas à avaliação no ensino superior e com foco nos instrumentos avaliativos utilizados pelos professores do

---

<sup>2</sup> Foi utilizada a expressão avaliação tradicional e limitada com base nos estudos de Luckesi (2011, p. 61). O autor explica que em nossa prática cotidiana nas escolas, somos orientados de forma predominante, consciente ou inconsciente pela pedagogia tradicional, ou seja, crentes de que o ser humano chega ao mundo pronto. Segundo o autor, a pedagogia tradicional ainda é hegemônica em nossas escolas, e essa crença nos impede de utilizar a avaliação como um recurso de construção. Nesse sentido, a avaliação tradicional e limitada se refere as práticas escolares que utilizam a avaliação apenas como exames e não como recursos de informação e de formação.

curso de Publicidade e Propaganda da UNIUBE, foi percebida a importância de estudar as representações sociais dos alunos acerca dos instrumentos de avaliação e se estas evidenciam implicações na utilização dos instrumentos de avaliação sobre a aprendizagem acadêmica. Além disso, era necessário entender se os instrumentos avaliativos utilizados têm contribuído para a aprendizagem dos alunos, e se, na visão dos estudantes, os instrumentos avaliativos têm possibilitado ao professor verificar se eles estão aprendendo. A partir dessa problemática, e outras de ordem pessoal que motivaram a realização deste estudo, surgiu o seguinte problema de pesquisa: Quais as representações sociais dos alunos do curso de Publicidade e Propaganda da UNIUBE sobre os instrumentos de avaliação da aprendizagem utilizados pelos seus professores?

Ademais, constatamos a importância da avaliação como uma prática pedagógica que influencia a aprendizagem dos alunos. Percebemos também que essa prática, para contribuir com a aprendizagem, necessita ser pensada e refletida a partir de princípios que adotam a avaliação formativa.

De acordo com Haydt (1997, p. 292), compreendemos por avaliação formativa a “que pode contribuir para o aperfeiçoamento da ação docente, fornecendo ao professor dados para adequar seus procedimentos de ensino às necessidades da classe”. E dentro desse contexto, os instrumentos avaliativos merecem atenção como um dos elementos que contribuem ou não para a adoção de avaliações que possam ser formativas durante o processo de ensino-aprendizagem.

A realização da presente pesquisa contou com o referencial teórico-metodológico da Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2007) e da Abordagem Estrutural conhecida como Teoria do Núcleo Central de Abric (2000). A escolha dessa teoria justifica-se pelo fato de ser um referencial que permite, não só por meio de sua abordagem, conhecer as construções sociais da realidade pesquisada, que influenciam e guiam o comportamento das pessoas, como também a construir conhecimentos para possíveis soluções dos problemas evidenciados. Nesse caso, propomos identificar e compreender as representações sociais de alunos do curso de Publicidade e Propaganda da UNIUBE sobre as implicações dos instrumentos de avaliação da aprendizagem no ensino superior.

Mediante as finalidades deste trabalho buscamos responder a pergunta de pesquisa, desse modo, não temos intenção aqui de investigar o processo de aprendizagem, mas vamos, na perspectiva do aluno, procurar identificar, a partir das suas representações sociais, se os instrumentos de avaliação podem contribuir ou não com a aprendizagem acadêmica.

Sendo assim, o objetivo geral desta pesquisa é compreender as Representações Sociais dos alunos do Curso de Publicidade e Propaganda da UNIUBE, sobre as implicações dos

instrumentos de avaliação da aprendizagem utilizados pelos seus professores. Para o alcance desse objetivo geral, apresentamos os seguintes objetivos específicos:

- a) descrever o perfil sócio demográfico dos participantes da pesquisa;
- b) identificar na Proposta Pedagógica do Curso (PPC) de Publicidade e Propaganda da UNIUBE elementos que caracterizam a avaliação da aprendizagem, bem como os instrumentos avaliativos propostos;
- c) identificar o Núcleo Central das Representações Sociais dos alunos do curso de Publicidade e Propaganda da UNIUBE sobre as implicações dos instrumentos de avaliação da aprendizagem utilizados pelos seus professores;
- d) analisar as representações sociais dos referidos alunos com relação às implicações dos instrumentos de avaliação sobre a aprendizagem acadêmica.

De acordo com a abordagem do problema, este estudo é caracterizado como uma pesquisa de natureza quanti-qualitativa ou mista, pois realiza, por meio de questões fechadas, análises estatísticas em relação à população estudada e, para complementar, por meio de questões abertas e pesquisa bibliográfica e documental. Realiza uma análise qualitativa, buscando um aprofundamento nas análises quantitativas obtidas. De acordo com Silva e Menezes (2001, p. 20), a pesquisa quantitativa diz respeito a tudo que pode ser quantificável, “o que significa traduzir em números opiniões e informações para classificá-las e analisá-las”. Já a pesquisa qualitativa engloba uma sequência de atividades, que envolve a redução dos dados obtidos na coleta, sua categorização, sua interpretação e a redação de um relatório. Nesse modelo de pesquisa, fatores como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação influenciam na análise e nos resultados (GIL, 2008a).

Para a coleta dos dados, utilizamos um questionário, contendo questões abertas e fechadas; e a TALP – Técnica de Associação Livre de Palavras, tratadas pelo *software* EVOC e pelo *Software* Iramuteq. Os instrumentos foram aplicados mediante autorização dos participantes e com garantia documental de sigilo, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Com relação ao lócus de investigação, a pesquisa foi realizada na Universidade de Uberaba, especificamente na área de Comunicação Social, devido à formação inicial da pesquisadora em Comunicação Social com Habilitação em Jornalismo. Para verificar a viabilidade da pesquisa, entramos em contato com a coordenação do curso e fomos bem recebidos e esclarecidos de que a pesquisa seria bem-vinda. Na ocasião, descobrimos que, não

só a coordenadora, mas também alguns professores eram egressos do Programa de Mestrado, no qual realizamos esta pesquisa. Esse fato, de certa forma, contribuiu para o bom acolhimento que recebemos. Inicialmente pretendíamos investigar somente o curso de Jornalismo, mas infelizmente o número de alunos era muito pequeno e não seria possível levantar a quantidade mínima de respostas para realizar as análises, uma vez que utilizaríamos o EVOC para identificar o núcleo central das representações sociais e esse *Software* requer um número maior de respostas. A partir desta constatação optamos pelo curso de Publicidade e Propaganda, do qual participaram da pesquisa 35 alunos matriculados em diversos períodos do curso.

Com relação à análise dos dados, nesta pesquisa, além da utilização do referencial teórico-metodológico da Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2007) e da abordagem do Núcleo de Central de Abric (2000), buscamos também respaldo teórico em diversos autores, dentre eles: Luckesi (2011), Haydt (1997), Villas Boas (2004), Antunes (2002), Hoffmann (2018) entre outros, para compreender a avaliação da aprendizagem no Ensino Superior e seus respectivos instrumentos.

A análise desses dados foi descritiva e exploratória. Para orientação do processo de categorização das respostas das questões abertas, utilizamos os fundamentos da análise de conteúdo descritos por Bardin (2011). As análises contaram também com o auxílio dos *softwares* EVOC e Iramuteq, para identificar o possível núcleo central e o sistema periférico das representações.

O desenvolvimento da presente pesquisa teve como fruto esta dissertação, que foi organizada, além desta introdução e das considerações finais, em quatro capítulos, de modo a facilitar a compreensão do estudo.

O primeiro capítulo, nomeado de “Avaliação da aprendizagem no ensino superior: da concepção aos instrumentos avaliativos utilizados”, tem como objetivo compreender a avaliação da aprendizagem e suas concepções, suas formas de utilização, sua construção no âmbito educacional e suas abordagens.

O segundo capítulo, com o título de “Instrumentos Avaliativos”, traz a descrição e discussão de alguns instrumentos de avaliação utilizados na educação superior.

O terceiro capítulo, intitulado “Caminhos metodológicos: dos procedimentos a Teoria das Representações Sociais”, dedica-se à descrição e explicação dos caminhos metodológicos percorridos. O texto apresenta, não só os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa, como também aborda a Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2003) e a abordagem do Núcleo Central de Abric (2000), como referencial teórico metodológico.

O quarto capítulo, “Análise dos dados: o que revelam as representações sociais dos participantes”, apresenta os dados coletados com as respectivas análises, procurando responder o problema da pesquisa, ou seja, os instrumentos de avaliação utilizados pelos professores *do curso de Publicidade e Propaganda da UNIUBE* têm contribuído para a aprendizagem dos alunos?

Antes de iniciar a pesquisa, sentimos a necessidade de conhecer, pelo menos em um banco de dados, o que já foi pesquisado sobre o nosso objeto de estudo – “Instrumentos de avaliação da aprendizagem no ensino superior”.

## **1.2 Estado da questão**

O Estado da Questão é compreendido pela busca de materiais que já foram estudados anteriormente com o tema relacionado à atual pesquisa. De acordo com Therrien e Therrien (2004, p.7): “a finalidade do “estado da questão” é levar o pesquisador a registrar, a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance”. Dessa maneira, é de fundamental importância a realização dessa etapa para informação e apropriação de novos conhecimentos que estejam disponíveis, no meio científico, sobre o assunto tratado. A partir do Estado da Questão a pesquisa e o pesquisador assumem a responsabilidade de verificar como esse assunto tem sido tratado, os avanços, as descobertas e até mesmo o que não tem sido pesquisado.

O Estado da Questão, em alguns momentos, é confundido com Estado da Arte e Revisão de Literatura. Para possível compreensão de suas diferenças, é apresentado o seguinte quadro para esclarecer as divergências que os compõem.

**Quadro 1** – Sinopse de comparação entre o Estado da Questão, o Estado da Arte e a Revisão de Literatura na produção científica

Características	Estado da Questão	Estado da Arte	Revisão de Literatura
<b>Objetivos</b>	Delimitar e caracterizar o objeto (específico) de investigação de interesse do pesquisador e a conseqüente identificação e definição das categorias centrais da abordagem teórico-metodológica.	Mapear e discutir uma certa produção científica/acadêmica em determinado campo do conhecimento.	Desenvolver a base teórica de sustentação/análise do estudo, ou seja, a definição das categorias centrais da investigação.
<b>Procedimentos</b>	Levantamento bibliográfico seletivo para identificar, situar e definir o objeto de investigação e as categorias de análise.	Levantamento bibliográfico em resumos e catálogos de fontes relacionados a um campo de investigação.	Levantamento bibliográfico para a compreensão e explicitação de teorias e categorias relacionadas ao objeto de investigação identificado.
<b>Fontes Consulta</b>	Teses, dissertações, relatórios de pesquisa e estudos teóricos.	Predominantemente resumos e catálogos de fontes de produção científica.	Teses, dissertações, relatórios de pesquisa e estudos teóricos.
<b>Resultados</b>	Clareia e delimita a contribuição original do estudo no campo científico.	Inventário descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema investigado.	Identifica o referencial de análise dos dados.

Fonte: Nóbrega; Therrien (2004, p. 8).

Para conhecimento e verificação do que já foi pesquisado a partir do tema proposto neste trabalho, foi realizada uma busca na plataforma Scielo (<https://search.scielo.org/advanced/?lang=pt>), no dia 30/10/2019, a partir do termo indutor “instrumentos de avaliação da aprendizagem no ensino superior”. Foram utilizados os seguintes filtros com a opção todos: índices, coleções e periódicos. O idioma selecionado foi português. A partir dessa seleção foram encontrados 13 artigos, mas apenas seis foram selecionados, os demais não atendiam aos interesses da pesquisa por serem de áreas ou assuntos distintos.

Posteriormente foi feita nova pesquisa na plataforma Scielo, por meio do mesmo link mostrado acima e na mesma data. O termo indutor utilizado foi “instrumentos de avaliação da aprendizagem”. Os seguintes filtros foram utilizados com as seguintes escolhas: Índices: todos; Coleções: Brasil; Periódicos: todos; Idioma: português; Anos de publicação: últimos 15 anos (2005 a 2019); Tipos de literatura: artigos. Foram encontrados 70 artigos e foram selecionados 11 deles. Finalmente, buscou-se, na mesma plataforma e na mesma data o termo indutor “avaliação da aprendizagem e representações sociais” e não foi encontrado nenhum artigo para esta pesquisa. O critério para a seleção dos artigos contou com a leitura dos resumos, momento em que identificamos a pertinência ou não da pesquisa para nosso estudo.

Abaixo estão listados os 17 artigos selecionados referentes ao tema pesquisado, com os respectivos autores, títulos e ano de publicação.

**Quadro 2** – Artigos selecionados – autor(es), título e ano de publicação

<b>Nº</b>	<b>Autor(es)</b>	<b>Título</b>	<b>Ano de publicação</b>
01	BELEM et al.	Avaliação da aprendizagem no estágio supervisionado de enfermagem em saúde coletiva.	2018
02	PASCON, OTRENTI E MIRA	Percepção e desempenho de graduandos de enfermagem em avaliação de metodologias ativas.	2018
03	ROMEIRO E FIGUEIREDO	Estratégias de ensino em enfermagem para colaborar e trabalhar em equipe: revisão integrativa da literatura.	2017
04	TREVISAN E AMARAL	A Taxionomia revisada de Bloom aplicada à avaliação: um estudo de provas escritas de Matemática.	2016
05	SCHMITT E DOMINGUES	Estilos de aprendizagem: um estudo comparativo.	2016
06	CAVALCANTE E MELLO	Avaliação da aprendizagem no ensino de graduação em saúde: concepções, intencionalidades, reflexões.	2015
07	CARDOSO et al.	Aprendizagem Reflexiva: o Uso do Portfólio Coletivo	2015
08	HIGA et al.	Indicadores de avaliação em gestão e saúde coletiva na formação médica	2013
09	SILVA, MIGUEL E TEIXEIRA	Problematização como método ativo de ensino-aprendizagem: estudantes de farmácia em cenários de prática	2011
10	MIRA et al.	Análise do processo de avaliação da aprendizagem de ações educativas de profissionais de enfermagem	2011
11	GOMES, ORTEGA E OLIVEIRA	Dificuldades da avaliação em um curso de farmácia	2010
12	SOUZA E BORUCHOVITCH	Mapa conceitual: seu potencial como instrumento avaliativo	2010
13	AGUIAR E RIBEIRO	Conceito e avaliação de habilidades e competência na educação médica: percepções atuais dos especialistas	2010
14	BERTOLIN E MARCHI	Instrumentos para avaliar disciplinas da modalidade semipresencial: uma proposta baseada em sistemas de indicadores	2010
15	NOSOW E PUSCHEL	O ensino de conteúdos atitudinais na formação inicial do enfermeiro.	2009
16	GURGEL E LEITE	Avaliar aprendizagem: uma questão de formação docente	2007
17	BATISTA et al.	O enfoque problematizador na formação de profissionais da saúde	2005

Fonte: Elaboração da autora (2020).

Como podemos observar, nos últimos quinze anos, o ano de 2010 foi o que teve o maior número de publicações sobre a avaliação. Já nos anos de 2006, 2008, 2012 e 2014, não foi encontrada nenhuma pesquisa com os descritores utilizados.

Após a leitura dos resumos e selecionadas as produções para o “Estudo da Questão”, procedemos a leitura de todas elas, para identificarmos os resultados. De posse desses resultados construímos um único texto e o processamos no *software* Iramuteq.

O Iramuteq, como citado na metodologia deste estudo, é um programa de computador que permite formas diversas de análises estatísticas sobre o *corpus* textual e sobre tabelas de indivíduos por palavras. O **R** é uma linguagem orientada a objetos, que aliada a um ambiente integrado realiza cálculos e gera gráficos.

Nesse estudo para as análises dos resultados das produções selecionadas, contamos com o auxílio da nuvem de palavras e a análise de similitude.

A representação em nuvem de palavras, como mostra Pereira (2016, p. 41) “se dá pelo agrupamento e organização lexical em função da frequência dessas palavras, trata-se de uma análise lexical mais simples, entretanto, com uma ilustração gráfica que permite com facilidade e rapidez a identificação das palavras-chave de um *corpus*”.

Já a análise de similitude tem o objetivo de mostrar “a proximidade e a relação entre os elementos de um conjunto, suas formas apresentadas como “árvores de máxima” (número de ligações entre dois itens que se deslocam), procuram o menor número possível de ligações para chegar a um gráfico de conexões sem ciclo” (MARCHAND; RATINAUD, 2011 *apud* PEREIRA, 2016, p.47). Essas conexões possibilitam a representação de uma árvore sem círculos.

A figura 1 mostra a nuvem de palavras produzida pelo Iramuteq. O processamento do texto dos resultados das pesquisas obteve um *corpus* para análise de 899 palavras. Após a eliminação de palavras que não possuíam significado, como advérbios, conjunções, preposições e pronomes, o número de formas identificadas foi de 451 palavras, das quais, 351 com frequência igual a 1; isto é, as palavras com frequência 1 (*hápax*) correspondem a 77,83% do total de palavras do *corpus*, e a 39,04% do número de formas identificadas.

**Tabela 1** – Resultado do processamento do *corpus* no *software* IRAMUTEQ

Número de textos:	01
Número de ocorrências:	899
Número de formas identificadas:	451
Número <i>Hapax</i> :	351 (77,83% das ocorrências - 39,04% das formas)

Fonte: *Software* IRAMUTEQ (2020).

Como mostra a tabela 2, as palavras que obtiveram uma frequência acima de três, se destacaram como as mais incidentes. A saber:

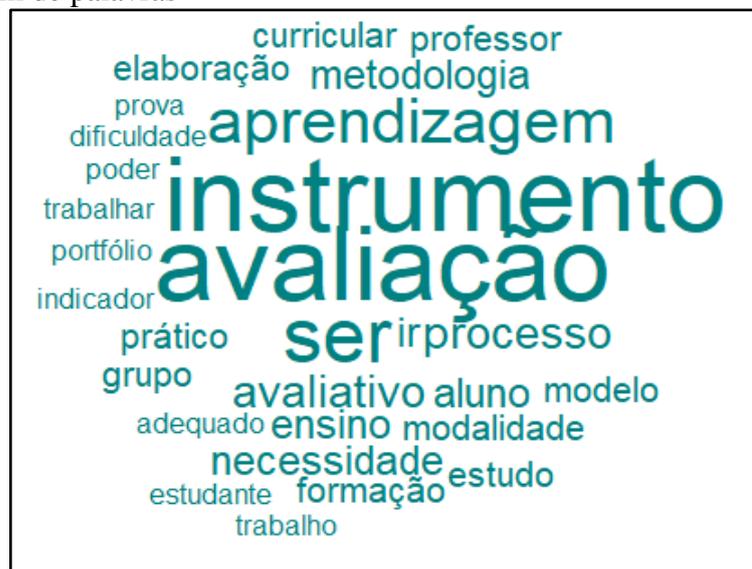
**Tabela 2** – Palavras mais citadas nos resultados das pesquisas

Palavras mais citadas	Nº	Palavras mais citadas	Nº
Instrumento	16	Estudo	4
Avaliação	16	Mobilidade	4
Ser	11	Formação	4
Aprendizagem	9	Prático	4
Processo	6	Poder	4
Avaliativo	6	Trabalho	3
Aluno	5	Indicador	3
Metodologia	5	Trabalhar	3
Ir	5	Avaliar	3
Necessidade	5	Sugerir	3
Ensino	5	Estudante	3
Grupo	4	Portfólio	3
Modelo	4	Dificuldade	3
Elaboração	4	Prova	3
Curricular	4	Adequado	3
Professor	4		

Fonte: *Software IRAMUTEQ* (2020).

Dessas palavras mais citadas o *software* Iramuteq criou a nuvem de palavras. Esta nuvem nos permitiu, após análise, identificar e compreender os resultados das pesquisas selecionadas para o “Estudo da Questão”.

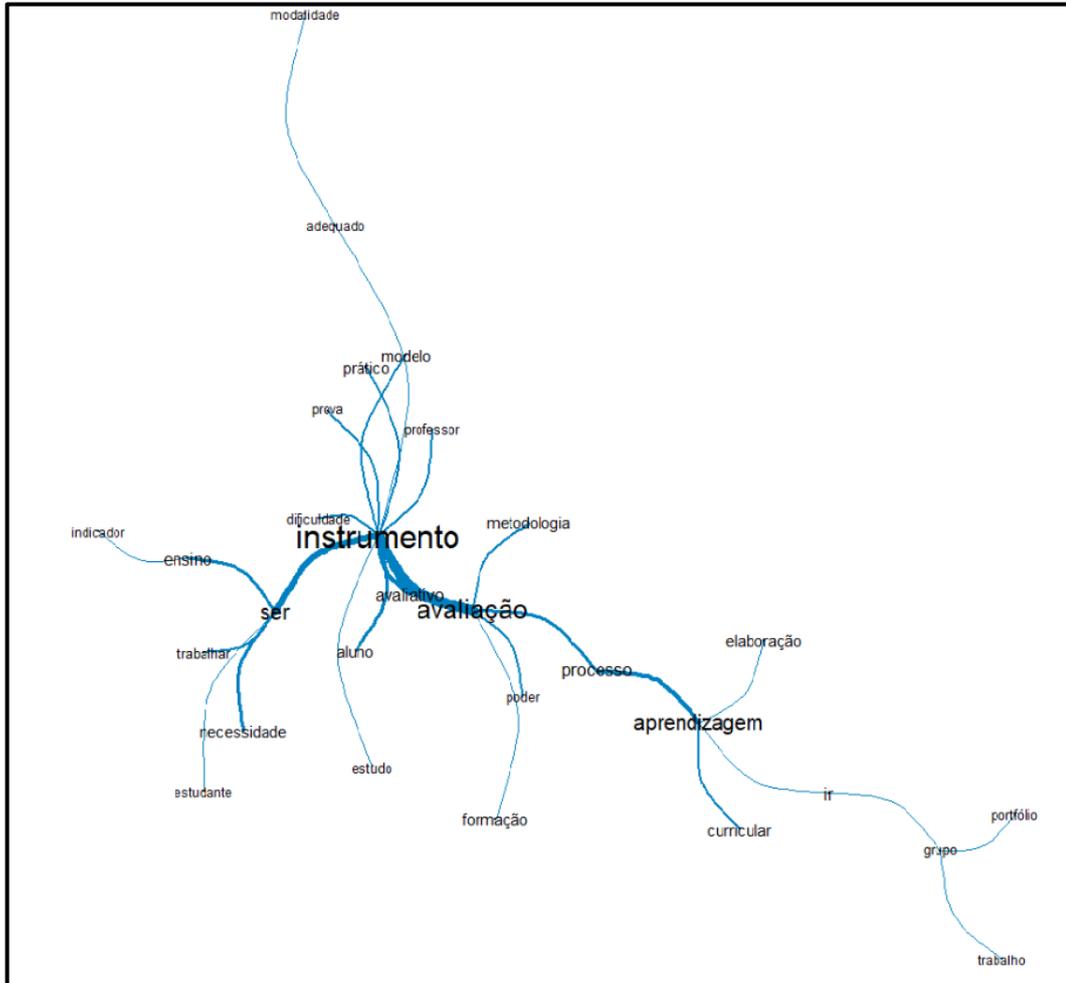
**Figura 1** – Nuvem de palavras



Fonte: *Software IRAMUTEQ* (2020).

Na sequência, a partir da nuvem de palavras, o programa criou também a análise de similitude, como pode ser observado na figura 2:

**Figura 2 – Análise de Similitude**



Fonte: *Software IRAMUTEQ (2020)*.

Se analisarmos, tanto a figura da nuvem de palavras, quanto a figura da análise de similitude, vamos encontrar, no centro de cada uma delas, as palavras que foram mais evocadas, que são: **instrumento, avaliação, ser, aprendizagem, processo e avaliativo**.

Ao observarmos o contexto em que aparecem essas palavras, ficam mais claros os resultados que buscamos compreender nas pesquisas selecionadas.

Como era de se esperar, as palavras “Instrumento” e “avaliação”, as mais citadas (16 vezes), apresentam ligação direta com as demais, mostrando as relações e implicações delas no contexto em que aparecem nos textos.

A palavra “instrumento”, além da forte ligação com “avaliação”, “ser” e “aprendizagem”, mostra também a compreensão de que ele pode apresentar “dificuldade” para o “professor” no tocante a avaliação de conteúdos atitudinais. Por isso, é importante entender o instrumento para incorporá-lo de forma adequada em sala de aula.

“A grande dificuldade consiste na avaliação dos conteúdos atitudinais. Trabalhar atitudes como objetivos de aprendizagem e construir instrumentos adequados de avaliação é a meta a ser considerada no currículo novo.” (NOSOW; PUSCHEL, 2009, p. 1232).

“Entender os instrumentos que são utilizados [...] é vital para incorporá-los de maneira adequada em sala de aula.” (SCHMITT; DOMINGUES, 2016, p. 361).

Referindo-se, ainda, à palavra “instrumento”, ela traz relação com “prova”, “prática” e “modelo”, mostrando, no contexto em que aparecem que a prova tem sido utilizada com muita frequência e necessita de práticas fundadas.

“Nota-se que os alunos apontam os instrumentos denominados como **“prova”** com frequência superior [...]” (GOMES; ORTEGA; OLIVEIRA, 2010, p. 203).

Trevisan e Amaral (2016, p. 451) apontam a

[...] necessidade de estudos e propostas de formação continuada que oportunizem aos professores repensar: (i) a elaboração das tarefas que propõem (em geral, restritas aos modelos presentes em livros didáticos) [...] e (iii) a sua própria prática avaliativa. Os instrumentos avaliativos que utilizaram, em geral, prioritariamente a prova escrita [...].

Quanto à palavra “avaliação”, por sua vez, realiza ligações com “processos” e “aprendizagem”. As conexões, nesse contexto mostram-se imbricadas na “avaliação” as palavras “metodologia”, “poder” e “formação” que podem interferir no processo de “aprendizagem”.

Cavalcante e Mello (2015, p. 423) alegam que

Contata-se à avaliação como instrumento de punição para aqueles alunos que, por um ou outro motivo, não conseguiram chegar ao ponto esperado pelo professor [...] questiona-se a pertinência da avaliação praticada e dos instrumentos utilizados para identificar se o aluno aprendeu ou não; se imputa a insuficiente formação para o exercício da docência como elemento responsável pela deficiência de habilidades para lidar de forma apropriada com essa atividade.

Mira e colaboradores (2011, p. 1574) salientam, ainda, que “Pôde-se perceber a necessidade de proposição de uma metodologia de avaliação, construindo critérios, instrumentos e indicadores para essa finalidade.”

Tal metodologia possibilitou entender, ampliar e aprofundar a avaliação nessas áreas específicas, o que poderá orientar a implementação das alterações curriculares necessárias, com ênfase em uma avaliação da aprendizagem comprometida com o processo formativo. (HIGA et al., 2013, p. 52).

Como podemos observar, as pesquisas selecionadas no “estudo da questão” sugerem, principalmente, entender e compreender bem os instrumentos de avaliação para utilizá-los de forma adequada, no processo de ensino-aprendizagem. Advertem também quanto a constante frequência em que a prova tem sido utilizada e, nesse sentido, confirmam a necessidade de estudos e propostas de formação continuada que oportunizem aos professores repensarem os instrumentos avaliativos.

E é isso que propõe a nossa pesquisa – realizar um estudo que possa permitir reflexões e discussões sobre a avaliação e os instrumentos que são utilizados nesse processo.

## **2 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR: ALGUNS CONSTRUCTOS TEÓRICOS**

Neste capítulo, apresentamos e discutimos alguns constructos teóricos, relacionados à avaliação da aprendizagem, com o intuito de compreender melhor o objeto de pesquisa desta dissertação, “os instrumentos de avaliação da aprendizagem no ensino superior”, tema discutido no próximo capítulo. Portanto, consideramos as discussões deste capítulo como pré-requisitos para, em seguida, caminharmos rumo ao nosso objeto de estudo.

Para isso, organizamos o texto em quatro subtítulos:

- a) Avaliação da aprendizagem: breve histórico, conceito, pressupostos e função;
- b) Concepções de Avaliação da Aprendizagem: Avaliação Diagnóstica, Avaliação Classificatória, Avaliação Formativa e Avaliação Somativa;
- c) A importância da formação pedagógica de professores para o sucesso da avaliação da aprendizagem;
- d) A avaliação da aprendizagem segundo as diferentes abordagens de ensino-aprendizagem.

### **2.1 Avaliação da aprendizagem: breve histórico, conceito, pressupostos e função**

Ao tratar de um tema tão importante para o contexto escolar, temos a intenção de apresentar o significado da avaliação e esclarecer como ela está diretamente ligada à construção do conhecimento, desde que haja uma harmonia entre funções, objetivos e desenvolvimento pedagógico, capazes de acolher o aluno em um processo de construção e reconstrução. Mas antes disso, trazemos algumas informações sobre o processo de aprender.

Os estudos de Hoffmann (2006) afirmam que todo aluno é capaz de aprender, porém a trajetória de cada sujeito é única e diferente, o que faz com que a aprendizagem ocorra em tempos e situações distintas. Dessa maneira, o professor deve saber que o processo de ensino-aprendizagem não será homogênea, mas ele deve também saber que a construção do conhecimento acompanhará expectativas e significados de cada sujeito. Para Hoffmann (2006, p. 47): “todos os aprendizes estão sempre evoluindo, mas em diferentes ritmos e por caminhos singulares e únicos. O olhar do professor precisará abranger a diversidade de traçados, provocando-os a progredir sempre”. Nesse momento, revela-se a função do professor e a finalidade de suas práticas, pois é a atuação docente, extremamente importante como uma

mediadora, que ajudará os alunos nessa evolução; o acolhimento para desenvolvimento das suas habilidades significará o engrandecimento dos educandos envolvidos nesse processo. O acolhimento da real situação de cada educando é fundamental em seu desenvolvimento. Para Luckesi (2011, p. 171): “o ato amoroso é aquele que acolhe a situação, na sua verdade (como ela é)”.

Os professores reproduzem a maneira como aprenderam, seja ela severa, à base de memorização, punitiva, comparativa e que julga ou não. Para Hoffmann (2018, p. 176): “quando o assunto é avaliação, não se trata de cursos de aprofundamento, mas de formação. Para muitos professores, chega a ser o primeiro momento de uma análise teórica a respeito. Seus procedimentos, até então, são meras reproduções de práticas vividas como estudantes”. Esse modelo, inculcado e solidificado na sociedade, contribui para a reprodução e a manutenção desses processos. “Como trabalho de inculcação deve durar o bastante para produzir uma formação durável; isto é, um *habitus* como produto da interiorização dos princípios de um arbitrário cultural [...]” (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 44).

Segundo Luckesi (2004, p. 5),

[...] são três as principais razões para a manutenção de práticas tradicionais de avaliação: a psicológica, a histórica e a social. A razão psicológica (biográfica, pessoal) tem a ver com o fato de que os educadores e as educadoras foram educados assim. Repetem automaticamente, em sua prática educativa, o que aconteceu com eles. Em segundo lugar, existe a razão histórica, decorrente da própria história da educação. E, por último, vivemos num modelo de sociedade excludente e os exames expressam e reproduzem esse modelo de sociedade.

Um breve histórico acerca da Avaliação da Aprendizagem se faz importante para que possamos compreendê-la integralmente como uma prática investigativa e intervencionista. De acordo com Luckesi (2011, p. 263), “a avaliação da aprendizagem, nessa perspectiva é um recurso pedagógico disponível ao educador para que auxilie o educando na busca de sua autoconstrução e de seu modo de estar na vida mediante aprendizagens bem-sucedidas”. Como recurso disponível para auxílio, a trajetória do ato de avaliar se ergueu com a ausência de seus objetivos, isso porque, de acordo com Luckesi (2011), ela esteve e ainda está a serviço de ações pedagógicas planejadas, que tem sido hegemônica nas escolas.

De acordo com Luckesi (2011, p. 21)

A Pedagogia Tradicional fundamenta-se num olhar estático a respeito do educando e por isso sustenta bem a prática de exames na escola – cuja função é classificar o já dado, o já acontecido -, mas não a prática da avaliação da aprendizagem, que opera subsidiando o que está por ser construído ou em

construção. Exames e avaliação da aprendizagem são fenômenos e práticas diversas [...].

A necessidade da construção de uma nova perspectiva acerca da avaliação da aprendizagem escolar surge com o intuito de quebrar o ciclo de exclusão que os recursos avaliativos tradicionais criam. A partir da compreensão da prática avaliativa como uma parte – importante – que sinaliza e informa acerca da aprendizagem, nesse sentido, a ressignificação dessa prática e de seus processos se faz necessária. Para Freire (2001, p. 11-12), devemos nos atentar para os equívocos que são cometidos quando se perde o verdadeiro foco da avaliação, “[...] em lugar de avaliar para melhor formar, avaliamos para punir – [...] que em pouco ou quase nada nos preocupa o contexto em que a prática se dará de uma certa maneira com vistas aos objetivos que temos.”

Os estudos de Luckesi (2011) nos apontam que as práticas de acompanhamento da aprendizagem, ao longo da história da educação, deixaram marcas negativas em torno dessa ação. “No que se refere aos exames escolares, somos herdeiros de proposições e prescrições dos séculos XVI e XVII, que atravessaram os séculos seguintes e chegaram até nós” (LUCKESI, 2011, p. 233). O autor ainda afirma que as práticas de exames que nós conhecemos hoje foram sistematizadas nos séculos XVI e XVII por meio da chamada escola simultânea, que faz parte de acontecimentos modernos. Anteriormente a prática educacional era entre um mestre e um aprendiz. Sendo assim, as heranças históricas das práticas de acompanhamento de aprendizagem nos deixaram a missão de repercutir as necessidades de uma sociedade capitalista que surgia e precisava atender seus recursos em grande escala. Assim, o ensino simultâneo sob responsabilidade de uma pessoa na instrução de outras veio para formar cidadãos para exercerem determinadas atividades. Nesse contexto, a disciplina estudantil foi exigida como uma questão básica, ou seja, era necessário adaptar-se a um padrão de conduta específico, especialmente nos âmbitos escolares. Luckesi (2011) nos apresenta como foi trabalhada a disciplina por meio dos exames e o controle que ela exercia sobre eles. Infelizmente, esse trecho soa familiar aos estudantes, muitos já ouviram “você vão ver o que vai acontecer no dia da prova!” e, dessa maneira, foi construído tanto pavor pela avaliação, o que perdura até os dias atuais.

Complementando, “em nosso meio, ainda é visível o poder hegemônico dessa proposta em nossas escolas. Somos herdeiros diretos dessa prática. São anos, muitos anos, de prática que nos fizeram e nos fazem crer que os exames são recursos fundamentais de controle” (LUCKESI, 2011, p. 251).

Após a compreensão dos exames como mecanismo de disciplina e controle de uma sociedade que se transformava e crescia, também é importante mencionar que

[...] nossas heranças pedagógicas [...] surgem num contexto histórico específico, o momento em que se iniciava a formação da sociedade burguesa, também determinada modernidade. As configurações da educação e da pedagogia, tal como se delineou na época, respondeu às necessidades daquele momento histórico específico. E, se permanece vigente até os dias de hoje, isso significa que, de alguma forma, responde às necessidades presentes do mesmo modelo de sociedade. Dois fatores construtivos da sociedade burguesa fazem-se presentes nas práticas de exames escolares e, dessa forma engessam nossas possibilidades de mudanças tanto no âmbito da instituição escolar como na relação pedagógica. O primeiro deles relaciona-se ao fato de que os exames, como vimos anteriormente, além de terem uma função pedagógica, têm a função de disciplinamento social e psicológico, o que implica sua configuração como uma instância de administração do poder [...] Em segundo lugar a sociedade burguesa se caracteriza por uma centralização do poder. Aparentemente, na sociedade burguesa, já não importa ter um poder único [...] mas sim o poder dividido em três – Legislativo, Executivo e Judiciário – cada um deles sob vigilância do outro (LUCKESI, 2011, p. 252-253-254).

Desse modo, podemos inferir que a construção histórica em torno dos exames ainda está viva na nossa cultura e pedagogia atual. O modelo autoritário que a sociedade burguesa criou encontra-se presente ainda nos âmbitos escolares, como forma de controle e classificação. Ainda presenciamos e, em vezes, reproduzimos atitudes controladoras por meio dos exames.

Para Perrenoud (1993, p. 173), a avaliação é um instrumento que “[...] ajuda o aluno aprender e o professor a ensinar. A ideia base é bastante simples: a aprendizagem nunca é linear, procedem por ensaios, por tentativas e erros, hipóteses, recuos e avanços”. Luckesi (2002, p. 81) concorda com essa prerrogativa que a avaliação é “um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem” (LUCKESI, 2002, p. 81). De acordo com Haydt (1997, p. 292-293), a avaliação “[...] pode contribuir para o aperfeiçoamento da ação docente, fornecendo ao professor dados para adequar seus procedimentos de ensino às necessidades da classe”. Os estudos de Villas Boas (2008, p. 4-5) elucidam que a avaliação é um meio “[...] para identificar o que eles aprenderam e o que ainda não aprenderam, para que venham a aprender e para que reorganizem o trabalho pedagógico”. Sant’Anna (2014, p. 31) conclui que a avaliação é um processo que visa “identificar, aferir, investigar e analisar as modificações do comportamento e rendimento do aluno, do educador, do sistema, confirmando se a construção do conhecimento se processou, seja este teórico (mental) ou prático”. Para Loch (2000, p. 31) o sentido de avaliar

[...] não é dar notas, fazer médias, reprovar ou aprovar os alunos. Avaliar, numa nova ética, é sim avaliar participativamente no sentido da construção, da conscientização, busca da autocrítica, autoconhecimento de todos os envolvidos no ato educativo, investindo na autonomia, envolvimento, compromisso e emancipação dos sujeitos.

Compreendendo a perspectiva cuidadosa e acolhedora, sobre avaliar, que tem se construído, precisamos entender também o que se busca alcançar com a avaliação da aprendizagem. Os pressupostos da avaliação da aprendizagem são um passo importante que devem orientar a construção de um projeto com vistas a ressignificar a avaliação. Demo (1999) diz que a avaliação está ligada aos seus objetivos e finalidades, e para que haja objetivos, é preciso ter planejamento e sistematização: “daí os critérios de avaliação, que condicionam seus resultados estejam sempre subordinados a finalidades e objetivos previamente estabelecidos para qualquer prática, seja ela educativa, social, política ou outra” (DEMO, 1999, p. 1). O autor Antunes (2002) nos apresenta pressupostos, objetivos e procedimentos que são fundamentais para a construção de um projeto curricular que vise tratar a avaliação como uma parte do processo ensino-aprendizagem. Os pressupostos elucidados por Antunes assinalam que a avaliação da aprendizagem deve estar centrada:

1) Nos *objetivos educacionais*, onde se determine e clarifique o que deve ser avaliado; 2) Na apreciação da *mudança no sentido de progresso* no desempenho do estudante, visto ser uma mudança desse desempenho o que se busca em educação; 3) Na *existência de dados* sobre cada um dos tipos de desempenho e dos sinais da mudança no sentido do progresso; 4) Na *confiança da equipe docente sobre a fidedignidade e validade* dos fatos recolhidos, ainda que reconhecendo as limitações de todo o processo avaliativo; 5) Em uma *sistemática continuada* ao longo de todo o processo e envolvendo múltiplos desempenhos do aluno; 6) Na utilização de *diferentes processos, com diferentes graus de complexidade* e que apresentem resultados diferenciados; 7) Em resultados que enfatizem *funções diagnósticas* importantes para a realimentação de resultados futuros e não medidas apenas medidas expressas em números ou letras que apresentem *unidade* de juízo avaliativo (ANTUNES, 2002, p. 36-37).

Os **pressupostos** são a busca por aquilo que se deseja alcançar, assim eles assinalam a importância da organização pedagógica para que seja possível chegar a resultados satisfatórios. Determinar o que será avaliado, reconhecer como benéficas as mudanças que mostrem o progresso do estudante, a verificação dos dados acerca da melhoria, o entrosamento da equipe com a nova prática e a veracidade dos fatos recolhidos e apresentados, todos esses pontos levantados culminam em avanços. Mesmo que, em alguns momentos, seja possível caminhar com as falhas, o corpo docente deve manter o foco na promoção da avaliação continuada em torno da nova prática que auxilia nas descobertas sobre as habilidades dos alunos. É válido

mencionar que a utilização de diferentes meios para investigar se está ocorrendo a aprendizagem é fundamental para o sucesso da abordagem. Os diversos instrumentos avaliativos que podem ser utilizados, com diferentes graus de complexidade, serão tratados mais à frente. Outro pressuposto que merece destaque são os desfechos em torno das funções diagnósticas, cujo principal objetivo é proporcionar momentos formativos e não apenas usar notas para configurar o processo avaliativo. Sant’Anna (2014, p. 8) faz uma reflexão importante ao mencionar que “quanto mais conscientes estiverem os educadores de suas tarefas, mais facilmente ocorrerão as mudanças de mentalidade e qualificações inerentes ao conhecimento, base para uma prática escolar libertadora”.

Com relação às **funções da avaliação** da aprendizagem, seguindo os pressupostos, que é o caminho a percorrer na construção de um novo olhar sobre a avaliação, tem-se os objetivos sumamente importantes para o projeto de avaliação escolar de uma instituição. De acordo com Antunes (2002, p. 37-38), alguns objetivos são fundamentais para que esse projeto seja satisfatório. São elas:

- 1) Identificar *os pontos fortes e os pontos fracos* nos programas curriculares visando seu aperfeiçoamento e progressiva adequação às mudanças tecnológicas e sociais que constantemente ocorrem; 2) Identificar *métodos* de ensino, material escolar utilizado e recursos empregados no processo educativo, proporcionando bases para a melhoria crescente e continuada do currículo; 3) Identificar as necessidades e capacidades dos alunos quanto as suas competências e inteligências visando uma orientação individual; 4) Identificar pontos específicos do programa educacional e que exigem maior cuidado para alguns alunos ou grupos de alunos; 5) Informar aos alunos e a sua família os diagnósticos colhidos, transformando-os em agentes no sentido de seu aperfeiçoamento; 6) Fornecer base para que a equipe docente localize deficiências na estrutura do ensino e tome decisões no sentido de aperfeiçoamento do trabalho, visando a eficácia de seus esforços instrucionais, na melhor capacitação de cada professor e na melhora crescente do processo de ensino-aprendizagem; 7) Fornecer a todos os elementos relacionados com o processo de educação – estudantes, pais, professores, funcionários administrativos, representantes da comunidade – conhecimentos da ação educativa desenvolvida para que ajudem decidir quais práticas devem continuar e quais modificar, tendo em vista a obtenção dos objetivos de ensino; 8) Favorecer os alunos no sentido de aprenderem a auto avaliar, de maneira independente, seus próprios resultados da aprendizagem.

Complementando esse autor, Haydt (2000) certifica que os objetivos da avaliação do processo ensino-aprendizagem compreendem verificar se houve aprendizagem por parte dos alunos e se o professor conseguiu também compartilhar o que havia sido programado. Haydt valida que “a ação educativa é finalística, isto é, pressupõe objetivos a serem atingidos. Por isso, cabe ao professor estabelecer metas para seu trabalho docente” (HAYDT, 2000, p. 294).

Desse modo, a autora compreende como os principais objetivos da avaliação da aprendizagem em sala de aula:

1) Conhecer os alunos. No início do período letivo ou antes de começar uma unidade de ensino, o professor verifica o conhecimento prévio de seus alunos sobre os conteúdos a serem estudados [...]; 2) Identificar as dificuldades de aprendizagem. A avaliação também permite diagnosticar as dificuldades dos alunos, tentando identificar e caracterizar suas possíveis causas. Algumas dessas dificuldades são de natureza cognitiva, porque têm origem no próprio processo ensino-aprendizagem. Esse tipo de dificuldade deve ser superado através de um trabalho pedagógico, pois sua solução é da estrita competência do professor [...]; 3) Determinar se os objetivos propostos para o processo ensino-aprendizagem foram ou não atingidos. Ao iniciar um período letivo ou uma unidade de ensino, o professor estabelece quais são os conhecimentos que seus alunos devem adquirir, bem como as habilidades e atitudes a serem desenvolvidas. Esses conhecimentos, habilidades e atitudes devem ser constantemente avaliados durante a realização das atividades, fornecendo informações tanto para o professor como para o aluno sobre o que já foi assimilado e o que ainda precisa ser dominado; 4) Aperfeiçoar o processo ensino-aprendizagem. Existe uma estreita relação entre os resultados obtidos pelos alunos na aprendizagem e os procedimentos de ensino utilizados pelo professor. Por isso, o aproveitamento do aluno reflete, em grande parte, a atuação didática do professor. Assim sendo, o ato de avaliar fornece dados que permitem verificar diretamente o nível de aprendizagem dos alunos e também, indiretamente, determinar a qualidade do processo de ensino, isto é, o sucesso do trabalho docente; 5) Promover os alunos. Em um sistema escolar seriado, o aluno é promovido de uma série para outra e de um grau ou curso para outro, de acordo com o aproveitamento e o nível de adiantamento alcançado nos componentes curriculares estudados (HAYDT, 2000, p. 291).

Na perspectiva da autora Sant'Anna (2014, p. 37) os objetivos da avaliação podem ser divididos entre gerais e específicas; as gerais são: “1) fornecer as bases para o planejamento; 2) possibilitar a seleção e a classificação de pessoas (professores, alunos, especialistas etc.); 3) ajustar políticas e práticas curriculares”; e os objetivos específicos são: “1) facilitar o diagnóstico; 2) melhorar a aprendizagem e o ensino (controle); 3) estabelecer situações individuais de aprendizagem; 4) interpretar os resultados; 5) promover, agrupar alunos.”

Segundo Antunes (2002), existem alguns procedimentos que devem ganhar notoriedade no processo de elaboração de um projeto de avaliação escolar que tenha como objetivo receber os exames como parte do processo de ensino-aprendizagem, são eles:

1) Toda a evidência válida sobre os progressos do aluno em direção ao seu desenvolvimento proximal desejado precisa fundamentar-se em provas, trabalhos individuais, trabalhos em grupo, testes, diagnósticos sobre suas inteligências, outros sobre suas competências, observações, entrevistas, questionários e que passarão a integrar o portfólio de cada aluno; 2) Registro das discussões dos alunos, conversas, comentários, redações espontâneas ou dirigidas, intervenções em aula, no pátio da escola, em excursões; 3) Análise

da opinião dos pais, eventualmente da ação e intervenção de outros profissionais, de funcionários da escola – inspetores de alunos, pessoal da limpeza, da segurança, da cantina e outros, sociogramas, análises de suas produções e de suas auto avaliações (ANTUNES, 2002, p. 39).

## **2.2 Concepções da avaliação da aprendizagem**

Estudiosos como Bloom, Hastings e Madaus (1983), Sant’Anna (2014), Luckesi (2011), Hoffman (2018), entre outros, descrevem os diferentes tipos de avaliação, denominados por suas características em torno da prática em que são aplicadas. Neste item discutimos as concepções sobre a avaliação da aprendizagem e como elas se dão no ambiente escolar. Os estudos de Bloom; Hastings e Madaus (1983, p. 8) classificam a avaliação em três categorias: somativa, diagnóstica e formativa. Já Hoffmann (2018), acrescenta outra concepção – a Avaliação Classificatória, amplamente usada nos modelos de avaliação tradicionais. Para Hoffmann (2018, p. 29), neste tipo de avaliação, as “notas e as provas funcionam como redes de segurança em termos do controle exercido pelos professores sobre seus alunos”.

### **2.2.1 Avaliação diagnóstica**

A avaliação diagnóstica é utilizada para verificar o conhecimento já adquirido pelo aluno, possibilitando conhecê-lo, identificar suas dificuldades, analisar seus interesses, habilidades e, diante disso, propor uma rota que direcione qual será o melhor trabalho a executar. “A avaliação diagnóstica possibilita ao educador e educando detectarem, ao longo do processo de aprendizagem, suas falhas, desvios, suas dificuldades, a tempo de redirecionarem [...] na direção desejada” (MACHADO, 1995, p. 33). Sendo assim, ela pode ser definida como diagnóstico da realidade já existente.

A avaliação diagnóstica tem como finalidade diagnosticar e identificar informações prévias a respeito da realidade em questão. Esse método é capaz de fornecer informações sobre saberes construídos anteriormente assim como experiências e habilidades já existentes.

Para Haydt (2000), esse tipo de avaliação ajuda a detectar o que cada aluno aprendeu ao longo dos períodos anteriores, especificando sua bagagem cognitiva. Além disso, “auxilia o professor a determinar quais são os conhecimentos e habilidades que devem ser retomados antes de introduzir os novos conteúdos previstos no planejamento” (HAYDT, 2000, p. 292). Nesse sentido, a avaliação diagnóstica pode ser definida como uma estratégia que permite certificar como está a aprendizagem do aluno e, por meio dessa verificação, possibilitar ao docente e ao

discente um trabalho mútuo na construção de uma nova trajetória de aprendizagem. Luckesi (2011, p. 292) nos fala que:

[...] o ato de avaliar subsidia o estabelecimento de uma ponte entre o que ocorre e o que se deseja. [...] Essa característica da avaliação foi determinada por mim de “diagnóstica”, por Jussara Hoffmann de “mediadora”, por Celso Vasconcellos de “dialética”, por José Eustáquio Romão de “dialógica” e por Benjamin Bloom de “formativa”. Todas essas adjetivações da avaliação, ainda que tenham nuances, indicam que ela é um recurso subsidiário da ação bem-sucedida.

A avaliação diagnóstica é um tipo de intervenção para investigação do que ainda pode ser feito. Nas palavras de Luckesi (2011), a ação acompanhada da decisão de possível intervenção sobre a avaliação é composta por duas partes; a primeira é chegar ao diagnóstico, seguida da intervenção caso seja necessário. É importante que o diagnóstico seja seguido de uma decisão a respeito da intervenção, acolhendo os objetivos e o projeto traçados anteriormente. Os objetivos e pressupostos serão um guia para a realização do realinhamento necessário para que tanto os alunos como os professores se aproximem dos resultados esperados.

Nesse processo, a condução virá do que se deseja alcançar. A reflexão-ação docente é fundamental para a melhoria ou manutenção dos resultados esperados/alcançados, levando em consideração o projeto pedagógico em questão. Para Haydt (2000), independentemente do período, a avaliação diagnóstica é uma auxiliadora do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, não é apenas no início do período letivo que se realiza a avaliação diagnóstica. “É recomendável que o professor verifique quais as informações que seus alunos já têm sobre o assunto também no início de cada unidade de ensino” (HAYDT, 2000, p. 20).

Dessa maneira, a avaliação diagnóstica é um instrumento que possibilita diagnosticar - como sugere seu nome - como está o progresso dos educandos, orientando o professor a respeito desse processo e de sua ação. Os resultados obtidos por meio da avaliação diagnóstica permitem a criação de um novo trajeto a ser seguido, encorajando e orientando os educandos rumo a construção de saberes.

### 2.2.2 Avaliação classificatória

A Avaliação Classificatória procura classificar os alunos mediante resultados finais, ou seja, a partir de suas notas. Essa perspectiva utiliza amplamente a classificação como uma medida para verificar aprendizagem. Neto e Aquino (2009, p. 4) certificam que a avaliação

classificatória: “avalia-se o resultado final, e não o processo; somente são levados em consideração os aspectos técnicos da avaliação”. Voltada para uma crença disciplinadora e punitiva, ela se apoia na ideia de educandos prontos e não de estudantes em construção, e essa medida classifica os “bons” e os “maus”, os “capazes” e os “incapazes” resultando em um processo excludente. Luckesi (2011, p. 62) certifica que a pedagogia tradicional principalmente, assume essa crença,

[...] de que o educando deve estar pronto aqui e agora; em decorrência disso, no acompanhamento, ele simplesmente é classificado *no ponto em que se encontra*, seja ele satisfatório ou insatisfatório; e, se seu desempenho for considerado insatisfatório, a consequência direta é o castigo da reprovação, isto é, de exclusão.

Hoffmann (2018) valida que a avaliação classificatória é recorrentemente usada nos âmbitos escolares para o acompanhamento da aprendizagem; os exames exprimem teor classificatório e têm aspecto punitivo, disciplinador e excludente. Esse tipo de avaliação transmite uma mensagem falsa de que os alunos merecedores, ou seja, aqueles que alcançarem as notas impostas como desejadas, conseguirão a aprovação, serão reconhecidos e serão tachados de melhores alunos enquanto aqueles que não obtiveram essas notas que legitimaram como ideais, serão aqueles rotulados de não tão bons, aqueles que viverão a experiência escolar acreditando que não são capazes. A autora ainda nos aponta que nessa avaliação o professor adota uma “Postura classificatória: corrigir tarefas e provas do aluno para verificar respostas certas e erradas e, com base nessa verificação periódica, tomar decisões quanto ao seu aproveitamento escolar, sua aprovação ou reprovação [...]” (HOFFMANN, 2018, p. 94)

Nesse contexto, fica evidente que a avaliação classificatória é uma concepção utilizada como um meio regulador, comparando-se os alunos a partir de um padrão determinado como correto e funcional, mas, na verdade, está fornecendo poucas informações acerca do real desenvolvimento dos educandos e sobre os assuntos impostos como importantes. As avaliações classificatórias mantêm sua atenção voltada apenas para questões específicas de um exame específico, deixando de lado possíveis habilidades e o desenvolvimento verdadeiro dos educandos. Ela se volta para um aspecto puramente quantitativo e se distancia de considerações importantes para esse processo. “Para inúmeros professores, pela sua história de vida e por várias influências sofridas, a avaliação se resume à decisão de enunciar dados que comprovem a promoção ou retenção dos alunos” (HOFFMANN, 2018, p. 26).

### 2.2.3 Avaliação somativa

No que diz respeito à Avaliação Somativa, tem ela como função analisar a aprendizagem dos alunos mediante os resultados de exames realizados aos finais de etapas, como semestres e anos letivos. Sant'Anna (2014, p. 35) defende que a função da Avaliação Somativa é “classificar os alunos ao final da unidade, semestre ou ano letivo, segundo níveis de aproveitamento apresentados”. Como o seu próprio nome sinaliza, ela é a soma de notas de exames finais.

É importante mencionar que, durante a pesquisa para a construção deste estudo, encontramos concepções da avaliação da aprendizagem compreendidas de forma diferente. Alguns autores consideram as Avaliações Classificatória e Somativa tendo características muito semelhantes e por isso citam apenas três tipos de avaliação da aprendizagem, como Bloom, Hastings e Madaus (1983), que a classificam em Avaliação Somativa, Diagnóstica e Formativa. Haydt (1997) e Sant'Anna (2014) também fazem a mesma classificação. Entretanto, vimos a necessidade de separá-las por suas pequenas diferenças e conceituá-las em seus aspectos mais específicos.

Podemos compreender que a avaliação somativa é o resultado final dos processos da avaliação classificatória, ou seja, a cada exame que os educandos realizam e é atribuída uma nota, a avaliação somativa será usada logo à frente, fazendo a somatória desses exames e atribuindo um resultado final. “A avaliação somativa é uma avaliação muito geral, que serve como ponto de apoio para atribuir notas, classificar o aluno e transmitir os resultados em termos quantitativos, feita no final de um período” (BLOOM; HASTINGS; MADAUS, 1983, p. 100).

Nesse sentido, a Avaliação Somativa mede o rendimento dos alunos segundo a soma de suas notas advindas dos exames realizados, visando a promoção ou avanço de um ano para outro, como confirma Haydt (1997, p.18): “a avaliação somativa com função classificatória realiza-se ao final do curso, período letivo ou unidade de ensino, e consiste em classificar os alunos de acordo com os níveis de aproveitamento previamente estabelecidos”

Ao conceituar a Avaliação Somativa, que mostra, de maneira bastante simplificada sua função no âmbito escolar de somar as notas alcançadas durante uma trajetória e, a partir de então, verificar se será possível ir adiante ou ser aprovado ou alcançar o famoso “boletim azul”, percebemos que as avaliações Somativa e Classificatória caminham juntas. Um exame individual classifica um educando em diversas ocasiões, como provas finais e vestibulares, enquanto a Avaliação Somativa ocorrerá durante um determinado período, fazendo a somatória

desses exames e a partir desse resultado, ela recorrerá à função classificatória, ranqueando os educandos.

#### 2.2.4 Avaliação formativa

A avaliação formativa se dá em um processo constante de avaliação, em que as atividades, ações e interações são consideradas como parte importante no desenvolvimento da aprendizagem, visando aumentar a prática pedagógica mediante *feedback* do que tem sido aprendido e das dificuldades existentes. Perrenoud (1999) certifica que a avaliação formativa: “dá informações, identifica e explica erros, sugere interpretações quanto às estratégias e atitudes dos alunos e, portanto, alimenta diretamente a ação pedagógica” (PERRENOUD, 1999, p. 68). De acordo com Haydt (1997, p. 292-293): “[...] a avaliação formativa pode também ajudar a ação discente, porque oferece ao aluno informações sobre seu progresso na aprendizagem fazendo-o conhecer seus avanços, bem como suas dificuldades, para poder superá-las [...]”. De acordo com Fernandes (2006, p.15),

A avaliação formativa, conceito criado por Michael Scriven (1967), tal como atualmente a entendemos, é, genericamente, um processo sistemático e delibera de recolha de informação, ou de evidências de aprendizagem, que permite que os alunos compreendam: a) o estado em que se encontram em relação às aprendizagens; b) aonde precisam chegar; e c) qual a melhor forma de lá chegar. Seu propósito fundamental é o de melhorar a aprendizagem que, importa sublinhar, constitui um dos processos mais fundamentais e determinantes da vida dos seres humanos.

Nesse sentido, Bloom, Hastings e Madaus (1983) sugerem a utilização do *feedback* como uma das principais ferramentas para a prática da avaliação formativa. As informações compartilhadas entre professor e aluno serão aliadas para buscar os objetivos desejados. O propósito da avaliação formativa é criar uma rotina de constantes trocas de informações sobre o desenvolvimento escolar. Essa contínua observação e troca encontrará falhas e dificuldades, permitindo assim a utilização de uma nova estratégia pedagógica. Sant’Anna (2014, p. 34) valida que essa modalidade de avaliação formativa:

[...] tem como função informar o aluno e o professor sobre os resultados que estão sendo alcançados durante o desenvolvimento das atividades; melhorar o ensino e a aprendizagem; localizar, apontar, discriminar deficiências, insuficiências, no desenvolvimento do ensino-aprendizagem para eliminá-las; proporcionar *feedback* de ação (leitura, explicações, exercícios).

A autora Hoffmann (2018) apresenta uma interessante proposta pedagógica no campo da avaliação, a qual ela chama de Avaliação Mediadora, cujas características são semelhantes a Avaliação Formativa, que consiste em avaliar mediante um processo que acompanha o desenvolvimento do aluno a partir do diálogo e do desenvolvimento da autonomia moral e intelectual dele, incluindo debates e compreensão bem como refutando que o aluno seja um depósito de ideias. Segundo Hoffmann (2018, p. 131), a perspectiva de avaliação mediadora “pretende, essencialmente, opor-se ao modelo do ‘transmitir-verificar-registrar’ e evoluir no sentido de uma ação reflexiva e desafiadora do professor em termos de contribuir, elucidar, favorecer a troca de ideias entre e com seus alunos”. A Avaliação Mediadora propõe que o aluno trilhe os caminhos do seu saber, desenvolvendo-se e aprendendo, construindo senso crítico, autonomia e liberdade de pensamento. A autora ainda menciona que uma prática mediadora em construção perpassa alguns caminhos; são eles:

- 1) Oportunizar aos alunos muitos momentos de expressar suas ideias;
- 2) Oportunizar discussão entre os alunos a partir de situações problematizadoras;
- 3) Realizar várias tarefas individuais, menores e sucessivas, buscando estender as respostas apresentadas pelos estudantes;
- 4) Em vez de certo/errado e da atribuição de pontos, fazer comentários sobre as tarefas dos alunos, auxiliando-os a localizar as dificuldades, oferecendo-lhes oportunidades de descobrirem melhores soluções;
- 5) Transformar os registros de avaliação em anotações significativas sobre o acompanhamento dos alunos em seu processo de construção de conhecimento (HOFFMANN, 2018, p. 72).

Compreendendo a concepção de avaliação e a sua funcionalidade mediante o trabalho conjunto de professores, práticas pedagógicas e desempenho dos discentes, fica claro que a avaliação não deve ficar limitada às rotinas repetitivas, que não exploram a capacidade do educando. Nesse contexto, Hoffmann (2018, p. 131-132) comenta que é preciso existir “ação, movimento, provocação, na tentativa de reciprocidade intelectual entre os elementos da ação educativa. Professor e aluno buscando coordenar seus pontos de vista, trocando ideias, reorganizando-as”. A Avaliação Formativa é uma proposta para a ressignificação da avaliação da aprendizagem no contexto escolar, oferecendo suporte para a ação docente em suas práticas em torno da avaliação, possibilitando que os professores e os alunos analisem as características essenciais do processo de ensino-aprendizagem e, a partir de então, encontrem um caminho adequado para alcançar seus objetivos, fazendo prevalecer o diálogo, valorizando o que foi identificado e o que pode ser aprimorado, respeitando habilidades e capacidades bem como visando a um aprendizado mútuo.

### **2.3 A importância da formação pedagógica de professores para o desenvolvimento de uma avaliação com vistas a contribuir com a aprendizagem**

A profissão docente já foi compreendida como uma tarefa pronta e simples de ser executada, partindo do entendimento de que ser professor era apenas a tarefa de transmitir conhecimentos numa relação vertical; por isso, é comumente criticada a falta de formação pedagógica docente. Os estudos de Pachane (2003) apontam que os professores no ensino superior, dominam os conteúdos necessários, mas não possuem habilidade para conduzir a aula, não se preocupam com os alunos nem com a docência, dando prioridade para suas pesquisas. Os cursos de pós-graduação que são responsáveis pela formação de professores universitários priorizam a pesquisa. Assim os futuros docentes não têm contato com a prática docente nem com as disciplinas que os ajudariam a conduzir essa prática.

Sobre a falta de vivência com a prática durante a formação dos professores, Pachane (2003, p. 42) comenta que

Com a evolução do modelo humboldtiano<sup>3</sup> de universidade e a crescente ênfase na produção acadêmica como fator primordial no processo de avaliação do desempenho dos docentes universitários, acentuou-se ainda mais a necessidade de preparação de pesquisadores capacitados, ficando a preparação para a docência relegada a segundo plano, situação que permanece praticamente inalterada até os dias de hoje, embora muitos sejam autores que buscam atentar para a necessidade da formação pedagógica dos professores no ensino superior.

Nesse sentido, esta seção busca mostrar a importância da formação pedagógica docente para que a prática da avaliação da aprendizagem aconteça de maneira satisfatória, cumprindo assim sua tarefa de informar, sinalizar e educar, beneficiando alunos e professores durante o processo de aprendizagem. Como apontamos nas seções anteriores, a avaliação da aprendizagem sofre duras críticas por não cumprir o seu verdadeiro papel e sabemos que há um caminho longo a ser percorrido para que essa prática seja mesmo satisfatória. Por isso, é muito importante trazer para o centro de nossa discussão a formação pedagógica dos professores, ou melhor a falta dela, para compreendermos que as falhas no processo avaliativo, muitas vezes tem sua razão de ser, justamente por essa falta de preparação pedagógica. O intuito principal é

---

<sup>3</sup> “Em síntese, o modelo humboldtiano assume a universidade como uma instituição que goza de autonomia relativa na produção do conhecimento, em relação estreita com os interesses do Estado, tendo a ciência como a força unificadora de que o Estado necessita para legitimar o projeto de nacionalidade.” (SILVEIRA, BIANCHETTI, 2016, p. 84).

elucidar o quanto a formação de professores é fundamental para que os processos educacionais ocorram de maneira eficiente. Assim, García (1999, p.26) fala que,

[...] a formação de professores é a área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo ou da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Podemos compreender que, sem a formação pedagógica adequada, os professores não têm orientação para conduzir diversas práticas pedagógicas, incluindo a avaliação da aprendizagem. De acordo com Pachane (2003), apesar de ser proclamada a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é possível observar a diferente prioridade dada a pesquisa e a docência em diversas Instituições de Educação Superior no Brasil. Assim, observamos um desencontro no que diz respeito à formação e à prática docente dos professores universitários, pois, de um lado, a maior parte das IES brasileiras estão voltadas para atividades de ensino, de outro, valoriza-se na avaliação da qualidade docente a produtividade acadêmica dos professores, ou seja, suas pesquisas.

Ainda segundo informações da pesquisa de Pachane (2003) existe um confronto, no qual ensino e pesquisa não se articulam, enquanto reconhece-se que essa articulação seria ideal. Pesquisa e ensino são vistos como atividades concorrentes, não apenas no ensino superior, composto por diferentes tipos de instituições<sup>4</sup>, mas também dentro de uma mesma instituição, no cotidiano de cada docente que se vê dividido entre a pesquisa e a docência. A autora nos fala que a falta de formação pedagógica dos professores universitários é uma omissão consentida. A sistemática de autoavaliação dos programas de pós-graduação regulamentada pela Portaria CAPES nº148/2018, reconhece que existem lacunas no que diz respeito a Formação de Professores, enquanto a formação de pesquisadores e a produção científica do país avançam.

Desde a implantação da pós-graduação no Brasil nos moldes definidos pelo Parecer CFE 977/1965, a pós-graduação *stricto sensu* avançou no sentido do seu crescimento numérico e no desenvolvimento de um sistema de avaliação que recebeu aprovação da comunidade acadêmica nacional e internacional. No momento, a metaavaliação procedida pela CAPES nos mostra que atingimos os objetivos previstos no referido Parecer no que diz respeito à formação de pesquisadores e incremento da produção científica brasileira e

---

<sup>4</sup> Centros universitários, faculdades integradas e institutos superiores ou escolas superiores (PACHANE, 2003).

sua internacionalização. **Por outro lado, há o reconhecimento do gap na formação de professores para o sistema de educação brasileiro e na qualificação de técnicos e trabalhadores intelectuais.** (CAPES, 2019, p.4, grifo nosso).

Nesse sentido, as práticas pedagógicas que necessitam de formação docente para serem organizadas, compreendidas e executadas se prejudicam, pois

A avaliação está, ou deveria estar intrínseca e umbilicalmente associada às aprendizagens e ao ensino e, por isso, tem de estar presente quando queremos analisar práticas pedagógicas de professores ou suas concepções acerca da educação, da escola, do ensino ou da aprendizagem. A relação da avaliação com a pedagogia é obviamente bastante forte e, por isso, sua discussão teórica ou prática dificilmente poderá ignorar a formação de professores. (FERNANDES, 2006, p.15).

De acordo com Gimeno (1990 *apud* GARCÍA, 1999), a formação de professores, compreendida como disciplina, possui uma estrutura conceitual, ainda que independente da teoria do ensino, do currículo, da escola, possui características específicas que a distinguem de outras disciplinas do arco didático. Os modelos, teorias, conceitos que se tem elaborado em relação à escola, ao currículo, à inovação ou ao ensino têm de ser ajustados e adaptados quando analisados a partir da perspectiva da formação de professores. A formação de professores representa uma dimensão privilegiada da didática na medida em que exige a confluência das posições teóricas em propostas de intervenção práticas. Não se pode afirmar que teoria alguma, sobre o ensino, a escola, o currículo etc., tenha potencial suficiente para guiar, orientar ou dirigir completamente a prática do ensino. É por isso que a formação de professores se torna uma verdadeira ponte que permite a elaboração de teorias práticas sobre o ensino. Dessa maneira, García (1999, p.22) afirma que “o ensino, a docência, se considera uma profissão, é necessário, tal como noutras profissões, assegurar que as pessoas que a exercem tenham um domínio adequado da ciência, técnica e arte da mesma, ou seja, possuam competência profissional.” Nesse sentido, Fernandes (2006, p. 16) também compreende que

[...] os professores têm papel fundamental no desenvolvimento de uma avaliação genuinamente formativa, pois têm de organizar e pôr para funcionar um ambiente de aprendizagem adequado, com destaque para a natureza das tarefas que vão propor aos alunos, e ser capazes de avaliar como e em que medida os alunos compreendem o que é suposto que aprendam. Têm ainda de acompanhar e apoiar os alunos para que eles ultrapassem eventuais dificuldades e progridam sem problemas para o próximo estágio de aprendizagem. (FERNANDES, 2006, p.16).

Os estudos de García (1999) apresentam a importância de estudar e compreender a formação de professores, considerando a íntima relação epistemológica com áreas da didática: a escola, o currículo e a inovação bem como o ensino de professores. O autor certifica que com base nos pressupostos de que é necessária a integração dos saberes didáticos e o reconhecimento das contribuições das áreas mencionadas para a formação de professores como disciplina,

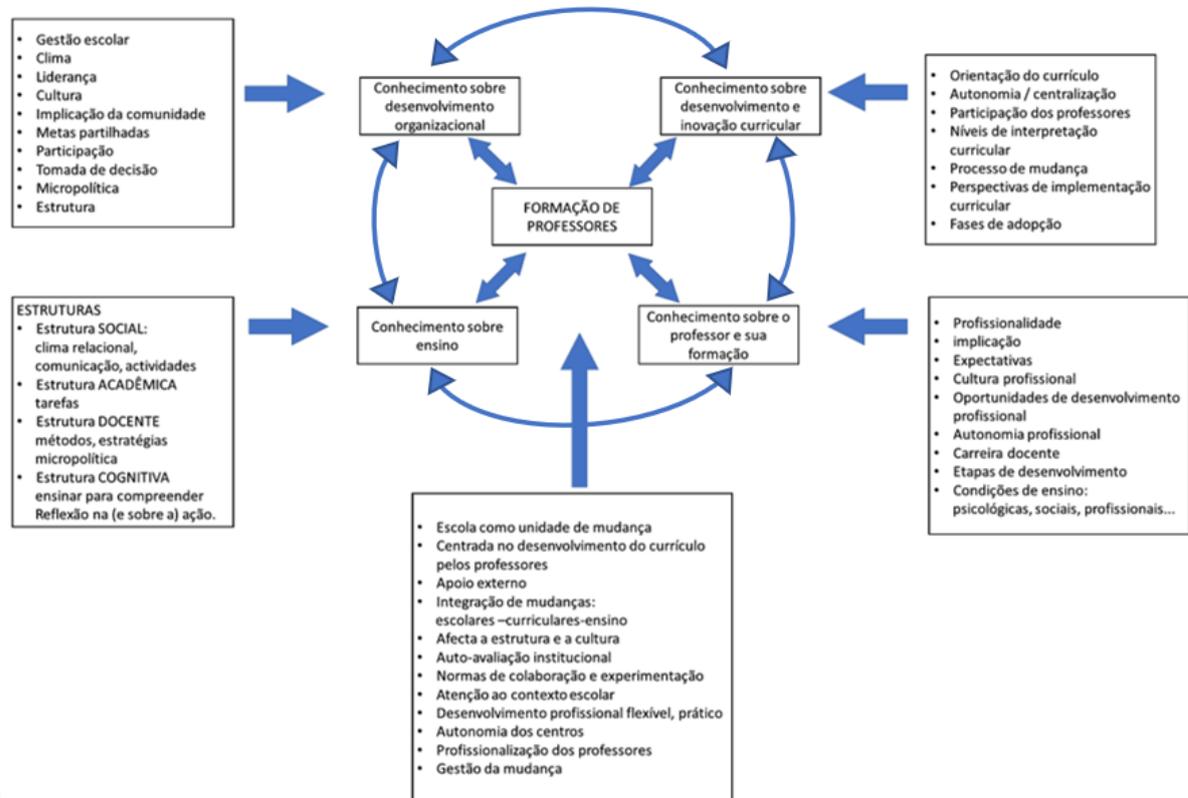
O esforço para conseguir escolas participativas, onde os professores sejam inovadores e façam adaptações curriculares, onde as classes sejam locais de experimentação, colaboração e aprendizagem, onde os alunos aprendam e se formem como cidadãos críticos, **passa necessariamente pela existência de professores capazes e comprometidos com os valores que tal representa.** (GARCÍA, 1999, p. 139, grifo do autor).

Acerca do desenvolvimento profissional de professores, segundo os estudos de García (1999), o conceito de desenvolvimento tem uma conotação de evolução e continuidade que parece superar a posição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores. Sendo assim, esse conceito pressupõe uma abordagem, na formação de professores, que leve em consideração o seu caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança. Nessa abordagem, busca-se uma forma de resolver os problemas escolares a partir de uma perspectiva que supere o caráter tradicional individualista das atividades de aperfeiçoamento dos professores. De acordo com Imbernón (2009, p. 69), a formação de professores tem que ir além de apenas atualizações, é preciso reformular, questionar, compreender. Nas palavras do autor,

[...] já não podemos entender a formação permanente apenas como a atualização científica, pedagógica e cultural do professor, e sim sobretudo como a descoberta da teoria para organizá-la, fundamentá-la, revisá-la e combatê-la, se preciso. Trata-se de remover o sentido pedagógico comum e recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos e os esquemas teóricos que os sustentam (IMBERNÓN, 2009, p. 69).

A figura 3 representa e descreve as relações que se estabelecem entre o desenvolvimento profissional de professores e as diferentes áreas didáticas.

**Figura 3** – Relações entre o desenvolvimento profissional de professores e as diferentes áreas didáticas.



Fonte: Desenvolvida pela autora baseada em García (1999, p. 140).

Acerca dos papéis do professor universitário, além de ensinar ele investiga. Centra (1987 *apud* GARCÍA, 1999, p. 244, grifo nosso) elucida nove características dos bons professores universitários: “capacidade de comunicação, atitudes favoráveis aos alunos, conhecimento do conteúdo, organização do conteúdo e do curso, **justiça nos exames**, disposição para inovação, estimular o pensamento dos alunos, e capacidade de reflexão.”

Sobre a avaliação da aprendizagem, nosso principal objeto, Fernandes (2006) compreende que os professores têm uma função importante para o desenvolvimento de uma avaliação com vistas a contribuir com a aprendizagem. Como mencionado pelos autores, a referência a exames justos, pode-se perceber que a avaliação da aprendizagem de forma adequada faz parte das características de um bom professor, citadas pelos autores. Confirmando sobre a preparação e a organização da ação docente, que fazem parte da formação de professores, juntamente com a avaliação da aprendizagem, Fernandes (2006) valida que,

[...] a avaliação, quando convenientemente planejada, tem impacto muito relevante nos sistemas educativos porque: a) orienta os estudantes acerca de saberes, capacidades e atitudes que têm de desenvolver; b) influencia sua motivação e percepção do que é importante aprender; c) estrutura a forma

como os alunos estudam e o tempo que dedicam ao trabalho acadêmico; d) melhora e consolida as aprendizagens; e) promove o desenvolvimento dos processos de análise, de síntese e de reflexão crítica; e f) desenvolve os processos metacognitivos, o autocontrole e a auto-regulação. (FERNANDES, 2006, p.17).

Logo, nossa intenção foi a de discutir a importância da formação pedagógica dos professores para o desenvolvimento de uma avaliação com vistas a contribuir com a aprendizagem acadêmica. Mostramos aqui que um profissional capacitado, com titulações, mas que não tenha formação pedagógica para desenvolver a função de professor, pode sim comprometer a execução das práticas pedagógicas; dentre elas, a avaliação da aprendizagem. Compreendemos que dominar o conteúdo de sua área é necessário, mas não exclui as demais necessidades de um professor. Como nos fala Pachane (2003, p.55), “Titulação acadêmica e qualidade docente: uma correlação necessária, mas não suficiente.” Assim, percebemos como os elementos que envolvem a instituição escolar estão ligados; e não é possível compreendê-los sem a experiência de um processo de formação e desenvolvimento profissional docente.

Ressaltamos, portanto, que a formação e o desenvolvimento profissional docente contribuem para a compreensão dos princípios metodológicos, desde o planejamento das aulas, até a avaliação da aprendizagem que será adotada. Como aponta Freitas (2005), a avaliação é um processo complexo que exige qualificação dos profissionais.

#### **2.4 A avaliação da aprendizagem segundo as diferentes abordagens de ensino-aprendizagem**

Para compreender o amplo universo educacional, é importante mencionar que a construção do conhecimento humano foi e é desenvolvida com base em diferentes referenciais, que destinaram conceitos diferentes para explicar o homem, o mundo, a cultura, a sociedade, a educação e tantos outros aspectos da realidade (MIZUKAMI, 1986). Dessa maneira, existem diferentes abordagens em torno de um mesmo significado. As distintas abordagens resultam em maneiras também diferentes de conduzir o processo de ensino-aprendizagem nas escolas, nas salas de aula e até mesmo a ação docente. Nesse sentido, Mizukami (1986, p. 3) explica que

[...] dentro de um mesmo referencial, é possível haver abordagens diversas, tendo em comum apenas os diferentes primados: ora do objeto, ora do sujeito, ora da interação de ambos. Algumas das abordagens, por exemplo, enfatizam o momento sócio-político-econômico, numa palavra, histórico; outras, por sua vez consideram apenas o homem em abstrato, desvinculado de um engajamento contextual de qualquer espécie.

Considerando as diferentes abordagens e seus efeitos sobre o processo de ensino-aprendizagem, é importante apresentar os conceitos, o desenvolvimento e a aplicação em torno da avaliação da aprendizagem. São elas: Tradicional, Comportamentalista, Humanista, Cognitivista e Sócio-Cultural.

Para discorrer sobre essas abordagens elegemos a obra de Mizukami (1986) “Ensino: as abordagens do processo”, que, embora tenha sido escrita há mais de 34 anos, pode ser considerada uma obra clássica encontrada na literatura, e, ainda muito citada na atualidade por discutir, de forma clara e minuciosa, as diversas abordagens.

#### 2.4.1 A abordagem tradicional

A abordagem tradicional, segundo Mizukami (1986), está fundamentada em uma prática baseada na transmissão do conhecimento. Centrada no professor, essa linha pedagógica é externa ao aluno, ou seja, o aluno aprende sobre seu mundo externo, mas não é considerado parte desse processo. Essa concepção também considera o homem como um ser acabado e o aluno como um ser que chegará a essa fase quando for adulto. Segundo Saviani (1980 *apud* MIZUKAMI, 1986), o papel do professor é fazer com que o aluno consiga o conhecimento, e o professor é garantia de que essa transmissão acontecerá, independente do seu interesse. Dessa forma, o homem, no mundo, é um receptor passivo e o mundo é externo aos indivíduos. Mizukami (1986) ainda nos fala que a abordagem tradicional visa a sua perpetuação por meio da realidade que será transmitida aos indivíduos pela educação formal imposta por instituições como a Igreja, a família e o âmbito escolar.

Logo, essa tendência tem seus objetivos educacionais indo ao encontro dos valores impostos pelos aspectos da sociedade vigente. A respeito das considerações da sociedade e da cultura sobre os aspectos educacionais, Mizukami (1986, p. 9) menciona que a reprovação do aluno “passa a ser necessária quando o mínimo cultural para aquela faixa não foi atingido, e as provas e exames são necessários para a constatação de que esse mínimo exigido para cada série foi adquirido pelo aluno”.

A Abordagem Tradicional também defende que as atividades mentais são armazenadas e cabe ao ser humano acumular informações sobre o mundo externo a ele. Por isso, há preocupação com o passado, que é visto como um modelo para aprender lições. Chama-se atenção para o papel do ser humano que é considerado insignificante na articulação e

apropriação do conhecimento, segundo Mizukami (1986). A relação professor-aluno é compreendida como uma relação de poder por parte do professor, ele pode definir seus métodos, o conteúdo, a avaliação e os componentes de sua ação docente. O método expositivo é usado nessa tendência como uma forma de transmissão do conhecimento, emoções e sentimentos são reprimidos por serem considerados como possíveis formas de atrapalhar o ensino. O aluno é limitado a ouvir as aulas passivamente, pois não são dadas liberdades para interação. Existem matérias consideradas mais importantes que outras, e têm mais tempo para serem trabalhadas em sala de aula.

A avaliação da aprendizagem na linha pedagógica tradicionalista procura fazer com que os alunos consigam reproduzir com afinco o que foi passado em sala de aula, medindo então o conhecimento dos alunos por essa reprodução de conteúdo nos exames. De acordo com Mizukami (1986, p. 17), “mede-se, portanto, pela quantidade e exatidão de informações que se consegue reproduzir. Daí a consideração de provas, exames, chamadas orais, exercícios, etc., que evidenciem a exatidão da reprodução da informação”. Desse modo, pode-se perceber a utilização de uma avaliação somativa e classificatória, as notas são baseadas na reprodução de informações, os alunos que conseguirem reproduzir esse conteúdo vão obter as maiores somatórias e, então, ao final do período, serão classificados como “melhores” aqueles que reproduziram melhor esse conteúdo.

#### 2.4.2 A abordagem comportamentalista

A abordagem comportamentalista, na compreensão de Mizukami (1986), evidencia que o conhecimento resulta da experiência ou da experimentação, e que essas experiências são a base do conhecimento. O homem é o resultado das influências e forças externas. De acordo com Skinner (1980, p. 208 *apud* MIZUKAMI, 1986, p. 22), o homem, na abordagem comportamentalista, é “produto de um processo evolutivo no qual essencialmente as mudanças acidentais no dote genético foram diferencialmente selecionadas por características acidentais do ambiente [...]”. Nesse sentido, Mizukami (1986) valida, de acordo com os estudos de Skinner (1980), que o homem é um produto do meio e o meio pode ser manipulado, o comportamento pode ser mudado segundo as necessidades; assim, o meio seleciona. A cultura é um espaço para experimentação, utilizado para a compreensão do comportamento. Os autores ainda afirmam que a experiência planejada é a base do conhecimento, ou seja, o conhecimento é resultado da experiência. A educação, nessa concepção, tem como função transmitir conhecimentos

relacionados a comportamentos, ética, habilidades, práticas, dentre outros. Compreende-se então a educação como uma prática poderosa e controladora. Conforme as palavras de Mizukami (1986, p. 29):

[...] a escola é considerada e aceita como uma agência educacional que deverá adotar forma peculiar de controle, de acordo com os comportamentos que pretende instalar e manter. Cabe a ela, portanto, manter, conservar e em partes modificar os padrões de comportamento aceitos como úteis e desejáveis para uma sociedade, considerando-se um determinado contexto cultural. A escola atende, portanto, aos objetivos de caráter social, à medida que atende aos objetivos daqueles que lhe conferem poder.

Ainda tratando dos processos de ensino-aprendizagem, a abordagem comportamentalista aponta que, para alcançar os comportamentos que se desejam e se esperam dos alunos, é de suma importância a sujeição de regras impostas, tais como “elogios, graus, notas, prêmios, reconhecimentos do mestre e dos colegas, prestígio etc., os quais, por sua vez, estão associados com uma outra classe de reforçadores mais remotos e generalizados” (MIZUKAMI, 1986, p. 30). A autora ainda compreende que essa abordagem comportamentalista tem foco na estruturação dos elementos para experiências curriculares, ou seja, os alunos são condicionados a seguir determinado caminho para alcançar o resultado esperado, essa programação os fará chegar ao caminho legitimado como desejável.

A respeito da Avaliação da Aprendizagem na Abordagem Comportamentalista, Mizukami (1986) valida que ela ocorre no ritmo dos alunos, de maneira gradativa, em pequenas progressões, sem erros. A intenção é verificar se há aprendizagem e se os objetivos foram atingidos por meio de um caminho estruturado. A avaliação, nessa concepção, tem ligações com o que foi estipulado anteriormente, geralmente é realizada uma avaliação diagnóstica para que haja noção dos conhecimentos prévios e, a partir de então, possa ser traçado um caminho visando à aprendizagem. A autora menciona que, nesse caso, “a avaliação surge como parte integrante das próprias condições para a ocorrência da aprendizagem, pois os comportamentos dos alunos são modelados à medida que estes têm conhecimento dos resultados de seu comportamento” (MIZUKAMI, 1986, p. 35). Dessa maneira, pode-se constatar que, na abordagem comportamentalista, é feito o uso da avaliação diagnóstica e também da avaliação somativa, visto que, aos finais dos períodos, são realizadas avaliações para verificação se houve aprendizagem por parte do aluno.

### 2.4.3 Abordagem humanista

A Abordagem Humanista, segundo os estudos de Mizukami (1986), é uma linha que se concentra no sujeito e, levando em consideração as literaturas mais estudadas no Brasil, destacam-se os autores C. Rogers e A. Neill<sup>5</sup>. Com breves e simples palavras, a respeito de assuntos tão mais profundos e específicos, a título de informação para melhor compreensão, a Abordagem Humanista de Neill propõe o desenvolvimento sem intervenções e o sujeito como o construtor dos saberes. Para Neill (1970, p. 23): “os livros são o material menos importante na escola. Tudo quanto a criança precisa aprender é ler, escrever, contar. O resto deveria compor-se de ferramentas, argila, esporte, teatro, pintura, liberdade.” Já os estudos de C. Rogers têm foco nas relações que cada sujeito constrói e no potencial que essas relações oferecem para o seu desenvolvimento, valorizando os aspectos emocionais e psicológicos. “[...] não pode ocorrer verdadeira aprendizagem a não ser à medida que o aluno trabalhe sobre problemas que são reais para ele; tal aprendizagem não pode ser facilitada se quem ensina não for autêntico e sincero.” (ROGERS, 1959, p. 32).

A tendência Humanista, de acordo com Mizukami (1986), considera o sujeito como único em todos os aspectos de sua vida. Esse sujeito é considerado um ser em construção, visto que ele está sempre descobrindo novas informações acerca de si e do mundo e essas descobertas o ligam a outras pessoas e situações. O mundo é elaborado pelo sujeito e, à medida que ele vive o seu exterior e interior, adquire novos significados.

Nos aspectos educacionais, todas as experiências que auxiliam no crescimento individual e/ou coletivo são consideradas como uma forma de educação. Mizukami (1986) valida esse conceito ao afirmar que:

[...] tanto em Rogers quanto em Neil pode-se constatar a ênfase na unicidade e dignidade do homem, o primado do sujeito. O processo da educação centrada no sujeito leva à valorização da busca progressiva de autonomia (dar-se regras a si mesmo, assumir na sua existência as regras que propõe ao próprio grupo e a si mesmo) em oposição à anomia (ausência de regras) e à heteronomia (normas dadas por outros) (MIZUKAMI, 1986, p. 45).

A proposta de Rogers a respeito da educação pode ser considerada “um encontro deliberado e intencional entre pessoas que objetivam experiências significativas, crescimento, atualização e mudança, que devem caracterizar um processo buscado, escolhido”

---

<sup>5</sup> Na obra “Ensino: as abordagens do processo”, da autora Mizukami, o autor é citado como A. Neil, contudo, o nome correto do autor é A. Neill, forma que será utilizada neste trabalho. A escrita A. Neil foi mantida apenas em citações diretas.

(MIZUKAMI, 1986, p. 45). Ainda segundo a autora, as reflexões de Neill se dão em torno de “educação, mundo, homem e uma práxis que podem, igualmente, oferecer subsídios para uma ação pedagógica crítica e consciente” (MIZUKAMI, 1986, p. 45).

A linha Humanista vê na escola um lugar de acolhimento que proporciona condições para o desenvolvimento do sujeito em seu processo único e individual, respeitando esse sujeito em sua total liberdade de ser quem ele é. Mizukami (1986, p. 49) aponta que: “o ensino, numa abordagem como essa, consiste num produto de personalidades únicas, respondendo a circunstâncias também únicas, num tipo especial de relacionamento”. Essa abordagem valoriza o clima favorável à aprendizagem e ao desenvolvimento dos envolvidos no processo, norteados pelo respeito mútuo. O aluno está no centro do seu desenvolvimento, podendo ele, criticar conteúdos, melhorá-los, aperfeiçoá-los e dispensá-los.

A respeito da Avaliação da Aprendizagem na concepção Humanista não se encontra sentido na padronização da avaliação visto que, se apenas o próprio sujeito pode relatar e conhecer sua experiência, não se acha válido um padrão avaliativo. Valoriza-se a auto avaliação como um processo justo dentro dessa abordagem, no sentido de que a tendência Humanista considera que o sujeito é o centro da sua existência, então ele pode falar sobre a sua experiência de aprendizagem com honestidade. Como nos apresenta Rogers (1972, p. 142 *apud* MIZUKAMI, 1986, p. 56): “a avaliação de cada um de sua própria aprendizagem é um dos melhores meios pelo qual a aprendizagem auto-iniciada se torna aprendizagem responsável”. A respeito da Avaliação da Aprendizagem, Neill (1963, p. 24 *apud* MIZUKAMI, 1986, p. 55) afirma que “crianças, como adultos, aprendem o que desejam aprender. Toda outorga de prêmios e notas e exames desvia o desenvolvimento adequado da personalidade. Só os pedantes declaram que o aprendizado livresco é educação”.

Para Rogers (1972, p. 5 *apud* MIZUKAMI, 1986, p. 55) na aprendizagem,

[...] quando reunimos em um esquema elementos tais como currículo preestabelecido, “deveres idênticos” para todos os alunos, preleções como quase único modo de instrução, testes padronizados pelos quais são avaliados externamente todos os estudantes, e notas dadas pelo professor, como modo de medir a aprendizagem, então, quase podemos garantir que a aprendizagem dotada de significação será reduzida a sua expressão mais simples.

A partir da breve discussão acerca da Abordagem Humanista sobre o homem, a educação e seus processos, é possível constatar que essa tendência prima pelo resgate dos valores do homem, estando ele no centro, reconhecendo suas particularidades e habilidades.

#### 2.4.4 Abordagem cognitivista

A Abordagem Cognitivista está atrelada à busca pela compreensão da sistematização do conhecimento, ou seja, em como ele se dá e se organiza na percepção do sujeito. Mizukami (1986, p. 59) confirma que uma Abordagem Cognitivista resulta em: “estudar cientificamente a aprendizagem como sendo mais que um produto do ambiente, das pessoas ou de fatores que são externos ao aluno”. Assim, essa abordagem vai ao encontro da organização do conhecimento e ao entendimento de como ocorre o processamento das informações.

Tal abordagem, como comenta Mizukami (1986), é interacionista, visto que o sujeito e o mundo externo são analisados juntamente e o conhecimento adquirido resulta dessa interação.

Os estudos de Piaget (1969), a respeito do desenvolvimento cognitivo, valorizam a importância das interações sociais para o desenvolvimento cognitivo. O autor comenta que observam-se “acelerações ou retardamentos segundo os diferentes meios sociais e a experiência adquirida” (PIAGET, 1969, p. 22).

Para Mizukami (1986), a realidade externa e suas normas, valores, referências, significados e tantas outras características que acompanham os grupos sociais podem variar, pois as estruturas sociais e suas maneiras de viver mudam de acordo com o nível de desenvolvimento mental das pessoas que compõem esses grupos. O conhecimento, na linha cognitivista, é uma constante construção e a educação tem como finalidade auxiliar no desenvolvimento natural do ser humano, visando a que os sujeitos encontrem sua autonomia, essa que não seria possível sem o contato e a interação com o mundo exterior.

Nessa abordagem, a escola é um lugar para o desenvolvimento das diversas faculdades do sujeito, lugar em que se pode aprender e conhecer habilidades próprias. Nela, é valorizado o desenvolvimento das habilidades motora, mental e verbal, assim como o desenvolvimento do aluno por suas próprias ações, pelo trabalho em grupo e pela liberdade de ação (MIZUKAMI, 1986). É válido mencionar que a autora em questão fundamentou seus estudos na Teoria de Piaget; sendo assim, argumenta que

[...] na teoria piagetiana pode-se constatar o estabelecimento de relações entre a cooperação e a formação/desenvolvimento intelectual. Assim, não seria possível existir na escola uma verdadeira atividade intelectual, baseada em ações, investigações e pesquisas espontâneas, sem que houvesse uma livre cooperação dos alunos entre si e não apenas entre professor e alunos (MIZUKAMI, 1986, p. 73).

É apreciado um ensino que valorize a inteligência e o progresso dos educandos levando em consideração o contexto social. Acredita-se que o conhecimento acontecerá verdadeiramente quando o sujeito se tornar o responsável pela sua elaboração. “Sob tal perspectiva, o ensino consistiria em organização dos dados da experiência, de forma a promover um nível desejado de aprendizagem” (MIZUKAMI, 1986, p. 76). A metodologia dessa abordagem não é definida, Mizukami (1986) compreende que não existe um modelo pedagógico piagetiano, mas sim uma teoria que sugere implicações para o ensino, a inteligência e o progresso, que advêm das trocas e interações com o meio, por meio da vivência do sujeito.

A Avaliação da Aprendizagem na Abordagem Cognitivista não segue uma proposta tradicional de exames, segundo Mizukami (1986), ela decorre de investigações que permitirão verificar se os educandos se apropriaram de alguma noção ou relação com o objeto de estudo. “Uma das formas de se verificar o rendimento é através de reproduções livres, com expressões próprias, relacionamentos, reprodução sob diferentes formas e ângulos, explicações práticas, explicações causais etc” (MIZUKAMI, 1986, p. 83.) Nesse sentido, pode-se compreender que a Abordagem Cognitivista preza por entender o educando sob a sua perspectiva de aprendizagem, sem desprezar inclusive o que é considerado como “resposta errada”, pois a intenção é considerar que cada educando possui uma interpretação e vivência do mundo exterior. “Não há, pois, pressão no sentido de desempenho acadêmico e desempenhos padronizados, durante o desenvolvimento cognitivo do ser humano” (MIZUKAMI, 1986, p. 83).

#### 2.4.5 Abordagem sócio-cultural

A Abordagem Sócio-cultural compreendida por Mizukami (1986) é considerada intervencionista, porém com ênfase no sujeito como criador do conhecimento. O homem está inserido no seu contexto histórico e se torna sujeito da educação. Segundo essa abordagem, “não existem senão homens concretos, situados no tempo e no espaço, inseridos num contexto sócio-econômico-cultural-político, enfim, num contexto histórico” (MIZUKAMI, 1986, p. 86).

Respalhada pelos estudos de Paulo Freire, essa abordagem valida que a educação só terá sentido quando levar os sujeitos a refletirem sobre o seu ser e estar no mundo, valorizando sua vocação como sujeito e o contexto em que ele está inserido. A partir da reflexão e da conscientização sobre a realidade em que está inserido ele poderá modificá-la. Nesse contexto,

a educação é vista como uma ferramenta com vistas a auxiliar o próprio sujeito e não um meio para fazer dele um ser para se encaixar no modelo social.

Nas palavras de Freire (2018, p. 87), esse modelo:

[...] sugere uma dicotomia inexistente homens-mundo. Homens simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros. Homens espectadores e não recriadores do mundo. Concebe a sua consciência como algo especializado neles e não aos homens como “corpos conscientes”. A consciência como se fosse alguma seção “dentro” dos homens, mecanicistamente compartimentada, passivamente aberta ao mundo que a irá “enchendo” de realidade. Uma consciência continente a receber permanentemente os depósitos que o mundo lhe faz, e que se vão transformando em seus conteúdos. Como se os homens fossem uma presa do mundo e este, um eterno caçador daqueles, que tivesse por distração “enchê-los” de pedaços seus (FREIRE, 2018, p. 87).

A Abordagem Sócio-cultural compreende o conhecimento e a educação a partir da conscientização do sujeito envolvido no processo educativo, ou seja, a reflexão e a conscientização sobre si e sobre o contexto inserido irão auxiliar o indivíduo no seu desenvolvimento. Nesse contexto, a educação promove a conscientização e é um processo contínuo que com sua progressão, aproximará cada vez mais o sujeito de sua consciência crítica e transformadora. “O homem se constrói e chega a ser sujeito na medida em que, integrado em seu contexto, reflete sobre ele e com ele se compromete, tomando consciência da sua historicidade” (MIZUKAMI, 1986, p. 90).

A escola e o ensino, na linha pedagógica Sócio-cultural, devem ser formados com o aluno, e não para o aluno. “A educação como prática da dominação, que vem sendo objeto desta crítica, mantendo a ingenuidade dos educandos, o que pretende [...] é indoutriná-los no sentido de acomodação ao mundo da opressão” (FREIRE, 2018, p. 92). A perspectiva Freireana percebe a escola como um lugar de libertação, que auxilia os oprimidos a problematizar e a se conscientizar a respeito da relação oprimido/opressor, com vistas a superar as contradições sociais. “A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. [...] É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2018, p. 93).

A metodologia da Abordagem Sócio-cultural, apresentada como um método freireano de alfabetização, dá-se por meio do “levantamento do universo vocabular dos grupos com quem se trabalha; escolha das palavras geradoras; criação de situações existenciais típicas do grupo” [...] (MIZUKAMI, 1986, p. 101). Tal método de aprendizagem tem como finalidade principal ensinar a partir da realidade dos educandos, ou seja, a partir do que é conhecido para eles, por

meio de um diálogo horizontal, que facilite e possibilite ao educando compreender sobre si e sobre sua realidade a partir do conhecimento do que ele vivencia.

A Avaliação da Aprendizagem na Abordagem Sócio-Cultural é compreendida por meio da auto-avaliação e/ou avaliação mútua permanente da prática educativa (MIZUKAMI, 1986). Nessa abordagem, os exames tradicionais, classificatórios e seletivos não são tidos como satisfatórios, valoriza-se a avaliação como uma prática inerente ao processo educativo e por isso, os alunos e os docentes podem expor suas dificuldades e perspectivas sobre a apropriação do conhecimento nesse processo, priorizando então a construção de saberes. Para Freire (2019, p. 110), “[...] em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do que fazer de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação. Avaliação em que se estimule o falar à como caminho do falar com.” Assim, a Abordagem Sócio-cultural tem a avaliação da aprendizagem como uma importante ferramenta no processo de aprender.

Nas palavras de Freire (2001, p. 11):

A segunda razão por que a avaliação se impõe está exatamente na necessidade que têm os seus sujeitos de, acompanhando passo a passo a ação dando-se, observar se seus objetivos estão por ser alcançados. Afinal, verificar se a prática está levando à concretização do sonho por causa do qual estamos praticando. Neste sentido, a avaliação da prática é fator importante e indispensável à formação da educadora. Quase sempre, lamentavelmente, avaliamos a pessoa da professora e não sua prática. Avaliamos para punir e não para melhorar a ação dos sujeitos e não para formar.

Dessa maneira, pode-se perceber que a avaliação da aprendizagem, na Abordagem Sócio-cultural, tem uma concepção formativa e dialógica, com a intenção de compreendê-la como parte sinalizadora do processo de ensino-aprendizagem.

Para sintetizar o conteúdo das abordagens discutidas na obra de Mizukami (1986), nos apropriaremos da resenha de Cunha (2017, p. 1 e 5) no que se refere às características gerais, avaliação e principais representantes de cada abordagem.

**Quadro 3** – Características gerais, avaliação e principais representantes das abordagens de ensino

<b>Abordagens</b>	<b>Características gerais</b>	<b>Avaliação</b>	<b>Principais representantes</b>
<b>Tradicional:</b>	Busca conduzir o aluno ao contato com as grandes realizações da humanidade, - Volta-se para o que é externo ao aluno: o programa, as disciplinas, o professor.	Realizada visando a exatidão da reprodução do conteúdo trabalhado na aula. Mede a quantidade e exatidão das informações que o aluno consegue reproduzir. - Exame: fim em si mesmo. Notas: na sociedade, demonstração de patrimônio cultural	Dürkheim, Chartier, Snyders.
<b>Comportamentalista</b>	Denominada também como Behaviorista. - O organismo está sujeito às contingências do meio. -Origem empirista: o conhecimento é o resultado direto da experiência. – O comportamento humano pode ser modelado e reforçado, através de recompensas e controle	Constatar o que o aluno já aprendeu, se já atingiu os objetivos propostos. - Processo: no início (pré-testagem), no decorrer do processo (reorganização) e no final (conhecer se os comportamentos desejados foram adquiridos).	Skinner, Popham, Gerlach e Briggs, Glaser, Papay, Madsen
<b>Humanista</b>	Enfoque no sujeito: principal elaborador do conhecimento humano. – Ênfase às relações interpessoais, à vida psicológica e emocional, a personalidade do indivíduo em seus processos de construção pessoal da realidade – pessoa integrada	Encontra-se um desprezo por qualquer padronização de produtos de aprendizagem e competências. - Crianças e adultos aprendem o que desejam aprender. - Auto avaliação (com critérios, só o indivíduo pode conhecer a sua experiência).	Carl Rogers, Alexander Neill, Erich Fromm.
<b>Cognitivista</b>	Estuda cientificamente a aprendizagem -Ênfase em processos cognitivos e na investigação científica. Na capacidade do aluno de integrar informações e processá-las. -Abordagem interacionista	A avaliação deverá ser realizada a partir de parâmetros extraídos da própria teoria e implicará em verificar se o aluno adquiriu noções, conservações, realizou operações, estabeleceu relações, etc. - O controle do aproveitamento deve ser apoiado em múltiplos critérios, considerando a assimilação e a aplicação do conhecimento	Jean Piaget, Jerome Bruner, Henry Wallon.

Abordagens	Características gerais	Avaliação	Principais representantes
<b>Sócio-cultural</b>	Enfatiza aspectos sócio-político-culturais, preocupando-se com a cultura popular. - Movimento de Cultura Popular: possibilitar uma real participação do povo como sujeito de um processo cultural.	Auto avaliação e/ou avaliação mútua e permanente da prática educativa, por professor e aluno	Vigotsky, Paulo Freire, Álvaro Vieira Pinto.

Fonte: Cunha (2017, p. 1 e 5).

## 2.5 Critérios da Avaliação da Aprendizagem

Segundo os estudos de Depresbiteris (1991), os critérios da avaliação são os princípios que se tomam como a referência para julgar algo. Na avaliação da aprendizagem são utilizados dois padrões: os absolutos e os relativos. Sendo assim, a avaliação que utiliza padrões absolutos chama-se avaliação baseada em critérios e a avaliação que utiliza critérios relativos é nomeada de avaliação baseada em normas. Ambas são importantes e apresentam finalidades diferentes, na avaliação baseada em critérios, o objetivo é verificar o desempenho do aluno diante de objetivos expostos anteriormente, já a avaliação baseada em normas tem como função comparar os desempenhos dos alunos entre si. Depresbiteris (1998) elucida que: “Quando medimos tendo por base critérios absolutos, utilizamos medidas referenciadas a critério; quando o fazemos tendo por base os critérios relativos, utilizamos medidas referenciadas à norma.”

Sobre a origem da palavra critério, ela

[...] vem do latim *criterium* e do grego *kriterion*, que quer dizer discernir. Em sua acepção comum, é uma regra que se aplica para julgar a verdade. No sentido filosófico, é um signo ou característica que permite avaliar uma coisa, uma noção, ou apreciar um objeto. É o que serve de fundamento a um juízo. Pode-se dizer que critério de avaliação é um princípio que se toma como referência para julgar alguma coisa. Parâmetro, padrão de julgamento, padrão de referência são alguns sinônimos de critério. Basicamente, em termos de aprendizagem, existem dois tipos de critérios de referência: os absolutos e os relativos. (DEPRESBITERIS, 1998, p. 166).

Ainda segundo Depresbiteris (1998), as medidas que referenciam a norma são as mais adequadas para serem utilizadas em processos de seleção e classificação, auxiliando também no fornecimento de informações para o docente, como comparação de classes, diferenças entre médias, desvios padrão e outras medidas estatísticas. A medida referenciada a norma refere-se

a testes que são padronizados, pois as normas são eleitas a partir de agrupamentos em função de características específicas, como idade, série escolar e demais fatores.

Acerca da medida referenciada a critérios, ela é mais apropriada para o processo de avaliação que ocorre em sala de aula, visto que ela tem como finalidade verificar se os objetivos propostos estão sendo alcançados, criando um novo caminho caso haja falhas e motivando os educandos quando o caminho percorrido aponta resultados satisfatórios. Como exemplifica Depresbiteris (1991, p. 131), “A avaliação por critérios determinaria o grau de alcance de objetivos por cada aluno. O professor deveria estipular, então, quantos objetivos deveriam ser alcançados para que se pudesse ter segurança da aprendizagem dos alunos 60%, 70%, 100% dos objetivos?”.

Nesse sentido, a autora ainda ressalta a importância de definir critérios para o alcance dos objetivos propostos. “O critério de correção do alcance de objetivos, na prova, teria relação direta com o número de questões determinadas para cada objetivo” (DEPRESBITERIS, 1991, p. 131). Dessa forma, exemplifica que, se para um certo objetivo fossem construídas três questões no mesmo nível de dificuldade, seria possível estabelecer que o acerto de duas dessas questões talvez, seria o suficiente para alcançar o objetivo. “Deve-se enfatizar que a determinação do critério para o alcance de cada objetivo de uma prova deve se basear na ideia de qualidade que se deseja imprimir ao ensino” (DEPRESBITERIS, 1991, p.131).

Sobre a definição de critérios, Depresbiteris (1991, p. 131) argumenta ainda que

[...] implica uma ideia de generalidade e por isso deve ser discutida por vários professores de uma mesma área, considerando-se a necessidade e a importância das habilidades para a aprendizagem dos alunos. Em Matemática, por exemplo, considerando-se que há um encadeamento lógico das habilidades, o critério de qualidade deve ser mais rígido, pois o mau desempenho em uma unidade pode causar o mau desempenho em outras.

Ainda exemplificando Depresbiteris (1991), em se tratando da prova, seria necessário estabelecer critérios de correção, que seriam apontados pela questão correta; já em casos de trabalho orientado de pesquisa, o critério de alcance do objetivo seria o acerto do tópico que com ele condiz. Dessa forma, exige que o professor elabore a resposta desejada, pois, a partir dela seria, possível estabelecer o padrão de qualidade indicado.

A definição dos critérios é um ponto relevante e que precisa de especial atenção, pois “Com toda a dificuldade que temos para definir critérios, uma coisa é certa: é imprescindível que eles sejam claros e precisos. Os critérios tornam as "regras do jogo" mais explícitas e podem

ser mais adequados, quanto maior for a integração entre professores e alunos.” (DEPRESBITERIS, 1991, p. 131).

Assim, Depresbiteris (1991, p. 131-132) afirma que os critérios são importantes, pois

- a) oferecem um julgamento um pouco mais objetivo, mais justo do aluno;
- b) esclarece o que é desejável, tanto para o aluno como para o professor;
- c) homogeneiza procedimentos de avaliação;
- d) permite a análise dos desempenhos desenvolvidos; e
- e) oferece orientação mais precisa em caso de problemas.

A autora certifica que existem cuidados a serem tomados na elaboração dos critérios, a saber:

- a) os critérios devem conter indicadores precisos do desempenho dos alunos;
- b) os critérios devem ser razoavelmente estáveis, a fim de que ao estudante seja assegurado um número de condições que favoreçam sua segurança emocional;
- c) os critérios devem corresponder ao estágio evolutivo do estudante. (SOEIRO, 1982 *apud* DEPRESBITERIS, 1991, p. 132).

Compreendendo a importância dos critérios para a avaliação da aprendizagem, fica claro que eles devem ser usados como um padrão de qualidade e não como forma de o professor se mostrar como autoridade. Deve-se tomar cuidado para que os critérios não sejam elaborados durante o processo de avaliação, e sim anteriormente; para isso se faz importante planejamento e organização. Caso os critérios não sejam bem preparados, a subjetividade do docente pode interferir na decisão dos níveis de aprendizagem; o que pode gerar um julgamento errôneo.

Para contribuir com a organização pedagógica e compreensão desses processos podemos mencionar a Taxonomia de Bloom<sup>6</sup>, que trata a respeito das operações mentais, essas operações podem auxiliar os professores a definir seus objetivos instrucionais. A Taxonomia de Bloom segundo Moretto (2014), significa classificação, que deve ser fundamentada segundo os critérios eleitos por aquele que vai classificar. Como exemplo, ele demonstra que, para classificar educandos em uma sala de aula, é necessário definir critérios, o que aponta uma série de possíveis opções como: sexo, altura, origem, etc. Ainda de acordo com Moretto (2014), os objetivos da Taxonomia de Bloom para a construção do conhecimento são apresentados em diferentes níveis, que crescem em complexidade. São eles: (re) conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e julgamento (avaliação).

---

<sup>6</sup> Também são utilizadas para “taxonomia” as variantes "taxionomia" ou "taxinomia" (MORETTO, 2014).

A Taxonomia de Bloom surgiu após a Associação Norte Americana de Psicologia aprovar e valorizar a utilização dos conceitos de classificação como maneiras adequadas de organização de processos. Sendo assim, solicitou que fosse criado um projeto para desenvolver uma taxonomia que respaldasse os processos do âmbito educacional. Bloom e demais pesquisadores, concluíram que a melhor maneira de começar essa proposta seria dividir o trabalho de acordo com o domínio específico de desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor. Dentre os três domínios, o cognitivo é o que geralmente é utilizado, sendo ferramenta para educadores e gestores na construção de planejamentos, objetivos, estratégias e sistemas avaliativos (FERRAZ; BELHOT, 2010).

Trevisan e Amaral (2016, p. 452) também relatam o surgimento da Taxonomia de Bloom, mostrando que:

[...] em 1948, um grupo de psicólogos reuniu-se em uma convenção da Associação Americana de Psicologia (APA) em Boston, e nesse encontro manifestou-se o interesse por um quadro teórico de referência que facilitasse a comunicação entre examinadores e estimulasse a pesquisa sobre avaliação, estabelecendo uma articulação entre os envolvidos no processo de avaliar. A forma mais adequada para realizar tal tarefa foi a elaboração de um sistema de classificação de objetivos que se tornasse ponto de partida e base para o planejamento educacional. Ao assumir a liderança desse projeto, Benjamin Bloom, junto com seus colaboradores, definiu como primeiro passo a divisão do trabalho de acordo com os domínios cognitivo, afetivo e psicomotor dos objetivos educacionais.

De acordo com os estudos de Ferraz e Belhot (2010, p. 422), existem inúmeras vantagens na utilização da taxonomia na educação; e duas delas são: “Oferecer a base para o desenvolvimento de instrumentos de avaliação e utilização de estratégias diferenciadas para facilitar, avaliar e estimular o desempenho dos alunos em diferentes níveis de aquisição de conhecimento” e também: “Estimular os educadores a auxiliarem seus discentes, de forma estruturada e consciente, a adquirirem competências específicas a partir da percepção da necessidade de dominar habilidades mais simples (fatos) para, posteriormente, dominar as mais complexas (conceitos).”

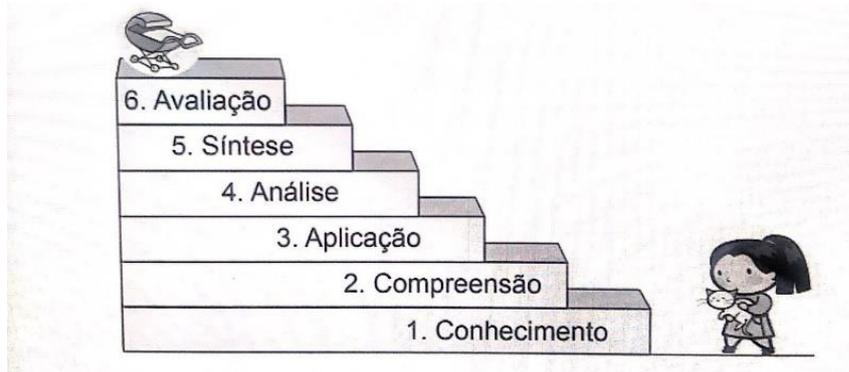
A Taxonomia de Bloom foi revisada em 1990 e, no ano de 2001, Lorin Anderson e outros colaboradores publicaram sua revisão; nela, os autores fizeram a combinação sobre o tipo de conhecimento a ser adquirido com qual processo deve ser utilizado para obter tal finalidade. (ANDERSON; KRATHWOHL, 2001 *apud* TREVISAN; AMARAL, 2016).

O domínio cognitivo da Taxonomia de Bloom foi elaborado em níveis que vão do mais simples ao mais complexo, sendo assim, em nível crescente. Portanto, os educandos só avançam

ao próximo nível quando conquistarem uma nova habilidade desse próximo nível. Dessa forma, a taxonomia é uma auxiliadora acerca dos processos cognitivos que acompanham níveis de dificuldade, de acordo com o que se espera alcançar em termos de desempenho. Ferraz e Belhot (2010, p. 424) certificam que a: “Taxonomia dos Objetivos Cognitivos de Bloom, além de representarem resultados de aprendizagem esperados, são cumulativos, o que caracteriza uma relação de dependência entre os níveis e são organizados em termos de complexidade.” Os autores ainda mencionam que: “não há nenhum problema na ordem dos objetivos inseridos na dimensão do processo cognitivo, entretanto, a ordem da dimensão conhecimento deve ser respeitada de forma hierárquica e, para se ter um maior controle do processo de aprendizagem.” (FERRAZ; BELHOT, 2010, p.429).

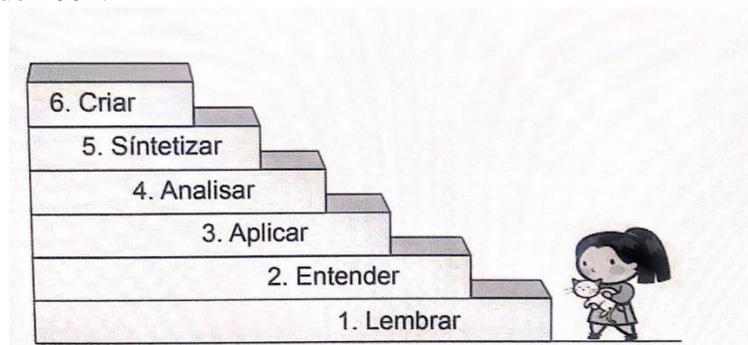
As figuras 4, 5 e 6 mostram as categorias do domínio cognitivo proposto por Bloom, Englehart, Furst, Hill e Krathwohl, que ficou conhecido como Taxonomia de Bloom.

**Figura 4** –Taxonomia de Bloom



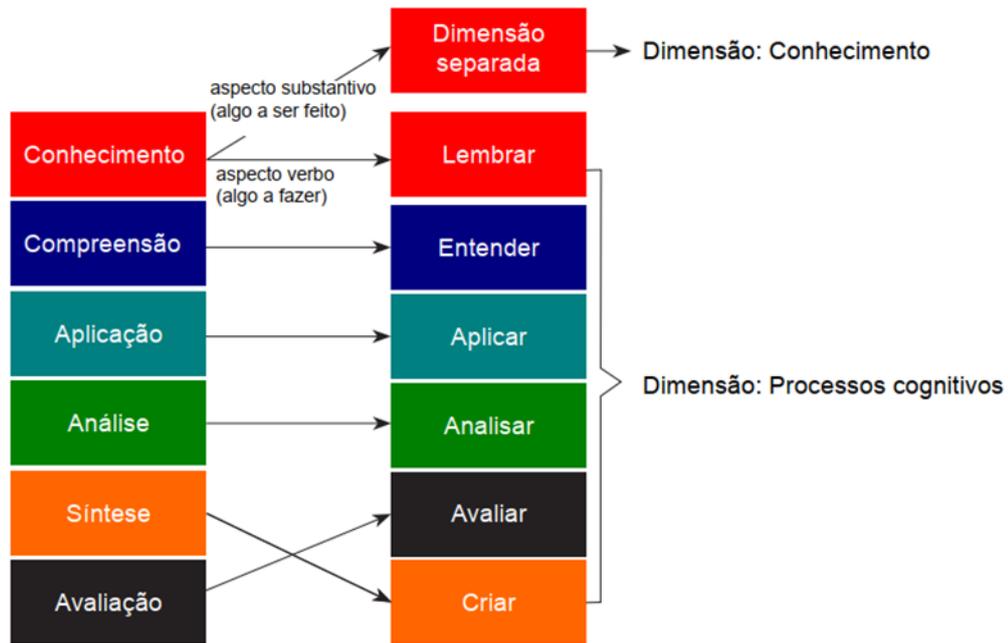
Fonte: Ferraz e Belhot (2010, p. 424).

**Figura 5** – Categorização atual da Taxonomia de Bloom proposta por Anderson, Krathwohl e Airasian, no ano de 2001.



Fonte: Ferraz e Belhot (2010, p. 427).

**Figura 6** – A Taxionomia revisada de Bloom



Fonte: Trevisan e Amaral (2016, p. 454).

Nesta pesquisa, não aprofundamos os estudos sobre a Taxonomia de Bloom, mas entendemos como relevante trazê-la, mesmo que de forma resumida, pois essa classificação pode ser uma ferramenta valiosa na organização pedagógica, inclusive nos processos avaliativos.

**Quadro 4** – Estruturação da taxonomia de Bloom no domínio cognitivo

Categoria	Descrição
1. Conhecimento	<p><b>Definição:</b> Habilidade de lembrar informações e conteúdos previamente abordados como fatos, datas, palavras, teorias, métodos, classificações, lugares, regras, critérios, procedimentos etc. A habilidade pode envolver lembrar uma significativa quantidade de informação ou fatos específicos. O objetivo principal desta categoria nível é trazer à consciência esses conhecimentos.</p> <p>Subcategorias: 1.1 Conhecimento específico: Conhecimento de terminologia; Conhecimento de tendências e sequências; 1.2 Conhecimento de formas e significados relacionados às especificidades do conteúdo: Conhecimento de convenção; Conhecimento de tendência e sequência; Conhecimento de classificação e categoria; Conhecimento de critério; Conhecimento de metodologia; e 1.3 Conhecimento universal e abstração relacionado a um determinado campo de conhecimento: Conhecimento de princípios e generalizações; Conhecimento de teorias e estruturas.</p> <p><b>Verbos:</b> enumerar, definir, descrever, identificar, denominar, listar, nomear, combinar, realçar, apontar, relembra, recordar, relacionar, reproduzir, solucionar, declarar, distinguir, rotular, memorizar, ordenar e reconhecer.</p>

<b>Categoria</b>	<b>Descrição</b>
2. Compreensão	<p><b>Definição:</b> Habilidade de compreender e dar significado ao conteúdo. Essa habilidade pode ser demonstrada por meio da tradução do conteúdo compreendido para uma nova forma (oral, escrita, diagramas etc.) ou contexto. Nessa categoria, encontra-se a capacidade de entender a informação ou fato, de captar seu significado e de utilizá-la em contextos diferentes.</p> <p>Subcategorias: 2.1 Translação; 2.2 Interpretação e 2.3 Extrapolação.</p> <p><b>Verbos:</b> alterar, construir, converter, decodificar, defender, definir, descrever, distinguir, discriminar, estimar, explicar, generalizar, dar exemplos, ilustrar, inferir, reformular, prever, reescrever, resolver, resumir, classificar, discutir, identificar, interpretar, reconhecer, redefinir, selecionar, situar e traduzir.</p>
3. Aplicação	<p><b>Definição:</b> Habilidade de usar informações, métodos e conteúdos aprendidos em novas situações concretas. Isso pode incluir aplicações de regras, métodos, modelos, conceitos, princípios, leis e teorias.</p> <p><b>Verbos:</b> aplicar, alterar, programar, demonstrar, desenvolver, descobrir, dramatizar, empregar, ilustrar, interpretar, manipular, modificar, operacionalizar, organizar, prever, preparar, produzir, relatar, resolver, transferir, usar, construir, esboçar, escolher, escrever, operar e praticar.</p>
4. Análise	<p><b>Definição:</b> Habilidade de subdividir o conteúdo em partes menores com a finalidade de entender a estrutura final. Essa habilidade pode incluir a identificação das partes, análise de relacionamento entre as partes e reconhecimento dos princípios organizacionais envolvidos. Identificar partes e suas interrelações. Nesse ponto é necessário não apenas ter compreendido o conteúdo, mas também a estrutura do objeto de estudo.</p> <p>Subcategorias: Análise de elementos; Análise de relacionamentos; e Análise de princípios organizacionais.</p>
4. Análise	<p><b>Verbos:</b> analisar, reduzir, classificar, comparar, contrastar, determinar, deduzir, diagramar, distinguir, diferenciar, identificar, ilustrar, apontar, inferir, relacionar, selecionar, separar, subdividir, calcular, discriminar, examinar, experimentar, testar, esquematizar e questionar.</p>
5. Síntese	<p><b>Definição:</b> Habilidade de agregar e juntar partes com a finalidade de criar um novo todo. Essa habilidade envolve a produção de uma comunicação única (tema ou discurso), um plano de operações (propostas de pesquisas) ou um conjunto de relações abstratas (esquema para classificar informações). Combinar partes não organizadas para formar um “todo”.</p> <p>Subcategorias: 5.1 Produção de uma comunicação original; 5.2 Produção de um plano ou propostas de um conjunto de operações; e 5.3 Derivação de um conjunto de relacionamentos abstratos.</p> <p><b>Verbos:</b> categorizar, combinar, compilar, compor, conceber, construir, criar, desenhar, elaborar, estabelecer, explicar, formular, generalizar, inventar, modificar, organizar, originar, planejar, propor, reorganizar, relacionar, revisar, reescrever, resumir, sistematizar, escrever, desenvolver, estruturar, montar e projetar.</p>
6. Avaliação	<p><b>Definição:</b> Habilidade de julgar o valor do material (proposta, pesquisa, projeto) para um propósito específico. O julgamento é baseado em critérios bem definidos que podem ser externos (relevância) ou internos (organização) e podem ser fornecidos ou conjuntamente identificados. Julgar o valor do conhecimento.</p> <p>Subcategorias: 6.1 Avaliação em termos de evidências internas; e 6.2 Julgamento em termos de critérios externos.</p> <p><b>Verbos:</b> Avaliar, averiguar, escolher, comparar, concluir, contrastar, criticar, decidir, defender, discriminar, explicar, interpretar, justificar, relatar, resolver, resumir, apoiar, validar, escrever um <i>review</i> sobre, detectar, estimar, julgar e selecionar.</p>

Fonte: Bloom et al. (1956), Bloom (1986), Driscoll (200) e Krathwohl (2002) *apud* Ferraz e Belhot (2010, p. 426).

**Quadro 5 - Estrutura do processo cognitivo na taxonomia de Bloom – revisada.**

1	<b>Lembrar:</b> Relacionado a reconhecer e reproduzir ideias e conteúdos. Reconhecer requer distinguir e selecionar uma determinada informação e reproduzir ou recordar está mais relacionado à busca por uma informação relevante memorizada. Representado pelos seguintes verbos no gerúndio: Reconhecendo e Reproduzindo.
2	<b>Entender:</b> Relacionado a estabelecer uma conexão entre o novo e o conhecimento previamente adquirido. A informação é entendida quando o aprendiz consegue reproduzi-la com suas “próprias palavras”. Representado pelos seguintes verbos no gerúndio: Interpretando, Exemplificando, Classificando, Resumindo, Inferindo, Comparando e Explicando.
3	<b>Aplicar:</b> Relacionado a executar ou usar um procedimento numa situação específica e pode também abordar a aplicação de um conhecimento numa situação nova. Representado pelos seguintes verbos no gerúndio: Executando e Implementando.
4	<b>Analisar:</b> Relacionado a dividir a informação em partes relevantes e irrelevantes, importantes e menos importantes e entender a inter-relação existente entre as partes. Representado pelos seguintes verbos no gerúndio: Diferenciando, Organizando, Atribuindo e Concluindo.
5	<b>Avaliar:</b> Relacionado a realizar julgamentos baseados em critérios e padrões qualitativos e quantitativos ou de eficiência e eficácia. Representado pelos seguintes verbos no gerúndio: Checando e Criticando.
6	<b>Criar:</b> Significa colocar elementos junto com o objetivo de criar uma nova visão, uma nova solução, estrutura ou modelo utilizando conhecimentos e habilidades previamente adquiridos. Envolve o desenvolvimento de ideias novas e originais, produtos e métodos por meio da percepção da interdisciplinaridade e da interdependência de conceitos. Representado pelos seguintes verbos no gerúndio: Generalizando, Planejando e Produzindo.

Fonte: Ferraz e Belhot (2010, p. 429).

Confirmando a importância de planejamento e objetivos para que o processo de aprendizagem ocorra de forma satisfatória, Ferraz e Belhot (2010, p. 423) mencionam que definir com clareza os objetivos instrucionais<sup>7</sup> atentando para a construção de saberes e habilidades que se encaixam no perfil profissional a ser concebido “direcionará o processo de ensino para a escolha adequada de estratégias, métodos, delimitação do conteúdo específico, instrumentos de avaliação e, conseqüentemente, para uma aprendizagem efetiva e duradoura.”

Os estudos de Moretto (2014) se apoiam na Taxonomia de Bloom como um instrumento de apoio didático-pedagógico, que de maneira mais profunda ou mais sutil se relaciona com problemas do âmbito escolar como a avaliação e o currículo. Dessa maneira, a Taxonomia de Bloom pode auxiliar os docentes a fazerem uma apreciação relevante dos resultados que eles recebem, assim como a organizarem seu cronograma de ensino e a tomarem decisões satisfatórias.

Como demonstrado neste estudo, o contexto educacional em vezes não se revela favorável para a execução de suas funções. Vimos que a avaliação da aprendizagem, nem

<sup>7</sup> Segundo Mager (1984), um objetivo instrucional é uma descrição clara sobre o desempenho e a competência que os educadores gostariam que seus educandos demonstrassem antes de serem considerados conhecedores de determinados assuntos. Esse objetivo está ligado a um resultado intencional diretamente relacionado ao conteúdo e à forma como ele deverá ser aplicado. (apud FERRAZ; BELHOT, 2010, p. 423).

sempre, tem condições de exercer seu papel como uma facilitadora do processo de aprendizagem, como também sabe-se, pelos dados apresentados em nossa pesquisa que nem todos os docentes tiveram uma formação didática e pedagógica que possibilite a organização adequada dos processos que ocorrem em sala de aula. Mais uma vez, fica claro que não ter um planejamento pedagógico apropriado, em que sejam delimitadas as funções, as metas, os objetivos e os critérios pode gerar um contexto não tão favorável para a aprendizagem. Moretto (2014, p. 56) fala que: “Um dos fatores importantes para o sucesso de ensinar é o professor estabelecer com clareza e precisão os objetivos de seu ensino.”

Nesse sentido, entendemos que a Taxonomia de Bloom é considerada também um instrumento adequado para nortear o professor e facilitar sua atividade, visto que ela tem colaborado: “significativamente, pois é um instrumento de classificação de objetivos de aprendizagem de forma hierárquica (do mais simples para o mais complexo) que pode ser utilizado para estruturar, organizar e planejar disciplinas, cursos ou módulos instrucionais.” (FERRAZ; BELHOT, 2010, p. 431).

## **2.6 Instrumentos Avaliativos**

Diante das concepções de avaliação da aprendizagem que foram apresentadas nesta pesquisa, muitos autores auxiliaram a fundamentar esse trabalho, buscando conhecer e discutir os instrumentos de avaliação encontrados para compreender a importância da avaliação como um meio de verificar o que o aluno já aprendeu e o que ele não aprendeu, identificando meios para que ocorra a aprendizagem. Nesse sentido, é importante mencionar que tão importante como o instrumento a ser utilizado é a compreensão de suas funções e do que se pretende alcançar utilizando esses instrumentos: “mais que o instrumento, importa o tipo de conhecimento que põe à prova, o tipo de perguntas que se formula, o tipo de qualidade (mental ou prática) que se exige e as respostas que se espera obter [...]” (MÉNDEZ, 2002, p. 98).

Sendo assim, os instrumentos avaliativos fazem parte da Avaliação da Aprendizagem e do processo de conhecimento entre professor e aluno. Os instrumentos são o aporte para verificar a aprendizagem e não julgar, excluir ou classificar. Os instrumentos avaliativos são auxiliares nesse processo que envolve educandos e professores com realidades, habilidades e formas de expressão distintas. É necessário que, entre os educadores, exista uma reflexão para entender se

[...] ao aplicarmos os instrumentos de avaliação, criamos um clima leve entre nossos educandos ou pesado e ameaçador? Aplicar instrumentos de avaliação exige muitos cuidados para que não distorçam a realidade, desde que nossos educandos são seres humanos e, nessa condição, estão submetidos às múltiplas variáveis intervenientes em nossas experiências de vida. (LUCKESI, 2000, p. 6).

O ato de avaliar envolve uma sequência didática. Isso se dá por meio de metodologias organizadas que possibilitem a absorção e apropriação de conteúdos que são fundamentais ao desenvolvimento das aptidões determinadas pelos objetos de educação. Tais aptidões formam o referencial teórico básico dos processos de ensino. Os instrumentos são diferentes e servem as também diferentes funções da avaliação. Nesse sentido, Luckesi (2000, p. 4) menciona que

[...] isso implica que os instrumentos: a) sejam adequados ao tipo de conduta e de habilidade que estamos avaliando (informação, compreensão, análise, síntese, aplicação...); b) sejam adequados aos conteúdos essenciais planejados e, de fato, realizados no processo de ensino (o instrumento necessita cobrir todos os conteúdos que são considerados essenciais numa determinada unidade de ensino-aprendizagem; c) adequados na linguagem, na clareza e na precisão da comunicação (importa que o educando compreenda exatamente o que se está pedindo dele); adequados ao processo de aprendizagem do educando (um instrumento não deve dificultar a aprendizagem do educando, mas, ao contrário, servir-lhe de reforço do que já aprendeu. Responder as questões significativas significa aprofundar as aprendizagens já realizadas).

A avaliação como uma prática transformadora, que venha para realmente contribuir com o processo de ensino-aprendizagem sugere mudanças pedagógicas e, nesse processo, estão os instrumentos avaliativos, objeto de estudo desta pesquisa, que tem em vista provocar reflexões em torno dos instrumentos de avaliação adequados, assim como sua execução, elaboração, aplicação e resultados. Sobre o assunto, Méndez (2002, p. 41) aponta que:

[...] estes instrumentos tão frequentes na utilização tradicional não conseguem representar as novas formas de aprender nem as relações que se estabelecem entre os conteúdos do conhecimento, as atividades de ensino e os processos de aprendizagem. Tão pouco conseguem refletir ou recolher o tipo de relações que surgem ao trabalhar de modo cooperativo e solidário, enquanto exigência da tarefa de construção social na aprendizagem. Antes sacralizam formas ritualísticas de agir para justificar práticas herdadas e rotineiras de avaliação.

Concordando com Méndez (2002), a autora Ilza Sant'Anna (2014, p. 7) comenta que: “[...] instrumentos que nos permitem atribuir um valor a um conhecimento adquirido e, concomitantemente, o estudo do comportamento de avaliadores e avaliados se tornam imprescindíveis para a concretização do que nos propomos”. Faz-se necessário o entendimento de que instrumentos avaliativos são possibilidades, são recursos disponíveis para análises

dentro do processo de ensino-aprendizagem, com a principal finalidade de promover a aprendizagem; e esses instrumentos necessitam ser sinalizadores desse processo, tanto para o professor como para o aluno. Acerca do processo de ensino-aprendizagem, Méndez (2002, p. 43) defende que:

[...] a maneira como o sujeito aprende é mais importante do que aquilo que aprende, porque facilita a aprendizagem e capacita o sujeito para continuar a aprender permanentemente. Conscientes do modo como o sujeito aprende, descobriremos a forma de o ajudar. Este passo constitui o essencial da formação e clarifica o campo da avaliação: os testes de rendimento ou os exames tradicionais carecem de interesse e de valor formativos porque não nos dizem nada que nos ajude a perceber estes processos. O mesmo acontece com as formas mais habituais de examinar e de corrigir. Os maus resultados poderão ser, porventura, indícios de que algo não funciona bem, mas não nos dizem nada sobre as causas que os provocam, que podem ser muitas, e nem todas devidas à negligência ou mau comportamento de quem aprende. Também nada nos dizem acerca da qualidade do processo que desemboca na aprendizagem nem da qualidade do que damos por aprendido. Assim sendo, os professores não podem aprender muito com os resultados para melhorar as suas práticas.

O caminho a percorrer diante dos instrumentos avaliativos tem começo no despertar consciente do sistema educacional e dos professores para a importância da avaliação como parte do processo educativo, levando em consideração os objetivos existentes e as funções que os instrumentos podem desempenhar. Sendo assim, dados relevantes devem ser considerados, aqueles que permitam que o professor perceba se há aprendizagem de acordo com o contexto de cada situação. Como confirma Rampazzo (2011, p. 5),

[...] nesse caminho, para realizar a avaliação, o professor necessita considerar alguns aspectos que interferem na condução do seu processo avaliativo, ou seja, os dados relevantes que permitam o reconhecimento da aprendizagem do aluno, a forma de avaliar que mais se aproxime e melhor atenda à metodologia trabalhada em sala de aula, o reconhecimento de quem são os alunos e seu perfil maturacional, social, econômico e outros.

A diversidade dos instrumentos de avaliação da aprendizagem que são discutidos à frente mostram características diferentes com vistas a atender aos diversos perfis de estudantes e também com a intenção de trabalhar habilidades, capacidades, incentivar a dinâmica, a convivência em grupo, a pesquisa e principalmente como uma fonte informativa do processo de ensino-aprendizagem para os envolvidos. Nesse sentido, Luckesi (2000, p. 5) esclarece que

[...] quaisquer que sejam os instrumentos – prova, teste, redação, monografia, dramatização, exposição oral, arguição, etc. – necessitam manifestar qualidade satisfatória como instrumento para ser utilizado na avaliação da

aprendizagem escolar, sob pena de estarmos qualificando inadequadamente nossos educandos e, conseqüentemente, praticando injustiças.

Dos tantos instrumentos de Avaliação da Aprendizagem, faz-se necessária a reflexão sobre a sua trajetória desde a elaboração até as suas finalidades. Segundo Rampazzo (2011, p. 6), “há instrumentos de avaliação que são mais utilizados e precisam ser refletidos quanto a sua elaboração; adequação aos objetivos, conteúdo e metodologia; aplicabilidade; correção e devolução dos resultados”.

Ao acolher a avaliação como um processo norteador, tem-se a compreensão de que os instrumentos avaliativos são importantes auxiliares para verificar se os alunos estão aprendendo verdadeiramente. Como afirma Luckesi (2000, p. 4): “Ou seja, a avaliação não pode assentar-se sobre dados secundários do ensino-aprendizagem, mas, sim, sobre os que efetivamente configuram a conduta ensinada e aprendida pelo educando”. A diversidade dos instrumentos avaliativos revela como pode ser um processo tranquilo a realização das atividades que podem auxiliar o professor a fazer suas análises sobre a aprendizagem do aluno; e, para o aluno pode ser mais estimulante, seguro e eficaz mostrar suas habilidades. “Avaliar é construir o conhecimento por vias heurísticas de descobrimento. Quem avalia com intenção formativa quer conhecer a qualidade dos processos e dos resultados” (MÉNDEZ, 2002, p. 63).

Compreendendo os instrumentos avaliativos como possibilidades para sinalizar o processo de ensino-aprendizagem e também como formas dinâmicas dos educandos expressarem seus conhecimentos, é possível que a ação docente explore os instrumentos avaliativos em busca daquele que mais se enquadre no cenário educacional vivido. Para isso, Luckesi (2000, p. 6) certifica a importância do alinhamento entre teorias pedagógicas e planejamento de ensino: “a teoria pedagógica dá o norte da prática educativa e o planejamento do ensino faz a mediação entre a teoria pedagógica e a prática de ensino na aula. Sem eles, a prática da avaliação escolar não tem sustentação”. Assim, a escolha dos instrumentos avaliativos deve acompanhar a teoria e o planejamento para alcançar resultados satisfatórios, não podendo ser aleatória, mas sim com objetivos pré-estabelecidos, visando alcançar a comunicação esperada. O autor ainda complementa que os instrumentos de avaliação da aprendizagem “não podem ser quaisquer instrumentos, mas sim os adequados para coletar os dados que estamos necessitando para configurar o estado de aprendizagem do nosso educando” (LUCKESI, 2000, p. 4). A escolha dos instrumentos sem o conhecimento adequado da teoria pedagógica, do planejamento de ensino e da compreensão da função avaliativa pode gerar resultados desastrosos e inverídicos, prejudicando o processo de ensino-aprendizagem. “Um

instrumento inadequado ou defeituoso pode distorcer completamente a realidade e, por isso, oferecer base inadequada para a qualificação do objeto da avaliação e, conseqüentemente, conduzir a uma decisão também distorcida” (LUCKESI, 2000, p. 5).

Após essa breve introdução acerca dos instrumentos avaliativos, passamos a apresentá-los e discuti-los no contexto de sua aplicação e finalidades. Não temos como principal intenção esgotar os instrumentos que podem ser usados no processo avaliativo, mas sim contribuir de forma positiva, expondo métodos já conhecidos e possíveis de serem utilizados nas salas de aula.

### 2.6.1 Auto avaliação

A Auto avaliação é um instrumento que auxilia o aluno a refletir sobre si mesmo e sobre o que tem aprendido verdadeiramente. Para Villas Boas (2001, p. 86) “tem o sentido emancipatório de possibilitar-lhe refletir continuamente sobre o processo da sua aprendizagem e desenvolver a capacidade de registrar suas percepções”. Do ponto de vista de Sant’Anna (2014, p. 94), “a auto avaliação é capaz de conduzir o aluno a uma modalidade de apreciação que se põe em prática durante a vida inteira”. Dessa maneira, a Autoavaliação se apresenta como um instrumento em que o aluno pode expressar a própria aprendizagem sob sua perspectiva, sendo conduzido a refletir a respeito de sua aprendizagem e responsabilidade. Nesse sentido, Hoffmann (2004, p. 53) menciona que

[...] um processo de auto avaliação só tem significado enquanto reflexão do educando, tomada de consciência individual sobre suas aprendizagens e condutas cotidianas, de forma natural e espontânea como aspecto intrínseco ao seu desenvolvimento, e para ampliar o âmbito de suas possibilidades iniciais, favorecendo a sua superação em termos intelectuais.

A Avaliação da Aprendizagem com intenção formativa acolhe a Auto avaliação como um instrumento auxiliar na construção do conhecimento, visto que ela permite a reflexão do educando acerca de si e de sua atuação, sendo assim, o aluno se sente incluído nesse processo, em uma relação horizontal, da qual ele participa ativamente também. Villas Boas (2001, p. 194) compreende que “a preparação do aluno para se avaliar retoma a questão da concepção do trabalho pedagógico do qual ele participa. A auto avaliação, no seu verdadeiro sentido, não combina com o trabalho pedagógico em que todas as decisões cabem ao professor”. Sant’Anna (2014) afirma que, para que a avaliação seja satisfatória, é necessário que o professor acredite

no seu aluno e ofereça condições favoráveis à sua aprendizagem, assim ele se sentirá seguro e confiante para manifestar sua autenticidade. Graças a essa modalidade avaliativa

[...] os alunos adquirem uma capacidade cada vez maior de analisar suas próprias aptidões, atitudes, comportamentos, pontos fortes, necessidades e êxito na consecução de propósitos. Eles desenvolvem sentimentos de responsabilidade pessoal ao apreciar a eficácia dos esforços individuais e de grupo. Aprendem a enfrentar corajosamente as competências necessárias em várias tarefas e a aquilatar suas próprias potencialidades e contribuições (SANT'ANNA, 2014, p. 94).

A respeito dos formatos da auto avaliação, Sant'Anna (2014) menciona que ela pode ser trabalhada livremente ou seguir critérios que podem ser registrados em fichas. Ainda segundo a autora, a auto avaliação permite acolher perguntas a respeito do desempenho em dimensões da aprendizagem em sala de aula, a respeito do comportamento e tratamento com as pessoas, também sobre atenção, prontidão etc.

## 2.6.2 Provas: Objetivas e Discursivas

Um instrumento bastante conhecido no âmbito educacional e que faz parte do modelo tradicional de educação são as provas, também chamadas de exames. São ofertadas aos finais de bimestres, trimestres, semestres e anos letivos. De acordo com os autores Luckesi (2011), Hoffmann (2018) e Perrenoud (1999), as provas ou exames estão a serviço de uma Pedagogia Tradicional excludente. Luckesi (2005) defende que as provas, ou os exames oferecem a sensação imediata de aprovação ou desaprovação, baseando-se no resultado do exame aplicado, resultados que são aguardados pelos alunos, famílias e comunidade escolar. Como mencionado anteriormente, segundo Luckesi (2004), os seres humanos reproduzem os padrões de sua vivência e por isso as provas são consideradas um instrumento que ofertam a sensação de igualdade, visto que todos os alunos fazem a mesma prova, porém a verificação do conhecimento adquirido pelos alunos por meio dessa prática tem sido contestada. Para Luckesi (2002, p. 18)

[...] pais, sistemas de ensino, profissionais da educação, professores e alunos, todos têm suas atenções centradas na promoção, ou não, do estudante de uma série de escolaridade para outra. O sistema de ensino está interessado nos percentuais de aprovação/reprovação do total dos educandos; os pais estão desejosos que seus filhos avancem nas séries de escolaridade; os professores se utilizam permanentemente dos procedimentos de avaliação como elementos motivadores dos estudantes, por meio da ameaça; os estudantes

estão sempre na expectativa de virem a ser aprovados ou reprovados e, para isso, servem-se dos mais variados expedientes.

Dessa maneira, nas provas tradicionais, chamadas assim por Hoffmann (2018) e por Luckesi (2011) de exames, são considerados os conhecimentos que o aluno conseguiu assimilar até a situação em que será testado, sejam elas objetivas ou discursivas, têm um caráter classificatório. Dar-se-á um veredito a partir da testagem realizada em um momento e não por meio de um processo avaliativo que considera outras situações no processo de ensino aprendizagem. “Na escola, infelizmente, por obra do senso comum impregnado em nosso inconsciente, praticamos exames, classificando nossos educandos, fato que não subsidia gerir a melhoria do seu desempenho” (LUCKESI, 2011, p. 184).

Ao abordar as provas tradicionais ou exames, Hoffmann (2018) nos fala que não se tem como intenção defender a extinção das provas, mas sim reforçar a necessidade do entendimento do propósito formativo e mediador da avaliação, ou seja, uma ressignificação. Nesse sentido Okuda (2001) lista aspectos relevantes que devem ser considerados na elaboração das questões, conforme Quadro 6.

**Quadro 6** – Pontos a serem considerados na elaboração de provas tradicionais ou exames.

<b>Pontos a serem considerados na elaboração de provas tradicionais ou exames</b>
1. Propor questões relevantes e de significado;
2. Propor situações-problema inéditas (evita a reprodução e a memorização);
3. Especificar o problema;
4. Redigir com clareza e objetividade;
5. Evitar elementos não funcionais no enunciado;
6. Explorar o texto, figuras, mapa, tabela etc., de modo conveniente, válido, adequado;
7. Verificar se uma questão não contém elementos que respondem outra (s);
8. Não subestimar a inteligência dos alunos;
9. Evitar enunciados que solicitem respostas pessoais;
10. Evitar itens de tipos variados numa questão;
11. Evitar questões optativas;
12. Evitar incluir diferentes tipos de questões (objetivas e discursivas) numa mesma prova;
13. Estimar o nível de dificuldade;
14. Redigir as instruções (gerais e específicas) com clareza e objetividade;
15. Assegurar que as questões da prova avaliem as habilidades e conteúdos propostos nas situações de ensino;
16. Cuidar para que o conjunto de questões da prova se constitua num texto orgânico;
17. Ordenar e numerar as questões;
18. Dispor as questões adequadamente na página;
19. Cuidar da redação, apresentação e legibilidade;
20. Prever e informar no texto da prova o valor de cada parte e de cada questão.

Fonte: adaptado de Okuda (2001, p. 3).

Como dissemos anteriormente, provas objetivas e discursivas, tão comuns no âmbito educacional, são importantes e, por isso, não devem ser abolidas, porém é necessário que elas sejam acolhidas como parte do processo de aprendizagem, elaboradas com cautela, mediante o contexto específico de cada situação e com finalidades/objetivos que possam conduzir realmente o aluno ao crescimento contínuo. “O critério de avaliação, quer o professor utilize questões dissertativas ou objetivas, terá obrigatoriamente que ser um elemento para diagnosticar o rendimento escolar, verificando-se quais os alunos que necessitam de ajuda ou atendimento pedagógico específico” (SANT’ANNA, 2014, p. 64).

Okuda (2001) apresenta um esboço comparativo-explicativo acerca das questões objetivas e discursivas, exposto no Quadro 7.

**Quadro 7** – Comparativo-explicativo acerca das questões objetivas e discursiva.

<b>Comparações entre provas objetivas e provas discursivas</b>	
<b>A – Instrumento</b>	
<b>Provas objetivas</b>	<b>Provas discursivas</b>
Mais adequada para medir comportamento simples	Mais adequada para medir comportamentos complexos
Maior possibilidade de ser válida	Menor possibilidade de ser válida
Fidedignidade possível	Muito pouco fidedigna
A qualidade depende principalmente da habilidade do elaborador dos itens	A qualidade depende principalmente da habilidade do examinador das respostas
<b>B – Aluno</b>	
<b>Provas objetivas</b>	<b>Provas discursivas</b>
Deve reconhecer a resposta	Deve elaborar a resposta
Assinala a resposta	Expressa-se por escrito
Interpreta e analisa ideias alheias	Organiza e expressa, de modo geral, suas próprias ideias
É limitado pelo examinador	Mostra sua individualidade
Gasta mais tempo lendo e pensando	Gasta mais tempo pensando e escrevendo
Pode responder no "chute"	Pode falsear verbalmente a resposta
Sua habilidade em leitura pode influenciar a resposta	Sua habilidade em leitura pode influenciar sua habilidade em expressão escrita
<b>C – Elaboração</b>	
<b>Provas objetivas</b>	<b>Provas discursivas</b>
Mais difícil (conhecimento técnico)	Menos difícil
Mais questões e mais tempo	Menos questões e menos tempo
Questões mais específicas	Questões mais gerais
Questões de respostas breves	Questões de respostas amplas

<b>Comparações entre provas objetivas e provas discursivas</b>	
<b>D – Aplicação</b>	
<b>Provas objetivas</b>	<b>Provas discursivas</b>
Cópia da prova para cada aluno	Questões no quadro negro
Comunicação entre os alunos mais fácil	Comunicação entre alunos mais difícil
Maior possibilidade de "dicas"	Menor possibilidade de "dicas"
<b>E – Correção</b>	
<b>Provas objetivas</b>	<b>Provas discursivas</b>
Mais fácil	Mais difícil
Gasta menos tempo	Gasta mais tempo
Possibilidade de <i>feedback</i> imediato	Possibilidade de <i>feedback</i> mais demorado
Mais objetiva	Menos objetiva
Distribuição das notas → determinada pelo teste	Distribuição das notas → controlada pelo examinador

Fonte: Okuda (2001, p. 5).

Podemos constatar que as provas tradicionais são amplamente usadas na educação e possuem bons resultados quando elaboradas de maneira que atendam às perspectivas dos envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

### 2.6.3 Observação

A Observação é um instrumento importante nos processos avaliativos. Sant’Anna (2014) evidencia que, por meio da observação, é possível encontrar informações acerca das áreas cognitivas, afetivas e psicomotoras dos educandos. A Observação é definida por Sant’Anna (2014, p. 99) como um processo ou uma técnica: é um processo “pelo fato de constituir-se no ato de aprender coisas e acontecimentos, comportamentos e atributos pessoais, e concretas inter-relações” e também uma técnica, “[...] meio ou modo organizado de ação, que se desenvolve para atingir fins específicos” (LAB. ENS. SUPERIOR, FAC. DE EDUC., 1978, p. 119 *apud* SANT’ANNA, 2014, p. 99).

O acompanhamento consciente do professor permite a percepção das dificuldades e habilidades, assim como de situações externas pelas quais o educando possa estar passando e que interferem diretamente no processo de aprendizagem. Perrenoud (2000, p. 49) certifica que: “todavia, não basta conviver em aula com um aluno para saber observá-lo, nem o observar com atenção para identificar claramente suas aquisições e modos de aprendizagem”. Assim, Sant’Anna (2014) elucida que a Observação é uma técnica ou processo que permite a

compreensão e a investigação do ensino e é utilizada para constatar fatos, comprovar hipóteses e interpretar situações. Como uma técnica organizada, ela precisa de especificações, qualificações, objetividade, validade, sistematização e treinamento.

Sant’Anna (2014) ainda afirma que os tipos de Observação têm dois pontos de vista: um de interesse científico e outro da situação do observador. A partir do ponto de vista científico ela pode acontecer como observação ocasional ou não estruturada, decorrente da apreensão de acontecimentos significativos e não previstos anteriormente. Ou ainda estruturada ou sistemática, cuja realização possui propósitos definidos e em condições controladas. “Utilizam-se instrumentos para obtenção dos dados ou fatos observados. A coleta de dados é obtida de forma intencional” (SANT’ANNA, 2014, p. 101). Tem-se ainda o ponto de vista da situação do observador, que pode ser “participada ou ativa: prevê a participação do observador como elemento natural da própria situação; ou artificial: não pertence ao grupo, mas a ele se integra para fins de experiência” (SANT’ANNA, 2014, p. 101). Do ponto de vista do observador também pode se dar de forma não participada, “quando o observador não interfere e não toma parte na situação. O observador entra em contato com o fato observado mais como espectador do que ator” (SANT’ANNA, 2014, p. 101).

A respeito da Observação, Perrenoud (2000) evidencia que além de fornecer dados, é um momento formativo, em que o professor conseguirá perceber situações que favorecem ou desfavorecem o aluno. Nesse cenário:

[...] a observação contínua não tem apenas a função de coletar dados com vistas a um balanço. Sua primeira intenção é formativa, o que, em uma perspectiva pragmática, significa que considera tudo o que pode auxiliar o aluno a aprender melhor: suas aquisições, as quais condicionam as tarefas que lhe podem ser propostas, assim como sua maneira de aprender e raciocinar, sua relação com o saber, suas angústias e bloqueios eventuais diante de certos tipos de tarefas, o que faz sentido para ele e o mobiliza, seus interesses, seus projetos, sua autoimagem como sujeito mais ou menos capaz de aprender, seu ambiente escolar e familiar (PERRENOUD, 2000, p. 49).

A Observação é considerada um instrumento avaliativo vantajoso, segundo Sant’Anna (2014), visto que apresenta como pontos positivos: método direto de estudos dos fenômenos, é objetivo, não necessita de cooperação, é específico, sistemático, quantitativo, planejado e registrado, passível de comprovação —pela repetição ou comparação— e de verificação. Como limitações ou desvantagens a autora menciona que pode haver a possibilidade de as pessoas terem impressões favoráveis ou desfavoráveis, durante a observação podem não acontecer ocorrências previstas e a limitação de ocorrências pela duração, em certos períodos de tempo.

De acordo com os estudos de Sant'Anna (2014), a Observação se desenvolve em quatro fases: 1 - Percepção do objeto; 2 - Análise; 3 - Interpretação do que foi visto; 4 - Documentação a partir do que foi registrado e relatado. O observador deve estar ciente das atividades a serem desempenhadas, no sentido de: percepção, comunicação, atenção, análise, generalização e memorização, conforme Figura 7.

**Figura 7** – Atividades a serem desempenhadas pelo observador.

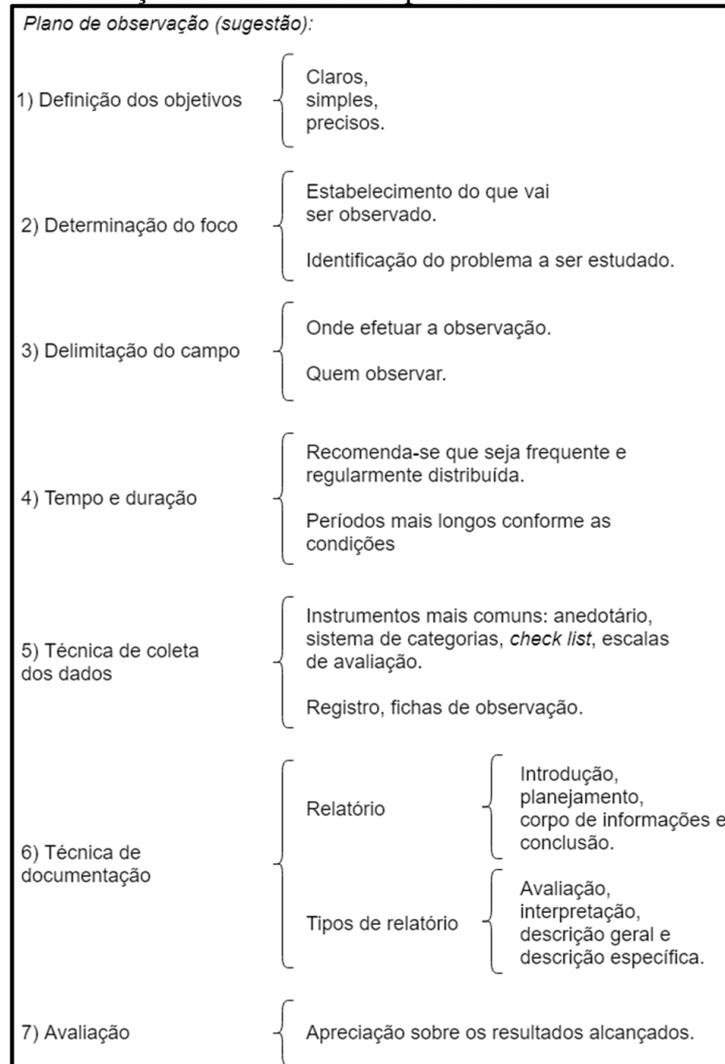


Fonte: Sant'Anna (2014, p. 104).

As técnicas de observação são descritas por Sant'Anna (2014) como instrumentos elaborados pelo professor para serem utilizados durante a observação ou após, para apuração, documentação e interpretação do que foi observado. Sant'Anna (2014) ainda compreende que existem duas dimensões dessas técnicas, separadas entre: Técnicas de coletas de dados mais comuns que utilizam os registros, fichas de observação, fichas de registro de ocorrência, anedotário, *checklist*, sistemas de categorias e escalas de avaliação; e, nas Técnicas de documentação ela cita o relatório como o instrumento a ser utilizado.

O Relatório também será apresentado como instrumento de avaliação no presente trabalho. Assim, é possível certificar que um instrumento pode complementar ou auxiliar o outro durante o processo avaliativo. Sant'Anna (2014) sugere um plano de observação para ser executado. São sete passos detalhados para trabalhar a Observação, evidenciados na figura 8:

**Figura 8** – Plano de observação detalhados em 7 passos.



Fonte: Sant'Anna (2014, p. 106).

Como podemos constatar, a Observação é um valioso instrumento avaliativo. Ela pode fornecer, no ensino superior, informações importantes, relacionadas a emoções, problemas externos, dificuldades de expressão e compreensão, além de muitos outros aspectos. Nesse sentido, tão importante como considerá-la possível, é atentar-se a sua sistematização para que haja verdadeiramente uma apuração da situação dos educandos, com vistas a um momento formativo.

#### 2.6.4 Relatório

O Relatório é um instrumento de avaliação que tem em vista, segundo Sant’Anna (2014, p. 119), “informar, relatar, fornecer resultados, dados, experiências que permitam à autoridade competente constatar a realidade das atividades desenvolvidas”.

O relatório como instrumento de avaliação da aprendizagem é amplamente utilizado para trabalhos que são executados em laboratórios; isso porque o relatório permite uma descrição detalhada dos eventos que se seguiram. Os autores Buchweitz; Jamett e Moreira (1988, p. 94) fundamentam essas indicações ao relatarem que:

[...] o relatório é o instrumento mais usado nas avaliações em cursos de laboratório. Primordialmente, serve para avaliar se o estudante aprendeu a descrever o evento, o método usado para analisar as medidas e os resultados e conclusões obtidas. Os relatórios podem ser escritos em aula ou fora dela, dependendo do tempo disponível, sendo posteriormente corrigido e avaliado pelo professor (BUCHWEITZ; JAMETT; MOREIRA, 1988, p. 94).

Desse modo, o Relatório, como instrumento avaliativo, pode ser utilizado pelos docentes e pelos alunos. Usado pelos professores ele pode complementar e auxiliar outros instrumentos. Como dito anteriormente a respeito da Observação, o Relatório, nesse caso, é usado juntamente com outro instrumento, o professor observa segundo as técnicas definidas e faz um relatório do que foi observado. Pelos alunos, o Relatório pode ser usado para descrever os acontecimentos e os métodos, de forma sequencial e direcionada. É muito utilizado nos cursos que exigem desenvolvimento de atividades em laboratórios. De acordo com Sant’Anna (2014), algumas observações devem ser feitas para a elaboração de um relatório: “análise do problema, planejamento do trabalho, investigação do problema, exposição do informe, organização do informe, controle do informe, modificação do estudo e preparação final” (SANT’ANNA, 2014, p. 123). Logo, o Relatório é um instrumento que pode ser usado tanto pelo professor quanto pelo aluno, com a finalidade de relatar eventos em detalhes.

#### 2.6.5 Portfólio

Para Depresbiteris e Tavares (2009, p. 150), “os portfólios constituem peças únicas, cuja singularidade traduz-se no caráter particular das vivências nele descritas e refletidas, no quadro de referências pessoais que balizaram a reflexão e as interpretações feitas”.

O portfólio permite ao aluno acompanhar e perceber, de forma pedagógica seu progresso, por meio da organização do que foi feito por ele em outros momentos. Assim, ele poderá se sentir motivado com sua produção e crescimento. Para Ribas (2007, p. 158), “o portfólio é a coleção de trabalhos e atividades produzidos pelos alunos, adequadamente organizada, que revela, com o passar do tempo, os diversos aspectos do crescimento e desenvolvimento de cada um em particular”. Dá-se por meio do direcionamento do professor em torno de atividades que mostrem progresso e desenvolvimento, incentivando a independência e assinalando o desempenho do aluno. Esse instrumento é construtivo e necessita de organização do professor para elaborar e manter a direção em atividades que estimulem a constância de crescimento. Vieira (2006, p. 73) comenta que “[...] inclui-se o Portfólio, como instrumento capaz de superar uma avaliação excludente, classificatória e seletiva, permitindo ao aluno e ao professor apropriarem-se de uma avaliação formativa, com vistas a orientar e organizar o processo de ensino-aprendizagem”.

O portfólio é uma forma de registrar a trajetória de aprendizagem do aluno, por meio do que é produzido por ele, assim como pela composição de documentos externos é possível identificar se estão acontecendo progressos. “É importante que o professor saiba determinar, interpretar e memorizar momentos significativos [...]. O recurso de um portfólio e de um diário pode facilitar esse trabalho” (PERRENOUD, 2000, p. 49).

Condemarín e Medina (2005) complementam: “Acordos sobre os propósitos atribuídos ao portfólio permitem dar confiabilidade e consistência à sua utilização como meio de avaliação. Assim, a partir dessa definição surgirão múltiplas possibilidades de formato” (CONDEMARÍN; MEDINA, 2005, p. 23). O portfólio não seguirá um modelo único e o seu desenvolvimento será de acordo com as orientações do professor, mediante os objetivos que ele visa alcançar com essa atividade. Nesse sentido, cada portfólio será individual, com vistas a considerar experiências e vivências singulares dos educandos, englobando sua experiência de aprendizagem.

#### 2.6.6 Mapa Conceitual

Compreende-se como uma ferramenta que pode ser utilizada pelo professor, assim como um instrumento de avaliação em que o aluno pode expor a sua linha de pensamento a respeito de determinado assunto. Definido de acordo com Carabetta Júnior (2013, p. 443) como: técnica cognitiva [...] “de grande relevância no ensino para a construção de conceitos científicos pelos

alunos, ajudando-os a integrar e relacionar informações, atribuindo, assim, significado ao que estão estudando”. Já para Moreira (2006, p. 9) “mapas conceituais são apenas diagramas que indicam relações entre conceitos. Mais especificamente, podem ser interpretados como diagramas hierárquicos que procuram refletir a organização conceitual de um corpo de conhecimento ou de parte dele. Ou seja, sua existência deriva da estrutura conceitual de um conhecimento.”.

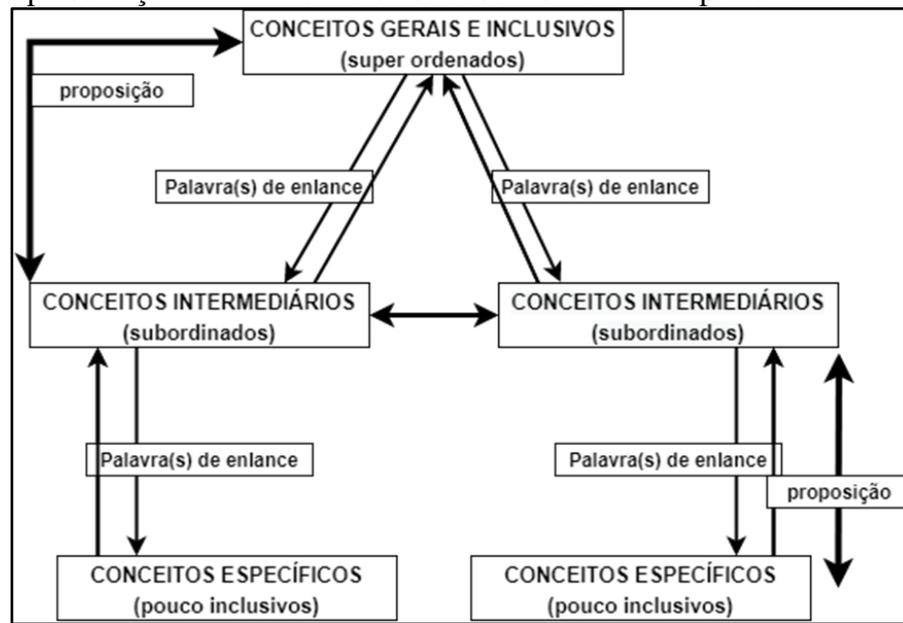
Os mapas conceituais permitem a elaboração e a organização de ideias a partir do ponto de vista em que o conhecimento foi apropriado; dessa forma, o aluno, ao elaborar um mapa conceitual, expõe sua compreensão do assunto, assim como pode ser utilizado para que o professor compartilhe conhecimentos.

Os mapas conceituais podem ser um instrumento avaliativo importante e exploratório, mas, para isso, exigem orientação para que sejam feitos adequadamente. O processo de construção de mapas conceituais:

[...] considera uma estruturação hierárquica dos conceitos, por meio tanto de uma diferenciação progressiva quanto de uma reconciliação integrativa, contribuindo de maneira eficiente para a construção do conhecimento do estudante. O princípio da diferenciação progressiva procede de maneira hierárquica: parte das ideias mais gerais para as mais específicas dentro de um mapa conceitual, enquanto o princípio da reconciliação integrativa consiste basicamente em delinear explicitamente as relações entre ideias, ou seja, assinalar e evidenciar as diferenças e as semelhanças, reais ou aparentes, entre elas (PIVATTO; SCHUHMACHER; SILVA, 2014, p. 124).

O desenvolvimento de um mapa conceitual se dá por meio da estruturação de palavras que expressem os conceitos gerais, seguido por palavras que se enlaçam nesses conceitos e se enlaçam também em conceitos intermediários. Na sequência, podem ser expressadas palavras que se ligam aos conceitos intermediários e aos conceitos específicos, aqueles que são mencionados aos finais das sequências da linha de raciocínio estruturada. De acordo com as autoras Souza e Boruchovitch (2010), os conceitos “podem referir-se a acontecimentos, compreendidos como algo ocorrido e passível de comprovação, ou a objetos, entendidos como elementos existentes e que permitem observação” (SOUZA; BORUCHOVITCH, 2010, p. 200). Nesse sentido, as autoras confeccionaram um esquema, exposto na Figura 9, para apresentar uma forma de se desenvolver um mapa conceitual.

**Figura 9** – Apresentação de uma forma de se desenvolver um mapa conceitual.



Fonte: Souza e Boruchovitch (2010, p. 200).

Os mapas conceituais permitem que os educandos expressem a sua linha de raciocínio a respeito de determinado assunto. A partir deles, é possível compreender o que mais reteve a atenção do aluno e por qual caminho sua ideia seguiu para consolidar a aprendizagem acerca do tema discutido. Souza e Boruchovitch (2010, p. 124) defendem esse pensamento e comentam que “os mapas conceituais relativizam os pontos de chegada, sem os depreciar ou negar, no reconhecimento do valor de acompanhar o percurso, observando atentamente os pontos de passagem”.

Sendo assim, os mapas conceituais podem ser um instrumento avaliativo com capacidade de transmitir muitas informações para os professores e também para os alunos. Durante sua construção, o aluno se verá diante de um desafio ao ter que apresentar sua ideia por meio de conceitos principais e assim desenvolvê-la. Além de proporcionar momentos de pesquisa e reflexão, a dinâmica criativa do mapa conceitual pode ser agradável ao aluno e o processo único de criação será valorizado na construção da aprendizagem. Nesse contexto, as autoras Souza e Boruchovitch (2010, p. 214) evidenciam que a construção dos mapas conceituais permite e auxilia o processo do saber: “[...] quando afirmam que a aprendizagem é um processo permanente e individual, quando proclamam que a aprendizagem é uma experiência única e singular vivenciada pelo educando, mesmo quando em solidariedade com outros”. Logo, os mapas conceituais são estratégias de ensino-aprendizagem e ferramentas avaliativas, capazes de auxiliar amplamente a ação docente e o desenvolvimento dos discentes.

### 2.6.7 Seminários

O Seminário consiste em um instrumento avaliativo, que constrói o conhecimento mediante a pesquisa e posterior explanação com vistas a discussão do que foi pesquisado. Cervo e Bervian (2002, p. 70) afirmam que “o seminário de estudos é um método utilizado tanto em curso de formação superior, especialmente nos de pós-graduação, como em reuniões, congressos, encontros programados por órgãos e instituições diversas”. A preparação do Seminário possibilita que o educando se desenvolva por meio da pesquisa, da autonomia, do relacionamento com o grupo, da interpretação, da leitura, dos posicionamentos diante do tema, da reflexão crítica, da capacidade organizacional e do alinhamento de ideias para explanação e compartilhamento. Sobre esse instrumento, Masetto (2012, p. 135) defende que:

[...] o seminário (cuja etimologia está ligada a semente, sementeira, vida nova, ideias novas) é uma técnica riquíssima de aprendizagem que permite ao aluno desenvolver sua capacidade de pesquisa, de produção de conhecimento, de comunicação, de organização e fundamentação de ideias, de elaboração de relatório de pesquisa, de fazer inferências e produzir conhecimento em equipe, de forma coletiva. Ele envolve professor (professores) e alunos em um trabalho de pesquisa por dois ou três meses.

O Seminário permite um estudo aprofundado e, logo após, é possível que o professor compreenda a percepção que o aluno teve acerca do tema proposto, assim como os recursos utilizados, as leituras feitas e a apropriação do conhecimento. É uma técnica que pode ser considerada, visto que ela explora outras habilidades daquelas trabalhadas em sala de aula. Gil (2008b) defende, em seus estudos, que exposições podem ser confundidas com o seminário, porém o último é caracterizado especialmente por pesquisa e discussão acerca de um tema, não tendo um formato definido. O mais importante, para que esse instrumento avaliativo seja satisfatório, é a pesquisa e o debate. Nesse sentido, Gil (2008b, p. 171) argumenta que:

[...] costuma-se chamar de seminário qualquer apresentação feita por estudantes em classe, até mesmo de resumos de capítulos de livros. Em função do uso indevido de seminários no ensino superior, muitos professores indagam acerca da maneira correta de conduzi-los. A rigor, não existe uma forma correta. O que mais importa é que o seminário possa ser caracterizado por pesquisa e discussão e não por exposição feita por estudantes.

Explicando sobre o Seminário, Masetto (2012, p. 135) valida que o seu desenvolvimento acontece em duas partes: “a primeira delas corresponde ao ensino com pesquisa [...] na segunda parte os assuntos que foram distribuídos pelos diferentes grupos guardam entre si uma relação

de complementação, ou de crítica, que não aparece à primeira vista”. Dessa maneira, o professor então estabelecerá um tema que não foi pesquisado pelos grupos eleitos, mas as discussões que serão advindas dos grupos serão necessárias para o debate principal. Sendo assim, orientam-se os alunos, explicando que não será uma atividade para expor os resumos de suas pesquisas, mas sim um momento para que eles busquem, nas suas pesquisas, elementos que possibilitem compreensão para a discussão do tema do seminário.

Sobre a segunda etapa da dinâmica de desenvolvimento dos seminários, Masetto (2012, p. 136) exemplifica, comentando que:

Por ocasião da realização do seminário, o professor escolhe aleatoriamente um elemento de cada grupo de pesquisa formando com eles uma mesa-redonda. Os demais assistirão ao debate, podendo participar pedindo a palavra ao coordenador. Aberta a discussão, cada participante exporá os dados e as informações que sua pesquisa oferece para o desenvolvimento daquele tema. O debate se instalará, o professor mediará, inclusive apresentando questões a serem debatidas, garantindo e incentivando a participação de todos, abrindo possibilidades de participação também para ouvintes e conduzindo os trabalhos de tal forma que no tempo previsto se chegue a discutir e aprender um tema novo com base nos grupos de pesquisa. O resultado dessa mesa-redonda pode ser um texto produzido pelos alunos com a coordenação do professor sobre o novo tema. Então, sim, ter-se-á realizado um seminário [...].

Dessa forma, a utilização do Seminário como instrumento avaliativo se apresenta uma boa opção quando, segundo Masetto (2012), bem compreendida e adequadamente realizada. É uma técnica que pode auxiliar o progresso dos educandos durante a pesquisa e também durante a discussão em sala de aula, ou ambientes preparados para a realização do seminário.

#### 2.6.8 Pesquisa

A pesquisa é um “procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”. (GIL, 2008a, p. 17). Nesse mesmo sentido, Marconi e Lakatos (2003, p.155) definem que “a pesquisa, portanto, é um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais.”. Por ser uma prática ativa de busca por conhecimento, a utilização da pesquisa como instrumento avaliativo é recomendada, pois estimula o questionamento sistemático e criativo, fazendo com que o aluno explore e construa novos conhecimentos.

Ao ser aplicada como prática recorrente em sala de aula, a pesquisa possibilita ao professor envolver os alunos pelos passos fundamentais da investigação, onde a dúvida

alimenta o desejo de pesquisar e construir hipóteses e alternativas para explicar e superar as dificuldades inicialmente observadas. Nesse processo, o professor está construindo a metodologia do “aprender a aprender”, estimulando que o aluno se torne um ator ativo do processo de ensino-aprendizagem. Tem-se então que a pesquisa utilizada como instrumento avaliativo pode servir de estratégia para modificar o formato passivo dado à educação (OLIGURSKI; PACHANE, 2010).

Ao analisarmos esse instrumento avaliativo, é importante ressaltar a importância da mediação do professor no processo de pesquisa. É ele quem auxiliará na articulação dos assuntos pesquisados com outras áreas do conhecimento, gerando assim uma transformação do aluno que, ao criar indagações e desenvolver opinião própria e fundamentada sobre o tema pesquisado, cresce integralmente. Quando isso não acontece, formam-se alunos-copiadores e não alunos-pesquisadores (NININ, 2008).

Contudo, ao estudarmos a pesquisa escolar, constatamos que sua prática ainda está muito enraizada na prática de pesquisa tradicional, na qual os alunos iam até as bibliotecas e faziam cópias manuscritas de páginas das enciclopédias. Apesar da inclusão das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDCI), o despreparo de muitos professores fez com que as técnicas de pesquisa não fossem aperfeiçoadas, e sim meramente replicadas para o ambiente virtual. Com isso, os alunos não mais copiam suas pesquisas da Balsa, mas realizam suas buscas no Google, que apresenta seus resultados baseado em critérios muitas vezes comerciais, apresentando informações não confiáveis, contraditórias, infundadas que não se complementam. Percebe-se que, mesmo com as TDCI, a realidade não é diferente das anteriores, a pesquisa continua sendo vista por muitos alunos e professores apenas como busca de informações sobre determinado tema, tendo como facilitador a internet que facilita a cópia de informações, gerando o que é chamado, nos Estados Unidos, de “*copy and paste generation*”, a geração do copiar e colar. (MARINHO; LOBATO, 2008; TEIXEIRA, 2011).

Apesar desse cenário, a pesquisa como método avaliativo pode e deve ser vista de duas formas complementares, uma como princípio científico e outra como princípio educativo. A pesquisa quando aplicada como princípio científico, tem como principais objetivos “Comprovar uma hipótese; explicar um fenômeno; quantificar uma ação; comparar situações iguais ou diferentes sob aspectos diversos; demonstrar novos meios ou instrumentos de pesquisa; estudar populações; verificar resultados de uma ação.” (VIEBIG, 2009, p. 7).

Contudo, mesmo em uma pesquisa científica, é necessário que, ao utilizar esse instrumento avaliativo, seja considerado seu princípio educativo. Para isso, o professor deve

fundamentar a proposta de pesquisa de maneira a unir teoria e prática, buscando que essa atividade ultrapasse as paredes da sala de aula e reforce a importância da investigação como descoberta, da criação e do diálogo (DEMO, 1992).

Encontramos também dois trabalhos com previsões mais animadoras. Eles relatam uma preocupação dos professores em traçar um roteiro de pesquisa para auxiliar os alunos nessa tarefa, além de descreverem que tanto professores como alunos veem na pesquisa um instrumento de adquirir conhecimento, desenvolver a análise crítica, a criatividade e a autonomia em aprender (STEFANO, 2005; OLIVEIRA, 2008).

Dessa forma a pesquisa constitui-se como um instrumento avaliativo valioso, pois de acordo com Kincheloe (1997, p. 179 *apud* COUTO, 2017, p. 144), “pesquisar é um ato cognitivo, porque nos ensina a pensar num nível mais elevado” e quando bem conduzida, é “um meio de adquirir conhecimento, desenvolver a análise crítica, a criatividade e autonomia em aprender” (TEIXEIRA, 2011, p. 24). Ainda, considera-se importante provocar reflexões em torno desse instrumento avaliativo, os professores leem as pesquisas que seus educandos fazem? A pesquisa é um instrumento avaliativo que demanda tempo para que o professor elabore o *feedback*, em condições onde o número de alunos é grande e o tempo é escasso, a pesquisa pode não ser interessante caso o professor não consiga, de fato, retornar para os alunos com as correções sobre a pesquisa feita.

Como dissemos anteriormente, são muitos os instrumentos de avaliação da aprendizagem e a utilização dessa variedade, a partir da compreensão das suas funções e o que se pretende alcançar, pode resultar em um aporte profícuo para o processo ensino-aprendizagem.

### **3 CAMINHOS METODOLÓGICOS: DOS PROCEDIMENTOS A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS**

Neste capítulo, apresentamos os caminhos metodológicos que foram percorridos para o desenvolvimento da pesquisa. Iniciamos descrevendo e discutindo os procedimentos metodológicos utilizados (tipo de pesquisa, *locus* da pesquisa, participantes, instrumento de coleta de dados e análise dos dados). Em seguida inteiramos sobre o referencial teórico-metodológico que fundamentou a pesquisa, isto é, apresentamos a Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2003) e a abordagem estrutural de Abric (1998).

#### **3.1 Procedimentos metodológicos**

##### **3.1.1 Tipo de pesquisa**

Ao realizar uma pesquisa científica, é essencial a utilização de métodos, técnicas e procedimentos de forma racional e sistemática, pois são eles que permitirão que os objetivos e os problemas propostos inicialmente sejam alcançados.

Pensando nisso, este trabalho foi desenvolvido com caráter descritivo e exploratório. A pesquisa descritiva é aquela que “têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis” (GIL, 2008a, p. 28). Já a pesquisa exploratória, segundo os estudos de Marconi e Lakatos (2003) não partem da estaca zero, mesmo quando explora uma situação desconhecida, em um certo local e com determinado grupo, em algum lugar, já devem existir pesquisas semelhantes, ou mesmo complementares da pesquisa pretendida. Desse modo, buscamos respaldo científico nos materiais já existentes acerca do objeto pesquisado.

Do ponto de vista da abordagem do problema, a presente pesquisa caracteriza-se como um estudo quali-quantitativo, descrito por Creswell (2003) como uma pesquisa de métodos mistos. Para realizar uma análise mais completa e compreender as representações sociais dos alunos do curso de Publicidade e Propaganda da UNIUBE, sobre os instrumentos de avaliação da aprendizagem utilizados pelos seus professores, consideramos necessário utilizar métodos quantitativos, pois, ao realizar a aplicação de questões fechadas no questionário, foram coletados dados quantificáveis, sendo aplicadas técnicas estatísticas para seu tratamento e análise (RICHARDSON et al., 1999). Para aprofundar as informações obtidas nas questões fechadas e

realizar a análise das questões abertas e do Projeto Pedagógico do Curso foi utilizado o método qualitativo, que, segundo os estudos de Godoy (1995, p. 58), baseia-se na “[...] obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos [...]”. Creswell (2003) comenta que todos os métodos de pesquisa possuem limitações, por isso defende que a junção deles pode auxiliar no objetivo de promover interrelações em diferentes níveis ou unidades de análises.

### 3.1.2 *Lócus* e participantes da pesquisa

Também é necessário para a realização da pesquisa, entender o ambiente que se está estudando, deve-se conhecer o universo em que os participantes estão inseridos, perceber a instituição a que estão vinculados, suas características, atribuições e particularidades. Essa caracterização facilita a interpretação e a análise dos futuros resultados da pesquisa.

Este estudo foi realizado na Universidade de Uberaba (UNIUBE), uma instituição brasileira, privada, de ensino superior, fundada na década de 40, que atualmente possui *campi* em quatro cidades brasileiras, são elas: Araxá, Uberlândia e Uberaba (no estado de Minas Gerais) e Brasília (no Distrito Federal). A opção pela presente instituição se deu pela sua relevância e com a intenção de contribuir para a instituição na qual foi realizado o mestrado. A presente pesquisa foi realizada com alunos do curso de Publicidade e Propaganda da referida Universidade, que está localizado no *campus* Aeroporto na cidade de Uberaba, MG. Para definição do curso a ser pesquisado, foi delimitada inicialmente a área de Comunicação Social, devido à formação inicial da pesquisadora em Comunicação Social com Habilitação em Jornalismo. Após avaliar a viabilidade da pesquisa nos dois cursos disponíveis na Universidade, foi verificado que o Curso de Jornalismo não era viável pois o número de alunos era muito pequeno e não seria possível levantar a quantidade mínima de respostas para realizar as análises. Com o descarte do curso de Jornalismo, optou-se pelo curso de Publicidade e Propaganda para realização da pesquisa.

A aplicação dos questionários para coleta e posterior análise dos dados da pesquisa, segundo cronograma, seria executada de modo presencial no primeiro semestre do ano de 2020. Contudo, em março de 2020, fomos surpreendidos pela chegada de uma nova variação do vírus coronavírus, causador da COVID-19, que, segundo a Organização Mundial de Saúde – OMS é a doença infecciosa causada pelo novo coronavírus, identificado pela primeira vez em

dezembro de 2019, em Wuhan, na China (OPAS, 2020a). Dessa maneira, a pesquisa foi inicialmente interrompida para que pudéssemos analisar como daríamos continuidade ao trabalho, visto que as Universidades tiveram suas atividades presenciais suspensas, seguindo as medidas de segurança recomendadas pela OMS, diante da situação pandêmica. A suspensão das aulas presenciais e a adoção do distanciamento social foram necessários pois:

As evidências disponíveis atualmente apontam que o vírus causador da COVID-19 pode se espalhar por meio do contato direto, indireto (através de superfícies ou objetos contaminados) ou próximo (na faixa de um metro) com pessoas infectadas através de secreções como saliva e secreções respiratórias ou de suas gotículas respiratórias, que são expelidas quando uma pessoa tosse, espirra, fala ou canta. As pessoas que estão em contato próximo (a menos de 1 metro) com uma pessoa infectada podem pegar a COVID-19 quando essas gotículas infecciosas entrarem na sua boca, nariz ou olhos. (OPAS, 2020b).

Diante desse cenário, com a impossibilidade de estarmos juntos, para garantir a segurança de todos, a pesquisa seguiu de forma remota. Inicialmente a pesquisa tinha como proposta ter como participantes os alunos dos últimos períodos do curso de Publicidade e Propaganda; contudo, a Pandemia de Covid-19 e o número reduzido de alunos em sala<sup>8</sup> redirecionou a pesquisa e optamos por ampliar a aplicação aos alunos dos outros períodos. Para isso, contamos com a gentileza e solicitude de uma docente do curso de Publicidade e Propaganda que, compreendendo a relevância da pesquisa, acolheu-nos em sua sala de aula remota para que pudéssemos apresentar nossa pesquisa aos alunos do curso e pedir para que participassem conosco. O questionário não foi aplicado aos alunos do primeiro período, que, ao nosso ver poderiam apresentar pouca experiência com relação ao objeto de pesquisa - “Instrumentos de avaliação da aprendizagem no ensino superior”. Participaram da pesquisa todos os alunos inseridos nos critérios de inclusão e que aceitaram participar da pesquisa, totalizando 35 alunos, matriculados em diversos períodos do curso de Publicidade e Propaganda, exceto o primeiro período.

### 3.1.3 Instrumento e técnica de coleta de dados

Adotamos um instrumento e uma técnica de coleta de dados de modo a atingir os objetivos específicos definidos no trabalho. De acordo com Gil (2008a), é por meio dos

---

<sup>8</sup> De acordo com a Associação Brasileira de Mantenedores de Ensino Superior, no primeiro semestre de 2020, a evasão escolar nas Universidades cresceu 14% se comparado ao mesmo período do ano anterior; e o número de novos alunos, no segundo semestre de 2020, também sofreu redução de 50%. (ABMES, 2020).

instrumentos de coleta e das técnicas de coleta de dados que somos capazes de mensurar os fenômenos sociais. Para isso, elegemos o questionário, com questões abertas e fechadas e a TALP – Técnica de Associação Livre de Palavras.

O questionário para a coleta dos dados, contendo questões abertas e fechadas, foi construído após a realização dos estudos teóricos referentes ao objeto de pesquisa. Estes estudos (cap. 2 e 3) subsidiaram, inicialmente, a formulação das perguntas e posteriormente as análises realizadas. O questionário é um instrumento de pesquisa bastante utilizado, principalmente em pesquisas que se apoiam no referencial teórico-metodológico da Teoria das representações Sociais. É um instrumento, que, segundo Gil (2008a) e Marconi e Lakatos (2003), proporciona maior liberdade e segurança nas respostas, pois garante o anonimato, possui menor risco de distorção das respostas obtidas, porque o pesquisador não influencia na coleta e possui natureza impessoal, proporcionando maior uniformidade na avaliação.

A coleta de dados ocorreria inicialmente de forma presencial, no entanto, devido à pandemia de Covid-19, a aplicação dos questionários precisou ser realizada de forma remota. Para facilitar a aplicação, o questionário foi elaborado em PDF, em formato de formulário editável. Os instrumentos foram aplicados mediante autorização dos participantes e com garantia documental de sigilo, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. As aplicações ocorreram durante o período das aulas do curso, nas quais os professores cederam o espaço para que a pesquisadora realizasse a aplicação a distância, mas de forma simultânea. Com a aplicação simultânea, foi possível minimizar as dúvidas, as dificuldades e os problemas de envio. Para garantir o anonimato dos participantes, não foram solicitados nomes nem *e-mails* durante a aplicação dos questionários.

Para melhor atender aos objetivos da pesquisa, o questionário foi dividido em cinco partes. A primeira parte apresentava perguntas que buscavam traçar o perfil dos participantes; a segunda procurou compreender as representações sociais dos alunos com relação aos instrumentos de avaliação da aprendizagem utilizados pelos seus professores; a terceira, a partir da TALP – Técnica de Associação Livre de Palavras, buscou identificar o núcleo central e sistema periférico das representações sociais; a quarta investigou as implicações dos instrumentos de avaliação do curso sobre a aprendizagem e a formação acadêmica; por último, na quinta parte, foi solicitado aos participantes que relatassem suas sugestões quanto aos instrumentos de avaliação utilizados pelos professores.

Sobre a TALP - Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP), Vieira (2019, p. 271) mostra que essa técnica “pode ser utilizada dentro dos mais variados temas em que se deseja

trabalhar, tanto na área humana como na saúde, podendo trazer características singulares ou complexas de uma comunidade”. Basicamente, essa técnica consiste em apontar um termo indutor, que, no caso desta pesquisa, foi a frase “Os instrumentos de avaliação da aprendizagem, do meu curso”, para o qual o participante deverá escrever as três primeiras palavras que lhe vierem à mente. Merten (1992, p. 533) define a técnica como a “[...] descrição das ideias e imagens que surgem ao sujeito e que o sujeito associa a uma palavra ou tema”.

Para Abric (1998), a TALP é considerada uma técnica mais ampla, que permite compreender os elementos que constituem uma representação, permitindo assimilar os processos que interferem na adaptação sociocognitiva dos indivíduos com a realidade da vida cotidiana e com as características do meio ideológico e social.

Utilizamos também, para coletar dados referentes ao curso pesquisado, um estudo sobre o Projeto Pedagógico do Curso, que foi prontamente enviado pela coordenação.

#### 3.1.4 Análise dos dados

Com relação à análise dos dados, esta pesquisa, além da utilização do referencial teórico-metodológico da Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2003) e da abordagem estrutural de Abric (2000), buscou também respaldo teórico para compreender a avaliação da aprendizagem no ensino superior e seus respectivos instrumentos. Para isso, contou com autores que tratam desse tema como: Vieira (2006), Perrenoud (1999), Esteban (2003), Demo (2011) e outros.

O perfil dos participantes foi identificado a partir da computação dos dados dos questionários. A análise desses dados foi descritiva, incluindo também o cálculo de medidas estatísticas em situações que forem possíveis.

Para orientação do processo de categorização das respostas das questões abertas do questionário, foram utilizados os fundamentos da análise de conteúdo, descritos por Bardin (2011). Para a referida autora, essa prática caracteriza-se como:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2011, p. 47).

De acordo com essa autora, essa análise deverá percorrer três momentos: a Pré-análise, a Exploração do material e o Tratamento dos resultados. O primeiro momento diz respeito a

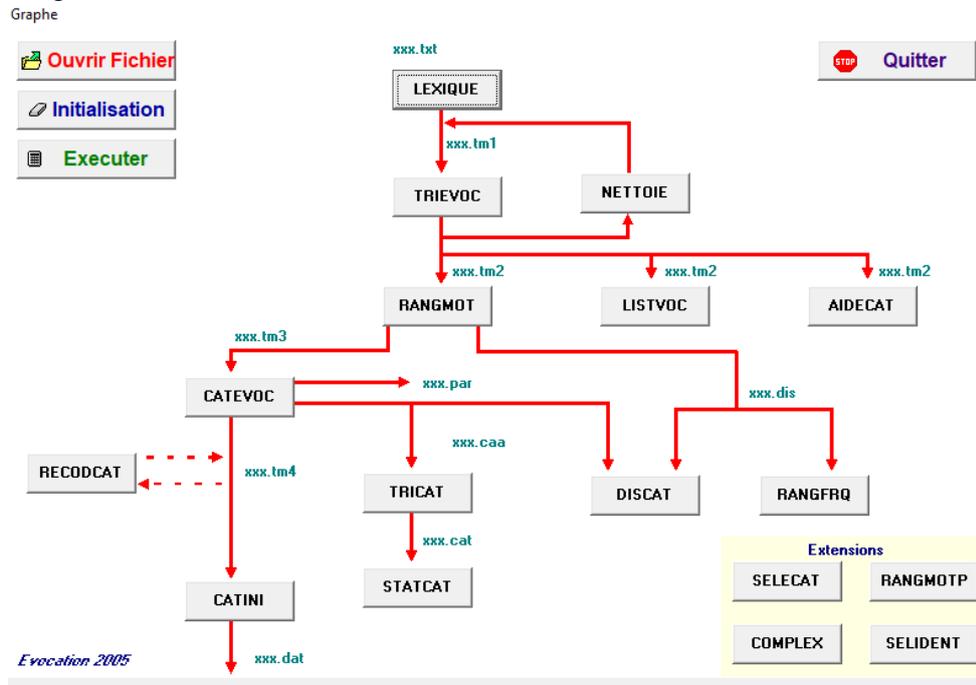
organização do material – escolhem-se os documentos que serão analisados, formulam-se hipóteses e elaboram-se indicadores. O segundo consiste na exploração do material. É a etapa mais longa e cansativa. Devem-se tomar as decisões iniciadas na Pré-análise. É o momento de codificação. Há a escolha das unidades de contagem, a seleção das regras de contagem, e a escolha das categorias. No terceiro e último momento, ocorre a inferência e o tratamento dos dados.

A técnica da análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça. A linguística é um estudo da língua, a análise de conteúdo é uma busca de outras realidades através das mensagens (BARDIN, 2011).

Utilizamos também, para auxiliar as análises, dois programas de computador, denominados EVOC 2005 e Iramuteq.

Quanto ao EVOC, esse programa foi desenvolvido por Vergès (2002), contém 10 segmentos, como pode ser observado na figura 10, com a finalidade de organizar as evocações de acordo com a ordem de aparecimento. Calcula também as médias simples e ponderadas e aponta as palavras constituintes do núcleo central e os elementos periféricos das representações.

**Figura 10** – Programa EVOC (2005)



Fonte: Software EVOC (2020).

Os dados obtidos pela Técnica de Associação Livre de Palavras foram tratados por esse *software* com o objetivo de identificar o possível núcleo central e sistema periférico das representações.

Inicialmente foi realizado o tratamento das palavras para serem submetidas a análise do *software*, “que calcula, para o conjunto de evocações, a frequência simples das palavras, as ordens médias de evocações de cada palavra e a média geral das ordens médias de evocações” (ROCHA, 2010, p. 61). Os dados analisados são distribuídos em quatro quadrantes chamados de “quadro de quatro casas”, exemplificado na figura 11:

**Figura 11** – Os quadrantes do EVOC

1° Quadrante – Núcleo Central		2° Quadrante – 1ª periferia	
Frequência	Forte: $\geq$ FM	Frequência	Forte: $\geq$ FM
Ordem média de evocação	Forte: $<$ OME	Ordem média de evocação	Forte: $>$ OME
Elementos que combinam dois critérios: de natureza coletiva (elementos mais evocados) e de natureza individual (mais prontamente evocados).		Elementos periféricos mais importantes e carregados de valores individuais.	
3° Quadrante – Zona de Contraste		4° Quadrante – Sistema Periférico	
Frequência	Fraca: $<$ FM	Frequência	Fraca: $<$ FM
Ordem média de evocação	Forte: $<$ OME	Ordem média de evocação	Fraca: $\geq$ OME
Elementos com baixa frequência, mas considerados importantes pelos sujeitos, podendo revelar elementos que reforçam as noções presentes na 1ª periferia.		Evocações individuais mais imediatas do grupo, muito próximas da população.	
<b>Legenda:</b>			
FM: Frequência média dos termos evocados			
OME: Ordem média dos termos evocados			

Fonte: Rocha (2010, p.62).

O segundo *software*, que também utilizamos para auxiliar as análises, é o Iramuteq (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires), desenvolvido por Pierre Ratinaud, em 2009. Este *software*, de acordo com Camargo e Justo (2013, p. 513), “Trata-se de um programa informático gratuito, que se ancora no *software* R e permite diferentes formas de análises estatísticas sobre *corpus* textuais e sobre tabelas de indivíduos por palavras.”.

**Figura 12** – Programa Iramuteq



Fonte: *Software* IRAMUTEQ (2020).

Especificamente, esse *software* auxiliou na compreensão das pesquisas selecionadas para o “Estado da Questão”. Inicialmente identificamos os resultados e construímos um texto síntese sobre eles. Em seguida, processamos esse texto no *software* IRAMUTEQ, com o objetivo de auxiliar a compreensão desses resultados.

Nesse “Estado da questão”, utilizamos do Iramuteq a Nuvem de Palavras e a Análise de Similitude.

A nuvem de palavras “agrupa as palavras e as organiza graficamente em função da sua frequência. É uma análise lexical mais simples, porém graficamente interessante, na medida em que possibilita rápida identificação das palavras chave de um *corpus*”. (CAMARGO; JUSTO, 2013, p. 516).

Segundo Kami et al (2016, p. 2), na nuvem, “as palavras são agrupadas e organizadas graficamente de acordo com a sua frequência, o que possibilita facilmente a sua identificação, a partir de um único arquivo, denominado *corpus* [...]”. Vale lembrar o que ressalta estes mesmos autores: “o uso do *software* não é um método de análise de dados, mas uma ferramenta para processá-los, portanto, não conclui as análises, já que a interpretação é essencial e é de responsabilidade do pesquisador”.

Quanto à análise de similitude, nas palavras de Salviati (2017, p. 69), no Iramuteq essa análise “mostra um grafo que representa a ligação entre palavras do *corpus* textual. A partir dessa análise, é possível inferir a estrutura de construção do texto e os temas de relativa importância, a partir da coocorrência entre as palavras”. A autora acresce, ainda, que essa

análise auxilia também o pesquisador no sentido de identificar a estrutura da base dos dados, isto é, do *corpus*, sendo possível identificar as partes comuns das específicas.

Por último, com relação ao Projeto Político Pedagógico do curso, embora este estudo não possa ser considerado uma pesquisa documental, ele permitiu identificar elementos que caracterizam os instrumentos de avaliação propostos no curso.

### **3.2 Teoria das Representações Sociais**

Diante do objetivo geral da pesquisa, de *identificar as representações sociais dos alunos do curso de Publicidade e Propaganda da UNIUBE, sobre os instrumentos de avaliação utilizados pelos seus professores*, pode-se dizer que a Teoria das Representações Sociais de Moscovici e a abordagem estrutural do Núcleo Central de Abriç constituem um referencial teórico-metodológico apropriado para o desenvolvimento de pesquisa.

De acordo com os autores estudados, compreende-se que, com a elaboração das representações sociais, tem-se a oportunidade de transformar o novo, o desconhecido, que causa desconforto, em algo familiar. Sabe-se que o familiar é o conhecido, a confirmação de crenças. Assim, a escolha da Teoria das Representações Sociais para identificar as representações sociais dos alunos sobre os instrumentos de avaliação utilizados pelos professores no curso de Publicidade e Propaganda justifica-se porque pode contribuir para reflexões e tomadas de decisão no sentido de auxiliar o processo de avaliação na educação superior.

Segundo Munhoz (2010, p. 145) a Teoria das Representações Sociais “tem se constituído em um valioso suporte teórico para pesquisas no campo da educação [...] pelo fato de essa abordagem possibilitar aos pesquisadores o contato com a diversidade e complexidade do contexto escolar”. E é sobre ela que dedicamos este item.

A Teoria das Representações Sociais teve seu início com Serge Moscovici, psicólogo social francês, nos anos de 1950, denominada por ele como um campo de estudos a respeito da apropriação de conhecimento por meio do senso comum.

Essa teoria pesquisa saberes construídos mediante as interações sociais. A partir dela, Moscovici (1978) determina uma nova apresentação epistemológica ao sustentar que a apropriação da ciência, por meio do senso comum, não se dá como uma reprodução do campo científico, ela é arquitetada diante da conveniência dos materiais e dos meios encontrados. Para Moscovici, “nós percebemos o mundo tal como é, e todas as nossas percepções, ideias e atribuições são respostas a estímulos do ambiente físico ou quase físico, em que nós vivemos”

(MOSCOVICI, 2007, p. 30). Desse modo, o conhecimento é adequado a premências que acatam contextos bastante específicos, em que cada indivíduo aprende, à sua maneira, a construir conhecimentos científicos em lugar diferente de onde estes foram concebidos, insinuando a temática e o estilo de pensamento que o caracterizam.

De acordo com Nascimento (2013, p. 59),

[...] dessa forma, é difícil pensar em pessoas e grupos de pessoas que não estejam afetados pelas representações sociais. Essas, por sua vez, são compostas por elementos que advêm da prática social desses indivíduos, como os hábitos, a memória e a cultura, mas que com ela não se confundem. [...]. As representações sociais consideram as relações e interações entre as pessoas e são constituídas na efervescência dessas relações, independem de uma formação técnica ou científica e surgem da necessidade do sujeito de se expressar a respeito de um tema, objetos e eventos sociais, em lugares comuns, independentemente de seu nível cultural.

O conceito formal em torno da Teoria das Representações Sociais manifestou-se a partir dos estudos de Moscovici (1978), apresentados em sua obra “La psycanalyse: son image et son public”, de 1961. O livro inicial do autor reuniu representações sociais sobre a psicanálise existentes na França, naquela época. Sobre isso, Sá (1995) elucida que Serge Moscovici buscava, nessa ocasião, reorientar as definições da psicologia social que apresentava perspectivas individualistas. Sá (1998) acresce, ainda, que Moscovici caminha para a integração de uma psicologia nascida na Europa. Nela a realidade é idealizada por meio das relações que o meio social determina.

Moscovici encontrou as primeiras definições a respeito do conceito de “representações coletivas” na sociologia de Durkheim. Para este, a explicação psicológica dos fatos sociais seria um erro. De acordo com Moscovici (2007, p. 45): “do ponto de vista de Durkheim, as representações coletivas abrangiam uma cadeia completa de formas intelectuais que incluíam ciência, religião, mito, modalidades de tempo e espaço, etc.”. Apesar de embalado pelas ideias de Durkheim, Moscovici não as segue, visto que ele considerava e estabeleceu um modelo teórico de entendimento que não separa sujeito e objeto em um quadro de observação.

Sobre o assunto, Nascimento (2013, p. 61) teoriza que:

[...] a natureza das representações identifica-se com a natureza do universo consensual do qual se originam e ao qual pertencem. No universo consensual, todas as pessoas estão autorizadas a verbalizar seus conhecimentos e opiniões sobre os mais diversos assuntos, independentemente de sua formação profissional ou pessoal. Para que isso ocorra, é necessário haver certa cumplicidade relativa a essa verbalização. As pessoas compartilham ideias e as imagens delas convencionadas. É como a formação de uma realidade

sonora; é o pensamento que parte dos indivíduos ou do grupo social e que pode ser ouvido e considerado pela coletividade.

Para os autores Guareschi e Jovchelovith (1995, p. 19), a Teoria das Representações Sociais “centra seu olhar sobre a relação entre os dois. Ao fazer isso, ela recupera um sujeito que, através de sua atividade e relação com o objeto-mundo, constrói tanto o mundo como a si próprio”.

Dessa forma, a Teoria das Representações Sociais busca um diálogo nas relações entre a sociedade e os indivíduos que a compõem, contrariando assim a visão sociológica de Durkheim. A Teoria das Representações Sociais é norteadada pela estimativa da existência de universos distintos e que são diferentes também em seus significados, tendo ligação a esses divergentes grupos, culturas, classes. Moscovici faz parte de uma psicologia social que analisa a Teoria das Representações Sociais em seus processos de formação e em suas dimensões.

Jodelet (1984, p. 361) conceitua as Representações Sociais como:

[...] uma forma de conhecimento específico, o saber do senso comum, cujos conteúdos manifestam a operação de processos generativos e funcionais socialmente marcados. Mais abrangentemente, ela designa uma forma de pensamento social. As representações sociais são modalidades de pensamento prático orientado para a comunicação, a compreensão e o domínio do ambiente social, material e ideal. Enquanto tal, elas apresentam características específicas no plano da organização dos conteúdos, das operações mentais e da lógica. A marca social dos conteúdos ou dos processos da representação remete às condições e ao contexto das quais emergem as representações, às comunicações pelas quais elas circulam, às funções que elas têm na interação com o mundo e com os outros.

Para essa autora, as representações sociais podem ser compreendidas como “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”. (JODELET, 2001, p. 22).

Mazzotti (1994, p. 63) defende que:

Cada universo apresenta três dimensões: a atitude, a informação e o campo de representação ou imagem. A atitude corresponde à orientação global, favorável ou desfavorável, ao objeto da representação. A informação se refere à organização dos conhecimentos que o grupo possui a respeito do objeto. Finalmente, o campo de representação remete à ideia de imagem, ao conteúdo concreto e limitado de proposições referentes a um aspecto preciso do objeto e pressupõe uma unidade hierarquizada de elementos. Essas três dimensões da representação social fornecem a visão global de seu conteúdo e sentido (MAZZOTTI, 1994, p. 63).

Com isso, podemos entender que, para a autora, uma representação social se dá por meio de três dimensões esquematizadas: a informação, o campo de representação ou imagem e a

atitude. A informação vai ao encontro da organização dos conhecimentos que um grupo social tem a respeito de um objeto específico. O campo de representação ou imagem se trata das proposições a respeito do objeto da representação. A atitude pode ser definida como a tendência global sobre o objeto da representação social (MAZZOTTI, 1994).

Também presentes na Teoria das Representações Sociais de Moscovici, estão dois processos cognitivos que fazem parte da formação das representações sociais: Ancoragem e Objetivação. De acordo com Moscovici, ancorar é “classificar e dar nome a alguma coisa. Coisas que não são classificadas e que não possuem nome são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras” (MOSCOVICI, 2007, p. 61). Ainda segundo Moscovici (1978, p. 61),

[...] a ancoragem consiste em um processo em que alguns elementos desconhecidos são introduzidos em nosso sistema particular de categorias na tentativa de tornar familiar o insólito e insólito o familiar e, com isso, “atenuar essas estranhezas e introduzi-las no espaço comum, provocando o encontro de visões, de expressões separadas e díspares que, num certo sentido, se procuram.

Já a objetivação modifica conceitos e concepções em instrumentos materiais e concretos que fazem parte da realidade. Moscovici (1978, p. 111) afirma que a Objetivação tem como finalidade: “[...] reabsorver um excesso de significações materializando-as [...]. E também transplantar para o nível da observação o que era apenas inferência ou símbolo”. Para Peixoto, Fonseca e Oliveira (2013, p. 9):

[...] a Objetivação, por sua vez, é um mecanismo de tornar a realidade concreta. A imagem torna-se concreta, física, cópia da realidade concebida. Para esclarecer o conceito de Objetivação um bom exemplo é a imagem de Deus (abstrato) codificada em Pai (concreto), apresentada por Moscovici.

Diante de tal perspectiva, elucida-se que a Ancoragem e a Objetivação são complementares, a Ancoragem possui o significado e a Objetivação cria a realidade. São esses os processos que nos auxiliam a identificar as representações sociais de algum fenômeno. No nosso caso, a partir do processo de ancoragem e objetivação, identificamos as representações sociais dos alunos do Curso de Publicidade e Propaganda da UNIUBE, sobre os instrumentos de avaliação utilizados pelos seus professores e se estes têm contribuído para o processo de ensino-aprendizagem acadêmica.

### 3.3 Abordagem estrutural ou Teoria do Núcleo Central de Abric

A Teoria das Representações Sociais de Moscovici (1978) é alvo de estudo de muitos autores que se complementam em três abordagens distintas: Willem Doise, a partir de uma perspectiva sociológica; Denise Jodelet, que se dedica à sistematização da Teoria das Representações Sociais; e Jean Claude Abric, que se dedica à pesquisa de cunho cognitivo-estrutural, conhecida também como Teoria do Núcleo Central, que foi utilizada no presente trabalho.

A abordagem estrutural apresentada por Abric como contribuição metodológica e teórica, é respaldada sob a ideia de que as representações sociais estão dispostas em volta de um núcleo, este que estabelece a significação da representação social. Tal abordagem oferece elementos fundamentais para o entendimento do desenvolvimento da aquisição e da transformação das representações sociais. Para Abric (2001, p. 11): “a identificação da ‘visão de mundo’ que os indivíduos ou os grupos têm e utilizam para agir e tomar posição, é indispensável para compreender a dinâmica das interações sociais e clarifica os determinantes das práticas sociais.”.

Segundo a Teoria do Núcleo Central (TNC) de Abric (1996), as representações sociais são formadas em torno de um Núcleo Central e também de um Sistema Periférico. O Núcleo Central diz respeito às memórias coletivas que reafirmam a significação, a conservação e a consistência das representações, estando, dessa forma, resistentes às mudanças. “A organização de uma representação apresenta uma característica específica, a de ser organizada em torno de um núcleo central, constituindo-se em um ou mais elementos, que dão significado à representação” (ABRIC, 1976 *apud* ABRIC, 2001, p. 19).

O Núcleo Central carrega elementos permanentes e continuados das representações sociais, sendo de natureza normativa e funcional. Os aspectos normativos correspondem às normas e aos valores impostos pela sociedade e que os membros de um certo grupo carregam. Já os aspectos funcionais dizem respeito à natureza do objeto que é representado. Esse núcleo está diretamente ligado ao contexto social, ideológico e histórico em que os sujeitos estão inseridos.

Segundo Abric (2001, p. 20), o Núcleo Central possui duas funções:

Função geradora: é o elemento através do qual se cria, ou se transforma, o significado dos outros elementos constitutivos da representação. É através dele que os outros elementos ganham um sentido, um valor.

Função organizadora: é o núcleo central que determina a natureza dos elos, unindo entre si os elementos da representação. Neste sentido, o núcleo é o elemento unificador e estabilizador da representação.

O Sistema Periférico, na teoria de Abric, é o encarregado pela contextualização e atualização da representação. Esse sistema é mais flexível e móvel, visto que carrega também experiências individuais dos sujeitos e:

[...] permitem modulações pessoais em referência ao núcleo central comum, gerando representações sociais individualizadas. [...] constitui um elemento essencial no estudo dos processos de transformação das representações, sendo um indicador bastante pertinente de futuras modificações ou um sintoma indiscutível de uma evolução nas situações onde a transformação de uma representação está em andamento (ABRIC, 2001, p. 25-27).

Para o autor, o Sistema Periférico também possui suas funções:

Função de concretização: [...] constituem a interface entre o núcleo central e a situação concreta na qual a representação é laborada ou colocada em funcionamento. Eles permitem a formulação da representação em termos concretos, imediatamente compreensíveis e transmissíveis.

Função de regulação: mais leves que os elementos centrais, os elementos periféricos têm um papel essencial na adaptação da representação às evoluções do contexto. Então, as informações novas ou as transformações do meio ambiente podem ser integradas na periferia da representação.

Função de defesa: o núcleo central de uma representação resiste à mudança, posto que sua transformação provocaria uma alteração completa. Então, o sistema periférico funciona como o sistema de defesa da representação [...] (ABRIC, 2001, p. 24).

Além de o Sistema Periférico ser o orientador de condutas comportamentais, ele é também o responsável por algumas situações, como: “tomadas de posição do sujeito. Eles indicam de fato, o que é normal de se fazer ou de se dizer em uma dada situação. Eles possibilitam, assim, a orientação das ações e reações dos sujeitos de modo instantâneo, sem a necessidade de recurso aos significados centrais” (ABRIC, 2001, p. 25).

Diante da perspectiva de Abric, o Núcleo Central e o Sistema periférico se complementam por suas características e funções distintas. O Núcleo Central integra os elementos resistentes a mudanças, imaculados pelo tempo, e o Sistema Periférico unifica a representação já existente e as experiências de cada indivíduo, fazendo assim com que haja uma integração desses dois sistemas para a compreensão da Teoria das Representações Sociais. Para Moscovici e Vignaux (2003, p. 219),

[...] a hipótese é que os elementos estáveis exercem uma preeminência sobre o sentido dos elementos periféricos e que os primeiros possuem uma

resistência mais forte às pressões da comunicação e da mudança do que os últimos. Somos tentados a dizer que os primeiros expressam a permanência e uniformidade do social, enquanto os últimos expressam sua variabilidade e diversidade.

Portanto, os grupos e os sujeitos assumem papéis na realidade social e nela interferem. As representações sociais são um processo em que pensamento, sociedade, linguagem e atitude estão ligados indissociavelmente.

Assim, após estudos realizados sobre o nosso objeto de pesquisa – “os instrumentos de avaliação da aprendizagem” – e de questões relacionadas a ele, “a avaliação da aprendizagem no ensino superior” e do referencial teórico-metodológico desta pesquisa bem como de posse dos dados coletados e computados, passamos, em seguida, para o capítulo dedicado às análises. No capítulo seguinte, buscamos responder o problema da pesquisa.

## **4 ANÁLISE DOS DADOS: AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS ALUNOS**

Neste capítulo, apresentamos, discutimos e analisamos os dados que foram coletados a partir do questionário, aplicado em 35 alunos do Curso de Publicidade e Propaganda da UNIUBE. Como apresentamos no capítulo anterior, o questionário foi organizado em cinco etapas distintas. A primeira etapa tratava do perfil dos participantes; a segunda, das representações sociais dos alunos com relação aos instrumentos de avaliação da aprendizagem utilizados pelos seus professores, a terceira, do núcleo central e do sistema periférico das representações sociais - técnica de associação livre de palavras; a quarta das implicações dos instrumentos de avaliação do curso sobre a aprendizagem e a formação acadêmica. Por último, na quinta etapa, foi solicitado aos participantes que relatassem suas sugestões quanto aos instrumentos de avaliação utilizados pelos seus professores.

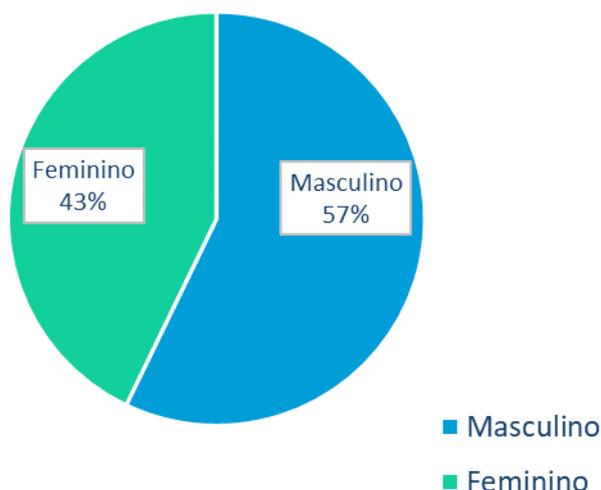
Do mesmo modo como foi organizado o questionário, organizamos também a apresentação das análises; portanto, o texto deste capítulo está organizado em cinco sub-itens.

### **4.1 Perfil dos participantes**

Quando decidimos realizar uma pesquisa com o referencial teórico-metodológico da Teoria das Representações Sociais, vimos que uma das orientações que a teoria sugere é investigar o perfil dos participantes, tendo em vista que as características que o grupo traz podem influenciar nas representações que estão sendo construídas. E foi o que buscamos compreender.

Embora na Teoria das Representações Sociais as características possam influenciar as representações, o perfil dos participantes foi contruído baseado no sexo apenas para categorização dos participantes. Neste estudo, não foram realizadas análises relacionadas às variáveis sexo e gênero, pois entende-se que estas não geram influência significativa na representação social dos estudantes sobre os instrumentos de avaliação da aprendizagem.

Quanto ao sexo, dos 35 participantes, 20 são do sexo masculino e 15 do sexo feminino, como pode ser observado no gráfico 1.

**Gráfico 1** – Sexo dos participantes

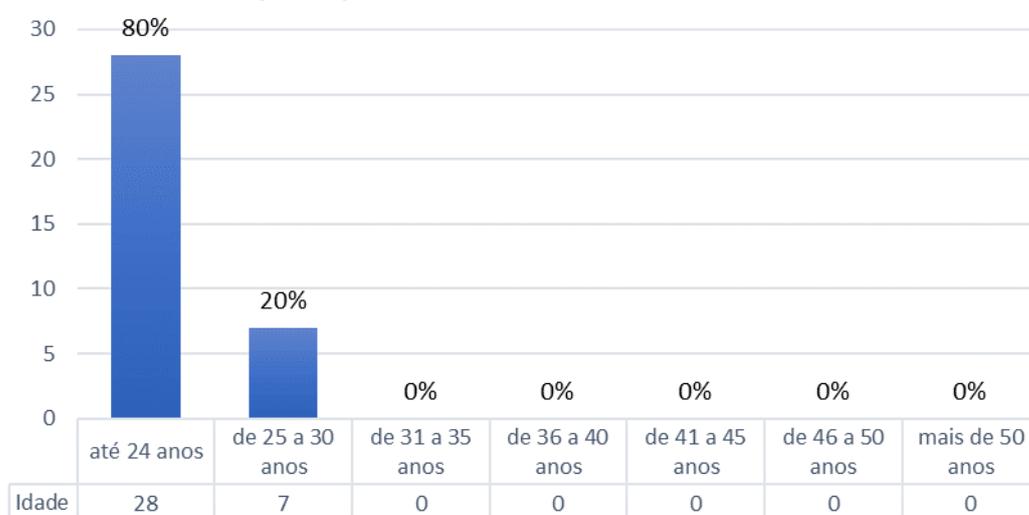
Fonte: Elaboração da autora (2020).

Ao observarmos o gráfico, podemos perceber que não existe uma disparidade acentuada entre sexo feminino e masculino; no entanto, existe uma predominância masculina entre os respondentes. Essa predominância reflete a realidade das mulheres no mercado de trabalho brasileiro, que, de acordo com o Ministério do Trabalho, em 2018, ocupavam 44,06% dos empregos formais (BRASIL, 2019). Esse cenário se reflete também no campo da Publicidade e Propaganda, visto que de acordo com pesquisa realizada em dezembro de 2018 e janeiro de 2019, pela Meio&Mesagem, com 31 das maiores agências brasileiras segundo o ranking da Kantar Ibope Media de compra de mídia, os cargos de vice-presidentes, diretores de criação, redatores e diretores de arte preenchidos por mulheres correspondem somente a 26% do total de profissionais da área (LEMOS; LESSA, 2019).

Assim como as mulheres, o público LGBTQIA+ também enfrenta dificuldades e preconceitos no mercado de trabalho brasileiro, inclusive no publicitário. Apesar de, no dia 28 de junho de 2020, tenham sido completados 51 anos desde a Rebelião de *Stonewall*, que representou um marco mundial para a luta dos direitos LGBTQIA+, nesse âmbito ainda há muito a ser feito. Na maioria das empresas, a inclusão ainda não é trabalhada de forma eficaz, existindo um preconceito velado. Em decorrência desse preconceito, um levantamento realizado pela Santo Caos revela que 61% das pessoas LGBTQIA+ empregadas escolhem esconder a própria sexualidade (SANTOS, 2020). Dados da pesquisa realizada pela Elancers, em 2019, no Brasil, mostram que 20% das empresas não contratam lésbicas, bissexuais, gays, travestis e transsexuais em razão da orientação sexual e identidade de gênero. Desse percentual, 11% das empresas só contratariam esse público se a pessoa não ocupasse cargos de decisão ou níveis superiores (NIETO, 2019).

A respeito da faixa etária dos alunos participantes, como mostrado no gráfico 2, constatamos então que o perfil dos alunos do curso de Publicidade e Propaganda corresponde a um público jovem; já que pode ser definido como jovem, segundo o Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA), pessoas na faixa etária entre 15 e 24 anos. De acordo com o Mapa do Ensino Superior, divulgado pelo Instituto Semesp, em maio de 2020, o perfil dos estudantes universitários brasileiros, tanto nas Universidades públicas, quanto privadas é de jovens entre 19 e 24 anos (INSTITUTO SEMESP, 2020).

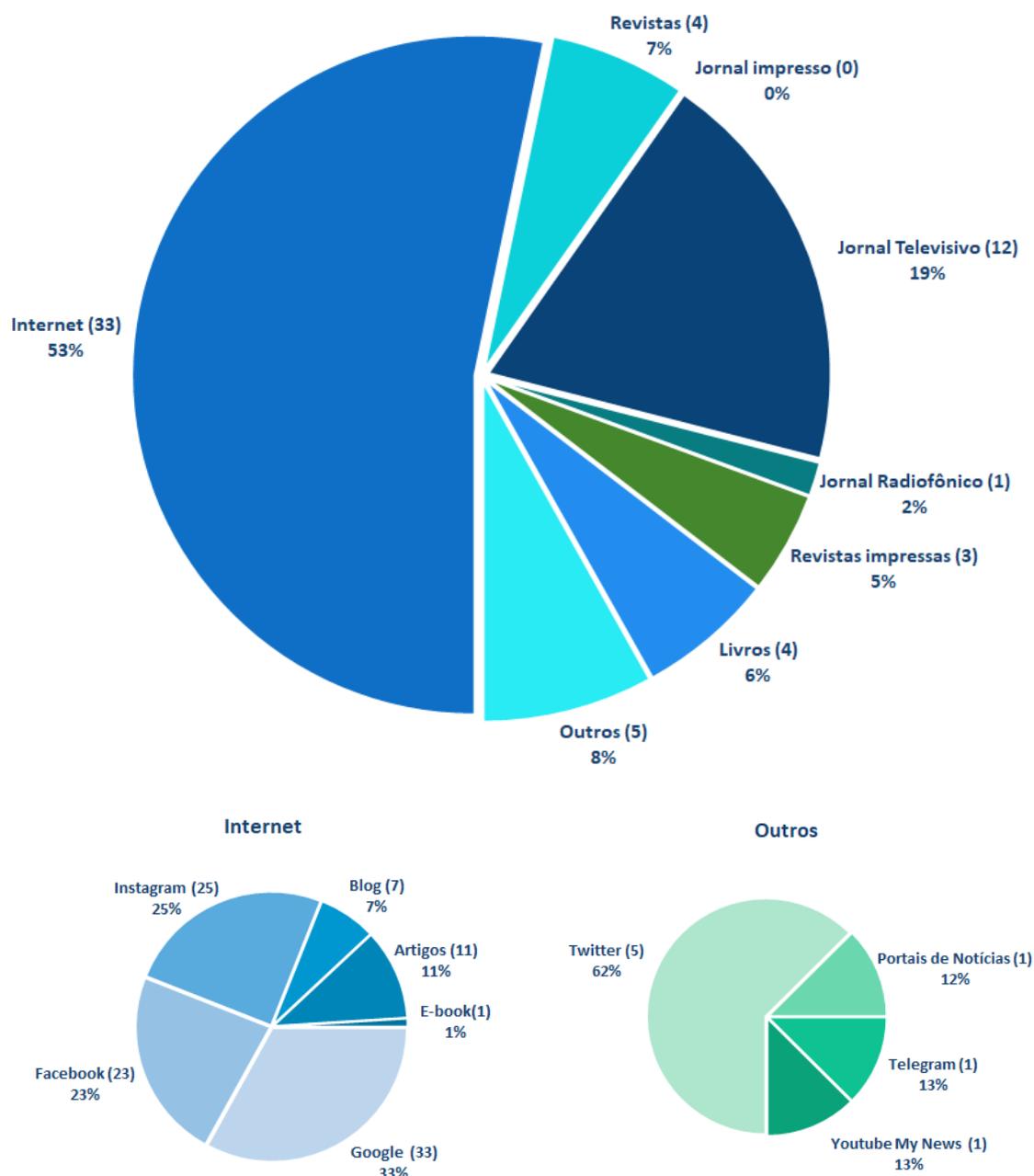
**Gráfico 2** – Idade dos participantes



Fonte: Elaboração da autora (2020).

A questão seguinte procurou verificar quais os meios de comunicação os alunos utilizam para se informar. Para isso, foi oferecida uma lista com opções de meios de comunicações, sendo permitida a escolha de mais de uma opção, assim como de listar outros meios que fossem utilizados e que não estivessem descritos. Podemos observar, no gráfico 3, que dos 35 alunos participantes da pesquisa, 33 assinalaram que utilizam a internet como forma de se manterem informados, destacando-se esse como o meio de informação mais utilizado entre os participantes.

**Gráfico 3 – Meios de comunicação utilizados para obter informação**



Fonte: Elaboração da autora (2020).

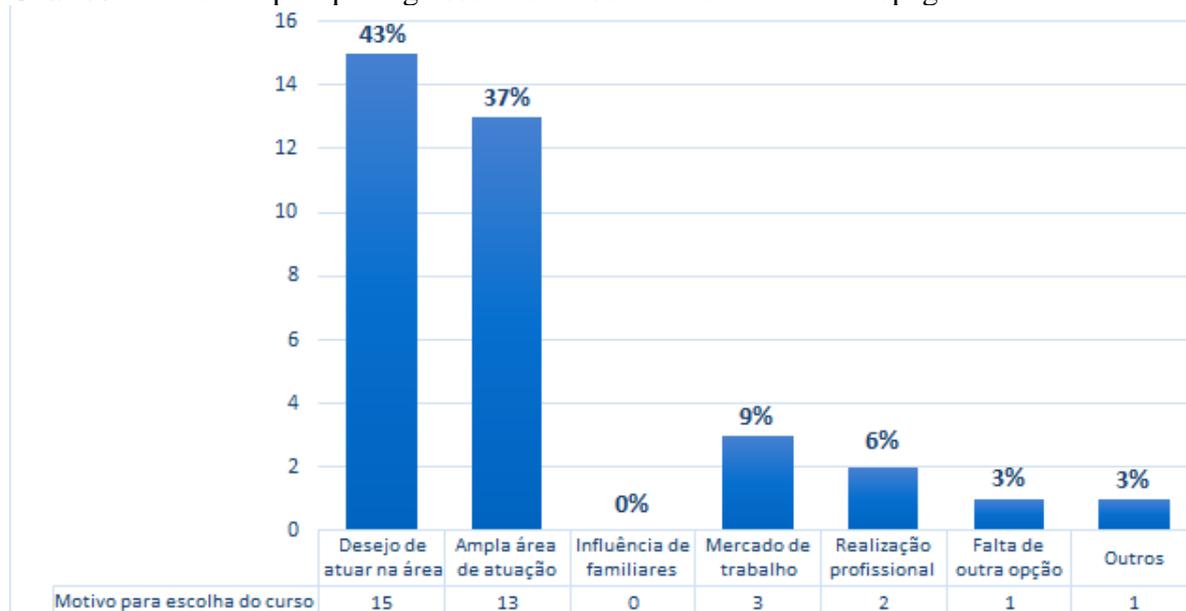
Segundo Valente (2000), três em cada quatro brasileiros acessam a internet, sendo que 90% dessas pessoas acessam a rede todos os dias. Farias, Furnival e Matsuno (2016), ao realizarem uma pesquisa com 216 estudantes universitários, sobre o uso da informação, concluíram que 92% dos alunos utilizam a ferramenta do *Google* “sempre” ou “frequentemente” quando vão buscar informações na internet, sendo que nenhum respondente

assinhou a opção “nunca”. Esses dados reforçam os resultados obtidos neste estudo em que 33 participantes responderam que buscam se informar no buscador *Google*.

De acordo com Dias e Cavalcanti (2016, p. 164) “o uso das redes sociais estão cada vez mais corriqueiras na vida dos alunos” tendo eles iniciado a utilização dessas plataformas colaborativas em 2006, com o Orkut; hoje, a preferência são as de outras redes, *como Facebook, Blog, WhatsApp, Twitter e Instagram*. As autoras comentam ainda que, com a comunicação via redes sociais ganhando cada vez mais espaço, é de grande importância que os docentes comecem a trabalhar a comunicação digital em sala de aula, pois os alunos já estão aptos para utilização desses recursos (DIAS, CAVALCANTI, 2016).

O gráfico 4 apresenta as razões pelas quais os estudantes optaram pelo curso de Publicidade e Propaganda. Nessa questão, os participantes tinham a opção de selecionar mais de uma das alternativas listadas e, ao final, havia um espaço com a opção “outros” que poderia ser preenchida com razões que não haviam sido citadas.

**Gráfico 4** – Motivo por que ingressou no curso de Publicidade e Propaganda



Fonte: Elaboração da autora (2020).

Podemos perceber que a escolha do curso de Publicidade e Propaganda está diretamente relacionada com o desejo de atuar na área e com a ampla área de atuação que a profissão proporciona. Com o novo mercado digital, surgiram muitas mudanças e inovações na área de Publicidade e Propaganda, como a instantaneidade da informação, as multiplataformas, as redes sociais e a mensuração dos resultados. Esse novo cenário instigou diversas adequações por parte

dos profissionais e das agências, ampliando e tornando mais complexo o campo de trabalho publicitário nas agências (OLIVEIRA, 2014). Fillipe Luís (2017, p. 25) comenta que a maioria das pessoas que optam pelo curso de Publicidade e Propaganda “são encaminhadas intuitivamente a trabalhar dentro de agências de comunicação, onde suas características podem ser aproveitadas de uma maneira mais ampla”.

Para encerrar a primeira seção do questionário, foi feita a pergunta: “O que é para você ser um profissional de Publicidade e Propaganda nos dias atuais?”, uma questão aberta, na qual os participantes tinham liberdade para expor sua opinião. Dos 35 participantes da pesquisa, quatro deixaram a questão em branco; assim, a análise foi realizada com base nas respostas de 31 alunos. O processo de análise dos dados envolve etapas para que seja atribuído significado aos dados coletados; isso também ocorre na análise de conteúdo. Para essa etapa, foi utilizado o respaldo de Bardin (2011) e, mediante os fundamentos da autora, foram realizadas as três fases fundamentais para a análise de conteúdo, que são: 1) a pré-análise, 2) a exploração do material e 3) o tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Na **pré análise**, é realizada a organização dos dados que serão analisados visando torná-los operacionais e sistematizar as ideias iniciais. Nesta etapa são realizados quatro passos: (a) leitura flutuante, é contato inicial com os documentos da coleta de dados, em que se começa a conhecer o texto; (b) escolha dos documentos, quando se delimita o que será analisado; (c) formulação das hipóteses e dos objetivos; (d) referência dos índices e elaboração de indicadores, que envolve a determinação de indicadores por meio de recortes de texto nos documentos de análise (BARDIN, 2011).

Na segunda fase, ou fase de **exploração do material**, são escolhidas as unidades de codificação, adotando-se os seguintes procedimentos: escolha das unidades de registro – recorte; seleção de regras de categorias - classificação e agregação - rubricas ou classes que reúnem um grupo de elementos (unidades de registro) em razão de características comuns); classificação (semântica, sintática ou léxica) e categorização (que permita reunir o maior número de informações à custa de uma esquematização para assim correlacionar classes de acontecimentos a fim de ordená-los). Com a unidade de codificação escolhida, realiza-se a classificação em blocos que expressem as categorias e confirmem ou modifiquem aquelas, presentes nas hipóteses e referenciais teóricos inicialmente propostos; dessa forma, a codificação, a classificação e a categorização são básicas nessa fase (BARDIN, 2011).

A terceira e última fase diz respeito ao **tratamento dos resultados, inferência e interpretação**, nessa etapa, é realizada a condensação e o destaque das informações para

análise, resultando nas interpretações e nas conclusões; é o momento em que é realizada a análise reflexiva e crítica dos dados (BARDIN, 2011).

O quadro 8 apresenta as quatro categorias criadas na etapa de interpretação e inferência dos dados; são elas:

**Quadro 8** – Categorias sobre o que é ser um profissional de Publicidade e Propagando nos dias atuais.

<b>Categorias</b>	<b>Nº de Integrantes</b>
a) Ser um profissional criativo.	11
b) Transmitir comunicação de forma ética.	10
c) Auxiliar as empresas mediante suas marcas.	7
d) Fazer a diferença.	3

Fonte: Elaboração da autora (2020).

#### **a) Ser um profissional criativo.**

A categoria eleita com o maior número de respostas, que contempla a opinião de 11 alunos acerca do que é ser um profissional de Publicidade e Propaganda, foi nomeada como “Ser um profissional criativo”. Nas 11 respostas que fazem parte da categoria, identificamos a criatividade como uma ferramenta importante para a profissão. Logo, os alunos mencionam que a criatividade é uma aliada na resolução de problemas, na criação de campanhas e na comunicação de maneira geral, como podemos observar nas respostas deles:

*Ser um publicitário é unir a criatividade a técnicas de comunicação para divulgar marcas, pessoas, ideias e serviços<sup>9</sup>. (4DIS07M<sup>10</sup>)*

*Um profissional de Publicidade e Propaganda nos dias atuais, é principalmente, um grande responsável por transmitir mensagens de forma que consiga abranger muitos públicos. É necessariamente, uma pessoa que treina sua criatividade todos os dias e a coloca em prática sempre que possível. (4DISC12F)*

*Um profissional responsável, criativo, resiliente e antenado nas mudanças que envolvem questões sociais. Deve estar atento ao impacto que seus trabalhos causam no público. (2DIS20M)*

<sup>9</sup> As afirmações dos participantes desta pesquisa foram transcritas na forma de citações diretas ou indiretas, conforme as normas da ABNT, porém, em itálico, para distinguir das citações de outros autores.

<sup>10</sup> Para preservar o anonimato, as citações foram seguidas de um código contendo números e letras. O primeiro número indica o período que o participante cursa, o DIS significa que é discente e, na sequência, o número do questionário seguido da letra M, quando for masculino e F quando for feminino.

*Um profissional comunicativo, versátil, por dentro das tendências e notícias do mundo no qual exerce sua criatividade na resolução de problemas. Atento a dor do mercado, das pessoas, de nossa sociedade que é necessário sanar, sempre com responsabilidade social e ética. (2DIS24M)*

*Um desafio, pois ainda se tem uma mentalidade de que investir em publicidade é apenas um gasto supérfluo, mas também é algo bem legal pois trabalhamos com criatividade e isso me entusiasma muito. (8DIS30M)*

Para Sant'Anna (2005), criatividade é “dar existência a algo novo, único e original”, devendo ser útil e objetivar algo. Nesse mesmo sentido, Barreto (1982) complementa que, em termos de publicidade, a criatividade é sinônimo de solução de problema e a criatividade aplicada na propaganda é o que convence as pessoas sobre os valores de um produto, serviço ou ponto de vista. Concordando com os estudantes, os autores comentam a importância da criatividade para a área de publicidade e propaganda, pois “um anúncio criativo é aquele que se destaca entre os demais (seja pela forma, apelo ou apresentação), é atual, conveniente, envolvente, tem credibilidade e atende aos desejos e necessidades dos consumidores.” (DEPEXE, 2008, p. 3).

Sant'Anna (2005) afirma ainda que o trabalho de criação publicitário consiste, primeiramente, em encontrar uma ideia que sirva de tema (o que dizer); em seguida, saber como apresentar o tema (como dizer) e, por último, determinar por quais veículos essa ideia será levada, mais rápida e vantajosamente, ao conhecimento do grupo consumidor visado. (SANT'ANNA, 2005, p.147).

#### **b) Transmitir comunicação de forma ética.**

Essa categoria, como mostra o quadro, respondida por 10 alunos, evidenciou que esses participantes entendem que ser um profissional de Publicidade e Propaganda está diretamente relacionado a comunicar-se de forma ética, pois estão conscientes da influência social que esse profissional auxilia seus clientes a terem. Em suas respostas, os alunos relacionam a ética e a responsabilidade às ações de comunicação e ao sentido da profissão. Podemos observar, nas falas dos participantes, essa visão de que o profissional tem o poder de influenciar e que deve agir de acordo com as regras morais:

*Ter a responsabilidade em passar de forma correta e chamativa a atenção do cliente para algum produto ou serviço. (4DIS10F)*

*Uma grande responsabilidade, pois estamos em um tempo onde a comunicação exerce um papel fundamental na sociedade, seja em temas políticos sociais ou estilos de vida. (8DIS25F)*

*Consiste em auxiliar empresas, pessoas e serviços, eticamente para se comunicarem com o público, mostrando seus benefícios e serviços. (8DIS35F)*

*Ser apto a levar informação aos clientes, da melhor e mais eficaz maneira, é mostrar a nossa visão ao mundo. É ser influenciador, de maneira positiva com nossos conteúdos. (4DIS18M)*

Essas afirmações vêm ao encontro do que afirma Lara (2017, p. 18) no sentido de que “a publicidade, de fato, divulga produtos e serviços de forma ampla, o que pode, sim, ativar desejos latentes e até então não nomeados” nas pessoas. Temos então que o publicitário é o profissional responsável por criar materiais de divulgação e propagandas que irão disseminar informações, influenciar comportamentos, expor valores e imprimir determinado apelo estético que podem estimular modismos (GOVATTO, 2019). Dessa maneira, pode-se perceber que a abordagem comportamentalista, mencionada anteriormente, encaixa-se na presente categoria. Assim é visto que, segundo Mizukami (1986), o homem é um produto do meio e pode ser manipulado, influenciado por questões externas, podendo mudar seu comportamento segundo as necessidades.

Para Marilena Chauí (2000), o senso moral e os valores éticos dos indivíduos são características enraizadas pela cultura na qual eles estão inseridos e a sociedade tende a neutralizá-los, fazendo com que as pessoas não percebam a origem histórico cultural desses fatores e acabem por ignorá-los. Contudo, por entender a importância da conduta ética e da influência que a comunicação possui na sociedade, Giacomini Filho (2008) comenta que uma boa estratégia de *marketing* e propaganda deve utilizar anúncios que estão em sintonia com os valores sociais e padrões morais da sociedade, estando também adequados aos conceitos de certo e errado, específicos da região onde serão transmitidos, podendo aliar publicidade ao interesse social.

### **c) Auxiliar as empresas mediante suas marcas.**

A presente categoria, nomeada “Auxiliar as empresas mediante suas marcas”, foi registrada por 7 alunos. Para esses participantes, os profissionais de Publicidade e Propaganda são aqueles que cuidam das marcas de seus clientes e de seu posicionamento. Como pode ser observado pelo discente 7DIS02M “*É estar apto para cuidar da imagem, da estrutura de uma marca, da identidade, e de toda sua forma de vida*”.

Eles percebem que a profissão que escolheram tem uma relação direta com a imagem, a ampliação dos lucros e a consideram como um serviço fundamental para que as empresas se mantenham no mercado.

*Para mim é o profissional que elabora estratégias de comunicação de uma marca ou empresa com o objetivo de fortalecer sua imagem, comunicar produtos, ideais e projetos. Ademais, isso significa muito trabalho, atuando desde pesquisas do público-alvo da mensagem, até criações, produções e veiculação de peças publicitárias. (2DIS21F)*

*Um profissional que consegue entender a necessidade/desejo das pessoas a sua volta e transformar isso em vendas/negócios. (4DIS16M)*

Segundo Kotler (1991) para que se estabeleça uma troca comercial, é necessária a existência de duas ou mais partes interessadas nesse processo. Além disso, para que uma troca mercadológica ou informacional se concretize, é imprescindível que exista algo de valor sendo transmitido de uma parte para a outra. Em busca desse algo de valor, a publicidade passou a fazer parte do contexto da comunicação do mundo empresarial, e é hoje o meio de contato pessoal de mais longo alcance, sendo chamado por alguns de vendedor impresso, cuja missão é comunicar a mensagem e os produtos da empresa (PINHEIRO, 1991). Esses conceitos vêm ao encontro das respostas que os alunos deram, eles consideram que ser um publicitário é auxiliar as empresas e suas marcas, pois a publicidade é um meio de tornar um produto, um serviço ou uma empresa conhecidos, e seu principal objetivo é despertar no consumidor o desejo pela coisa anunciada, criando uma imagem de marca com prestígio no mercado (SILVA, 1976). Mais uma vez, notamos a presença da tendência comportamentalista, que percebe o homem como fruto de suas vivências e assim espera que seu comportamento se adeque ao da sociedade; nesse caso, pelo interesse de consumir.

#### **d) Fazer a diferença**

A quarta categoria, a com menor número de participantes, abarcou as respostas de 3 alunos. Entendemos que, para esses alunos, ser um profissional de Publicidade e Propaganda está relacionado a fazer a diferença de alguma forma, pois, na complexidade e no desenvolvimento das funções atribuídas aos profissionais, eles esperam realizar mudanças. “*É formar e não parar de estudar, publicidade é aquela área em que a formação não é muito valorizada. Para mim ser um profissional é formar mas se especializar para conseguir fazer a diferença.*” (8DIS29F).

Com a grande exposição da população às mídias, a publicidade é vista hoje como uma das maiores forças da atualidade, com potencial de fazer diferença. Sant’Anna (2005, p.77) já comenta que a publicidade é

[...] a grande energia que impulsiona o desenvolvimento industrial, o crescimento do comércio e a toda outra atividade e é, ao mesmo tempo, a maior influência de sugestão para orientar a humanidade politicamente ou em questões religiosas, para criar estados de posições, para revolucionar os métodos e para difundir aquilo que é mais conveniente, novo ou econômico para a comunidade ou na resolução de apetência e necessidades.

Nesse cenário, o trabalho do publicitário é desafiador e pode influenciar nos rumos da sociedade. Podemos observar essa preocupação na fala dos respondentes, quando dizem que trabalhar com publicidade e propaganda, nos dias atuais “*É complexo e interessante*” (7DIS03M) e que é necessário “*Saber trabalhar minha imagem como empresa.*” (2DIS06M). Nesse contexto de acordo com Cardozo (2009, p. 261), a propaganda é “[...] relevante na construção da identidade das marcas [...] tudo o que é comunicado passa a ser também uma forma de identidade, de personificação da marca e de referencial ético e moral assumido pelas empresas.”

Sintetizando, com relação ao perfil dos participantes desta pesquisa, podemos dizer:

- a) quanto ao sexo dos 35 participantes, 20 são masculinos e 15 femininos, o que evidencia pouca disparidade;
- b) sobre a faixa etária, a maioria tem idade até 24 anos, portanto, corresponde a um público jovem;
- c) para se manterem informados, a maioria, 33 alunos, utilizam a internet a partir do google e das redes sociais, Instagram e Facebook;
- d) a maioria optou pelo curso de propaganda e publicidade pelo “desejo de atuar na área” e pela “ampla área de atuação”;
- e) para esse grupo, ser um profissional de Publicidade e Propaganda, nos dias atuais, é, principalmente, ser um profissional criativo, transmitir a comunicação de forma ética, auxiliar as empresas mediante suas marcas e fazer a diferença.

Diante desse perfil, que se mostra positivo para as análises que realizamos sobre as representações sociais dos alunos, quanto aos instrumentos de avaliação utilizados nos cursos e as possíveis influências destes instrumentos na aprendizagem acadêmica, podemos dizer que ele pode favorecer uma compreensão mais clara das representações que serão identificadas.

#### **4.2 Sobre as representações sociais dos alunos com relação aos instrumentos de avaliação da aprendizagem utilizados pelos seus professores**

A escolha dos instrumentos de avaliação faz parte da sequência didática que envolve o ato de avaliar. Os melhores instrumentos avaliativos são aqueles que, além de estimularem a aprendizagem, propiciam ao professor constatar a aprendizagem dos estudantes e o que ainda precisa ser reforçado e ensinado. Nesse sentido, a segunda parte da pesquisa realizada com os alunos buscou entender as representações sociais dos alunos com relação aos instrumentos de avaliação utilizados por seus professores.

Assim, buscamos compreender, a partir da experiência prévia dos alunos, sobre os instrumentos de avaliação que são mais utilizados, os que podem estar contribuindo ou não para o processo de ensino-aprendizagem no curso.

Para isso, foi oferecida uma lista com 12 instrumentos de avaliação comumente utilizados no ensino superior e solicitado que os participantes assinalassem em que medida consideravam cada instrumento. A lista de instrumentos era a seguinte:

- 1) Prova objetiva: perguntas com alternativas, onde o aluno indica a resposta de acordo com o enunciado da questão.
- 2) Prova dissertativa: constituída de várias perguntas, com enunciados que abordam temas distintos, que devem ser respondidas pelo aluno.
- 3) Prova com consulta: características semelhantes às provas dissertativas, porém é permitido consultar os referenciais teóricos.
- 4) Prova oral: os alunos expõem individualmente seus pontos de vista sobre determinado conteúdo.
- 5) Trabalho em grupo: atividades de natureza diversa, realizadas coletivamente.
- 6) Seminário: exposição oral para um público.
- 7) Fórum de discussão ou debate: lugar para reunir, trocar ideias e experiências sobre diversos temas.
- 8) Relatório individual: texto produzido pelos alunos depois da realização de uma atividade.
- 9) Autoavaliação: análise que o aluno faz do próprio processo de aprendizagem.
- 10) Mapa conceitual: é a representação da organização de conceitos de determinada área de conhecimento.

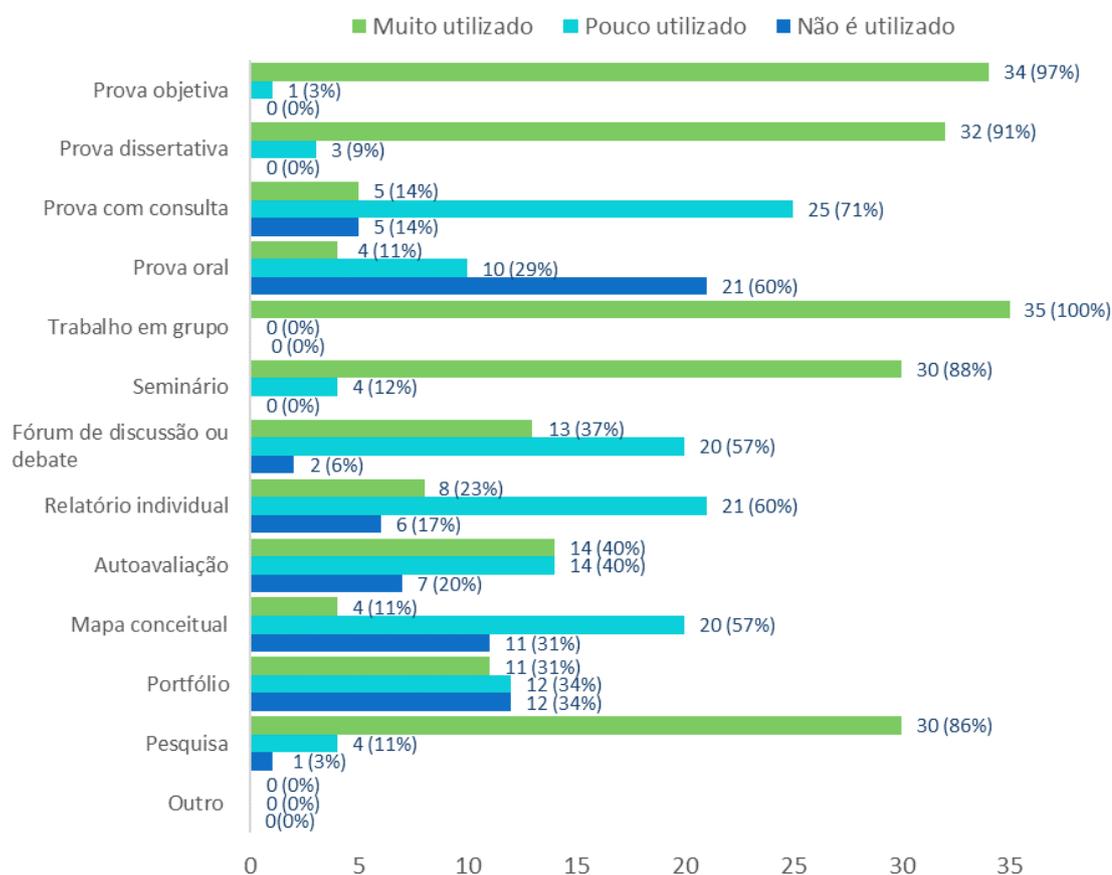
11) Portfólio: volume que reúne os trabalhos produzidos pelo aluno durante um período.

12) Pesquisa: faz o aluno buscar um conhecimento novo a partir do questionamento sistemático crítico e criativo.

13) Outro

A primeira parte da questão buscou identificar a compreensão dos alunos sobre a utilização de cada um dos instrumentos de avaliação, para isso continha em cada item as opções: Muito Utilizado, Pouco Utilizado e Não é Utilizado. O gráfico 5 apresenta as respostas quanto à utilização de cada instrumento.

**Gráfico 5** – Frequência com que os professores utilizam cada instrumento de avaliação



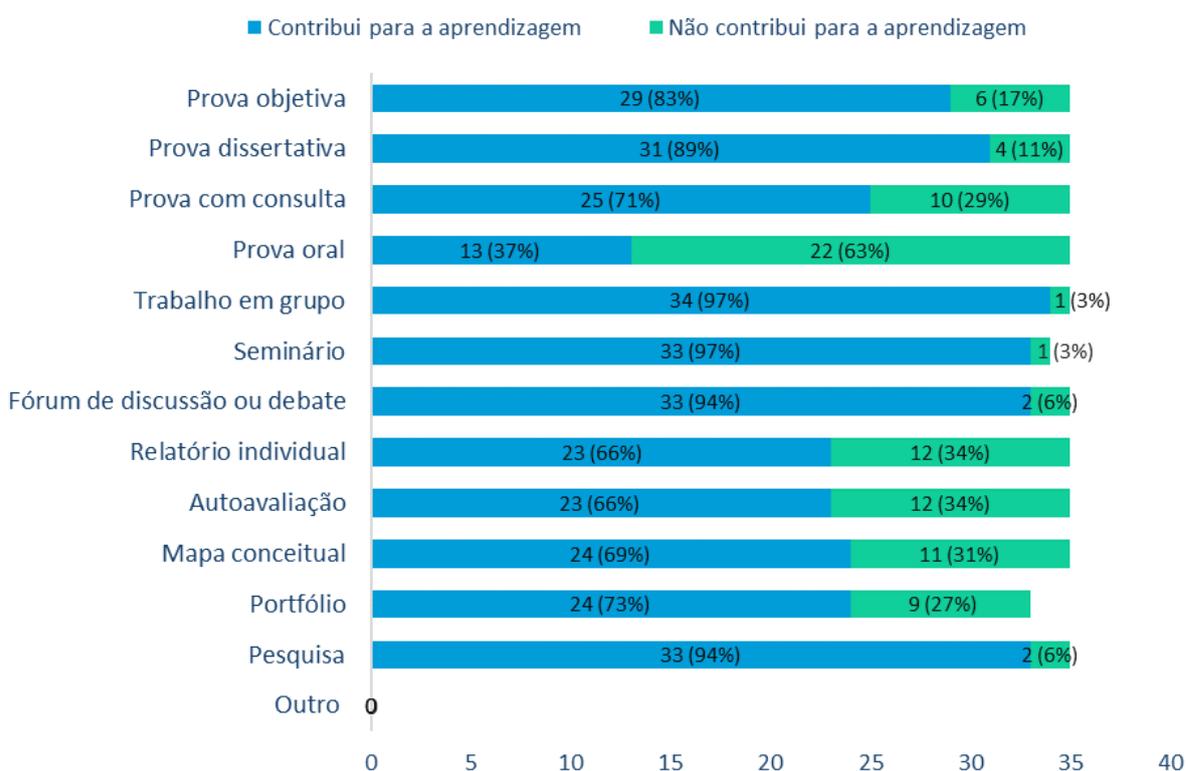
Fonte: Elaboração da autora (2020).

Podemos observar, no gráfico 5, que os três instrumentos de avaliação mais utilizados, de acordo com os alunos, são: o trabalho em grupo, a prova objetiva e a prova dissertativa.

Sobre a utilização dos instrumentos avaliativos, Méndez (2002, p.98) comenta que “[...] mais que o instrumento, importa o tipo de conhecimento que põe à prova o tipo de perguntas

que se formula, o tipo de qualidade (mental ou prática) que se exige e as respostas que se espera obter conforme o conteúdo das perguntas ou problemas que são formulados.” Tendo isso em vista, a pergunta também questionava os estudantes se os instrumentos contribuíam ou não para sua aprendizagem. O Gráfico 6 apresenta a visão dos alunos em relação à contribuição de cada instrumento para a sua aprendizagem.

**Gráfico 6** – Instrumento de avaliação que contribui ou não para a aprendizagem



Fonte: Elaboração da autora (2020).

Baseado nos resultados obtidos, podemos perceber que, nem sempre, os instrumentos que os alunos percebem como os que mais contribuem para sua aprendizagem são os mais utilizados pelos professores. O trabalho em grupo se destacou como uma das ferramentas avaliativas mais utilizadas e que os alunos consideram mais contribuir para sua aprendizagem. No entanto, o Seminário, o Fórum de discussão ou Debate e a Pesquisa, ferramentas participativas, e que os alunos consideraram como as que mais contribuem para a sua aprendizagem, aparecem com menos de 90% de utilização. Para Mariluce Meurer e Renata de Souza Franca Bastos de Almeida (2016, p. 11),

O professor deve usar a avaliação como um meio que leve os alunos a pensar, refletir sobre o que estão aprendendo e, dessa forma orientar suas ações,

fazendo da avaliação um momento de participação do aluno, levando-o a identificar suas dificuldades e necessidades e, a partir dessa verificação conduzi-lo à aquisição de novas competências.

Já as provas objetivas e dissertativas, que se evidenciaram entre os principais instrumentos de avaliação utilizados pelos professores, aparecem com menos de 90% de percepção de aprendizagem por parte dos alunos. É necessário constantemente reavaliar os instrumentos utilizados, pois “A principal preocupação que o professor dever ter é se a avaliação está levando seu aluno ao crescimento e, se os objetivos propostos estão sendo atingidos.” (MEURER; ALMEIDA, 2016, p. 11).

Um instrumento que se destaca na análise dos dados é a Prova com consulta, a qual os alunos mencionam ser pouco utilizada pelos professores, no entanto sinalizam como um instrumento que acreditam contribuir para sua aprendizagem. Outro aspecto interessante é a baixa utilização, em um curso de Publicidade e Propaganda de instrumentos avaliativos como o Mapa conceitual e o Portfólio, considerados pelos alunos instrumentos que contribuem para sua aprendizagem. Depresbiteris e Tavares (2009, p.149) afirmam:

O conceito de portfólio nasceu com as artes, denominando o conjunto de trabalhos de um artista [...] ou de fotos de ator ou modelo usado para divulgação das produções entre os clientes [...] Em educação, o portfólio é o conjunto de vários trabalhos realizados pelo aluno, com orientação do professor, que corresponde a um período curto, médio ou longo, de sua vida escolar: ano, semestre, curso ou unidade de um curso.

A prova oral foi o único instrumento avaliativo que na concepção dos estudantes não contribui para sua aprendizagem, o que vai ao encontro dos instrumentos utilizados pelos professores, pois também foi o instrumento mencionado como o menos utilizado pelos professores para realizar avaliação.

Sobre esses resultados, podemos dizer que, embora alguns dos instrumentos mencionados como mais utilizados não são necessariamente os que os alunos sinalizam como os que mais contribuem para a aprendizagem, de modo geral, os professores estão diversificando os instrumentos avaliativos e a maioria dos instrumentos utilizados contribuem para a aprendizagem dos alunos.

Nesse sentido, já podemos dizer que esses aspectos, até aqui investigados, parecem mostrar elementos favoráveis, que podem estar contribuindo para representações positivas quanto à relação dos instrumentos de avaliação com a aprendizagem no curso.

### 4.3 Núcleo central e sistema periférico das representações sociais: a técnica de associação livre de palavras

O terceiro item do questionário referente à TALP – Técnica de Associação Livre de Palavras, tem como principal objetivo identificar o possível núcleo central e o sistema periférico das Representações Sociais dos participantes da pesquisa sobre os instrumentos de avaliação utilizados em seu curso. Como mostramos no capítulo da metodologia, essa técnica utilizou como termo indutor – **Os instrumentos de avaliação da aprendizagem, do meu curso**. A partir desse termo, pedimos que os alunos evocassem as palavras que viessem à mente.

Foram evocadas 105 palavras; portanto, todos os 35 alunos responderam essa questão.

Para realizar o tratamento das palavras, que consta no apêndice F, sem perder a sua localização, substituímos as que foram grafadas de forma diferente, mas que tinham o mesmo sentido e significado por uma forma só, neste caso, a mais citada. Esse processo ocorreu com 49 palavras.

Feito isso processamos as evocações no *software* EVOC. Essa ferramenta distribui as frequências das palavras, auxiliando os pesquisadores a identificarem o possível núcleo central. Como pode ser visto em tabela abaixo:

**Quadro 9** – Informações do EVOC

Nombre total de mots differents	27
Nombre total de mots cites	105
moyenne generale des rangs	2.00

Fonte: *Software* EVOC (2020).

Dessa forma, o *software* encontrou 27 palavras diferentes e 105 palavras citadas, como mencionado anteriormente. O *rang moyen* veio estabelecido como 2,00.

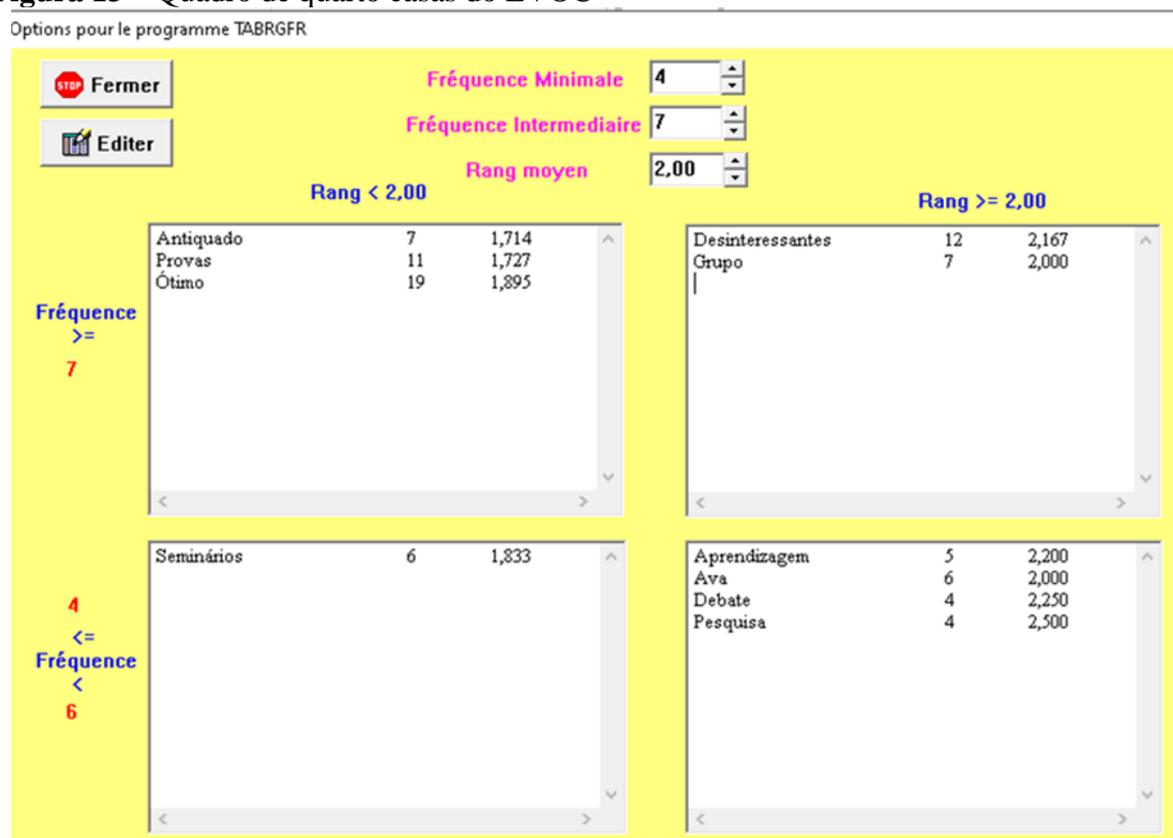
**Tabela 3** – Distribuição das frequências segundo o processamento do EVOC

DISTRIBUTION DES FREQUENCES					
freq. *	nb. mots *	Cumul evocations et cumul inverse			
1 *	13	13	12.4 %	105	100.0%
2 *	1	5	14.3 %	92	87.6%
3 *	3	24	22.9 %	90	85.7%
4 *	2	32	30.5 %	81	77.1 %
5 *	1	37	35.2 %	73	69.5 %
6 *	2	49	46.7 %	68	64.8 %
7 *	2	63	60.0 %	56	53.3 %
11 *	1	74	70.5 %	42	40.0 %
12 *	1	86	81.9 %	31	29.5 %
19 *	1	105	100.0%	19	18.1 %
<b>64</b>	<b>10</b>				

Fonte: *Software* EVOC (2020).

A partir dos dados fornecidos pelo *software* EVOC, a frequência mínima foi calculada da seguinte maneira: as 105 palavras evocadas foram divididas pelo número 27, que corresponde ao total de palavras agrupadas pela categorização. Sendo assim, chegamos ao resultado 3,8 e arredondamos para 4. Em seguida, calculamos a frequência intermediária, que se deu a partir da tabela acima da Distribuição das Frequências, fizemos um corte a partir da frequência mínima que encontramos, que foi 4. Sendo assim, soma-se o restante da primeira coluna e, logo após, da segunda coluna. Chegamos ao número 64 e o dividimos por 10, resultando 6,4 que foi arredondado para 7. Dessa forma, foram lançadas as frequências mínima e intermediária, resultando na frequência do *rang moyen* e nos quadrantes de dados, resultando no quadro das quatro casas – o núcleo central (primeiro à esquerda), a primeira periferia (primeiro à direita), a zona de contraste (segundo à esquerda) e a segunda periferia (segundo à direita).

**Figura 13** – Quadro de quarto casas do EVOC



Fonte: Software EVOC (2020).

#### 4.3.1 Núcleo Central

As palavras do primeiro quadrante, provavelmente constituem o Núcleo central das representações e estão em tal posição por terem sido evocadas com uma frequência igual ou maior que 7, são as palavras **Ótimo, Provas e Antiquado**.

A palavra **Ótimo** foi a mais evocada, 19 vezes. O sentido e o significado dessa palavra, expressos nas justificativas ou nos sinônimos dados pelos participantes, mostram ligações com sentimentos de que os instrumentos de avaliação utilizados pelos professores eram interessantes, tranquilo, diferente, apropriado etc. Isso parece mostrar que esses estudantes estão satisfeitos com os instrumentos de avaliação da aprendizagem e compreendem que eles auxiliam no processo de aprendizagem.

Abaixo estão alguns exemplos de justificativas dessa palavra que mostram a compreensão de que os instrumentos de avaliação utilizados em seu curso são satisfatórios.

*Diferente, no primeiro período, na apresentação dos blocos, foram apresentados todos os equipamentos que poderíamos usar. Eu fiquei impressionado com o que a Universidade oferece, é apaixonante, é um*

*diferencial que nem todas as universidades que contém Publicidade e Propaganda proporciona para seus alunos. (2DIS19M).*

*Apropriado, essa palavra significa muito sobre todas as avaliações que temos, diante o percurso que estamos passando, estamos todos na mesma tempestade. Por isso, os professores fazem tudo de acordo com as aulas e atividades, não vai nada além, facilitando nosso desenvolvimento. (2DIS21F)*

*Interessante, um instrumento de avaliação interessante nos prende mais a atenção e se torna mais fácil. (7DIS03M)*

*Tranquilo, pois acredito que o sistema de provas é desmotivador e inútil para a preparação para o mercado, atividades em que utilizamos da prática contribuem mais para meu aprendizado, mas os trabalhos desenvolvidos fazem com que seja mais agradável. (8DIS33M)*

A palavra **Provas**, a segunda mais citada, foi evocada 11 vezes. Para esse grupo, a prova é um instrumento que pode auxiliar a aprendizagem. Para eles, a prova demonstra, com clareza, o conhecimento adquirido e se contrapõe ao seminário e ao trabalho em grupo que, na visão deles, são mais complicados. É o que mostram as afirmações desses participantes:

*Prova, é aonde se consegue demonstrar com clareza todo o conhecimento que foi absorvido, e onde podem haver falhas de comunicação. (4DIS16M)*

*Prova. A prova individual e dissertativa é o momento onde a maioria dos alunos consegue mostrar o que aprendeu da disciplina cursada, já que a pessoa trabalha sozinha e sem influência dos colegas, somente com seu conhecimento adquirido. Em um seminário ou trabalho em grupo é mais complicado visto que muitas pessoas ficam nervosas na hora da apresentação, o que diminui a qualidade da sua exposição, podendo parecer que ele não tem tanto conhecimento do assunto. E no trabalho em grupo, muitas vezes a pessoa precisa concordar com a maioria, sendo que talvez a resposta dela é que seja a certa. (4DIS17M)*

Os estudos de Moraes (2011) sobre as possibilidades de as provas serem implementadas na perspectiva de uma avaliação formativa explicitam que

Como todo e qualquer instrumento utilizado para coletar informações que subsidiarão a avaliação da aprendizagem, a prova apresenta aspectos positivos e negativos. A prevalência de uns ou de outros depende, em grande parte, do formato e da significação que assume no dia-a-dia da escola entre os professores, os alunos e seus familiares. Enquanto documento comprobatório, que cumpre uma função burocrática, a qual se limita à constatação das aprendizagens e à atribuição de notas, pouco contribui para a evolução e o desenvolvimento do educando, também pouco auxilia o aperfeiçoamento do ensino e da aprendizagem (MORAES, 2011, p. 236).

Como podemos ver, Moraes (2011) concorda apenas em partes com os participantes da pesquisa. Para ela, a prova só pode ser “formativa quando vai além da verificação do

desempenho do aluno diante dos objetivos propostos” (MORAES, 2011, p. 239). A autora acresce, ainda, que a diferença entre uma prova formativa para uma tradicional é que esta última se preocupa apenas com a atribuição de notas, sem considerar o que pode ser feito com os resultados.

A palavra **Antiquado** foi evocada por 7 alunos. Embora tenha sido a palavra com o menor número de evocações, o seu sentido e significado mostram-se contrários às demais. Para esse grupo de alunos, os instrumentos de avaliação oferecidos no curso são antiquados, pois priorizam “a *decoração*<sup>11</sup> de conteúdo e não o aprendizado” (8DIS29F). Podemos compreender esse sentimento, tomando como referência os estudos de Hoffmann (2018), que mostram serem as práticas tradicionais de avaliação difíceis de serem superadas, visto que os docentes encontram nessa prática um meio de “garantir” o aprendizado. Nesse sentido, a manifestação dos alunos pela palavra **antiquado** pode representar as práticas tradicionais, utilizadas, há bastante tempo pela pedagogia tradicional, como é mostrado nos capítulos teóricos deste trabalho.

Para tanto, Hoffmann (2018, p. 15) certifica que

[...] muitos fatores dificultam a superação da prática tradicional, já tão criticada, mas, dentre muitos, desponta sobremaneira a crença dos educadores de todos os graus de ensino na manutenção da ação avaliativa classificatória como garantia de um ensino de qualidade, que resguarde um saber competente dos alunos. Essa não é apenas a concepção vigente entre professores, mas a crença de toda a sociedade e que transparece em noticiários de jornais e da televisão, nos comentários de pessoas pertencentes a diferentes níveis sociais ou categorias profissionais.

Alguns exemplos de justificativas sustentam essa análise. São eles:

*Antiquado, pois é um sistema de decoração de conteúdo, não o aprendizado em si.* (8DIS29F).

*Defasado, não acho que provas e trabalhos sejam a melhor forma de avaliar os alunos, coloca uma pressão que a maioria das pessoas não são boas para lidar.* (2DIS06M).

*Ultrapassados, apesar dos projetos serem muito importantes para a construção profissional dos alunos, as provas tradicionais são totalmente ultrapassadas. Esse modelo de avaliação deve ser analisado.* (8DIS28M).

---

<sup>11</sup> A palavra Decorar tem sua origem no latim, COR “coração” sendo assim, sua etimologia significa guardar no coração (DECORAR, 2021). Porém estamos levando em consideração que os alunos utilizaram a palavra decorar, no sentido de que não houve apropriação de conhecimento e somente a gravação mental de algo que foi solicitado.

Sintetizando, com relação ao provável núcleo central das representações sociais sobre os instrumentos de avaliação, podemos dizer que ele está representado pelas palavras **Ótimo, Provas e Antiquado**. Enquanto um grupo considera os instrumentos como sendo ótimos, mesmo utilizando a prova, outros a eles se contrapõem e afirmam ser antiquados.

#### 4.3.2 Sistema Periférico

Os demais quadrantes do *software* EVOC correspondem ao sistema periférico das representações sociais dos alunos do curso de Publicidade e Propaganda da UNIUBE. Temos o quadrante superior direito, o quadrante inferior esquerdo ou zona de contraste e o quadrante inferior direito.

##### a) Quadrante superior direito

Esse quadrante do sistema periférico pode ser nomeado também como primeira periferia, isso porque as palavras que o compõem foram evocadas com frequência alta, mais que a média. Compõem esse quadrante as seguintes palavras: **Desinteressantes**, com 12 evocações e **Grupo** com 7. Como podemos ver essas palavras foram muito evocadas e não estão ainda no Núcleo Central, por não terem sido evocadas nas primeiras ordens e nem consideradas como as mais importantes. No entanto, elas estão muito próximas do núcleo central e têm possibilidade de migrarem para ele.

A palavra **Desinteressantes**, a mais evocada nesse quadrante. De acordo com as justificativas e sinônimos dos participantes, os instrumentos de avaliação do curso são repetitivos, desnecessários, sem sentido, engessados, não funcionam, são um autoengano e existem apenas por uma questão formal, como podemos verificar nos exemplos seguintes:

*Desnecessário, pois no nosso curso tudo é muito aplicado no dia a dia e nos trabalhos que são bem conectados com o mundo real e muitos professores dizem que dão a prova apenas por serem obrigados pela universidade. (8DIS30M).*

*Auto engano, pois ao realizar esse tipo de atividade avaliativa os professores estão se enganando e os alunos também. (7DIS05M).*

*Repetitivos, os instrumentos de avaliação são repetidos por várias turmas, as vezes as mesmas atividades, o que mostra o engessamento desse instrumentos e a resistência a novas formas de avaliar que considere os diferentes perfis de alunos. (8DIS35F).*

*Existe apenas por uma questão formal. (8DIS30M).*

A compreensão desse grupo de alunos, com relação aos instrumentos de avaliação demonstra sentimentos negativos que podem dificultar a aprendizagem. Há críticas que evidenciam a utilização de instrumentos repetitivos e desinteressantes, principalmente por não terem relação com o tipo de aprendizagem e práticas que terão como profissionais.

Sobre isso, Luckesi (2010, p. 5) faz alguns questionamentos que podem incitar discussões e reflexões para a escolha dos instrumentos de avaliação.

*Será que nossos instrumentos de avaliação da aprendizagem, utilizados no cotidiano da escola, são suficientemente adequados para caracterizar nossos educandos? Será que eles coletam os dados que devem ser coletados? Será que eles não distorcem a realidade da conduta de nossos educandos, nos conduzindo a juízos distorcidos? [...] Na verdade, o defeito está em nossos instrumentos, e não no seu desempenho. Bons instrumentos de avaliação da aprendizagem são condições de uma prática satisfatória de avaliação na escola. (LUCKESI, 2010, p. 5).*

A palavra **Grupo**, evocada 7 vezes, contrapondo-se a palavra **Desinteressantes**, está relacionada as respostas que valorizam os trabalhos em grupo e que são compreendidos como instrumento de avaliação.

De acordo com os alunos, trabalhar em grupo é uma forma de aprenderem sobre o mercado de trabalho, de desenvolverem responsabilidade, companheirismo e se aproximarem da realidade da profissão, pois acreditam que os trabalhos em grupo, semelhantes às agências experimentais contribuem satisfatoriamente para a aprendizagem. Na sequência, estão alguns relatos dos participantes que consideram os trabalhos em grupo uma ferramenta importante para a aprendizagem.

*Trabalhos em grupo, a maior parte dos nossos pontos em um semestre são distribuídos por trabalhos em grupo, inclusive nosso TCC. (4DIS12F).*

*Trabalho em grupo, é uma habilidade muito importante para o mercado hoje, e poder desenvolver essa habilidade na faculdade foi muito importante. Desenvolvemos o senso de responsabilidade, de confiança, de companheirismo, isso tudo além de aprender melhor o conteúdo. (8DIS25F).*

*Prática, acredito que a principal forma que somos avaliados (pelos trabalhos em grupo/ agências experimentais) nos proporcionam experiência pois são muito práticos, nos mostram como é a profissão e a área. (8DIS34).*

*Experiência, os trabalhos em grupo nos possibilitam uma experiência de mercado de trabalho com situações e empresas reais, uma prática muito válida que nos ensina como resolver problemas e como agir frente aos*

*desafios do mercado de trabalho, além de possibilitar a avaliação dos resultados como um método de melhorar durante o próximo trabalho. (8DIS26F).*

Martín-Baró (1989, p. 206) conceitua trabalhos em equipe como: “uma estrutura de vínculos e relações entre pessoas que canaliza em cada circunstância suas necessidades individuais e/ou interesses coletivos”. Sendo assim, os interesses comuns dos grupos que são formados para a realização de trabalhos podem auxiliar na partilha de experiências e ideias, contribuindo então para a aprendizagem.

A pesquisa de Ribeiro e Escrivão Filho (2011, p. 51), sobre a avaliação formativa no ensino superior, mostra, nos seus resultados, pareceres dos participantes, tanto positivos quanto negativos sobre o trabalho avaliativo em grupo, são eles:

É um bom método de avaliação uma vez que une a prática e a teoria e traz experiências positivas aos alunos (aprendizagem do trabalho em equipe). É uma maneira inteligente de fazer os alunos se prenderem o tempo todo aos assuntos abordados e não só se preocuparem nos dias anteriores às provas. Às vezes o trabalho em equipe traz divergências entre os membros, chegando inclusive a ocorrer discussões. (RIBEIRO; ESCRIVÃO FILHO, 2011, p. 51).

A análise desse quadrante nos mostra mais um sentimento contrário entre os participantes. Alguns compreendem os instrumentos como sendo desinteressantes, principalmente por serem repetitivos e outros os consideram bons por serem realizados em grupo.

#### **b) Quadrante inferior esquerdo ou zona de contraste**

O terceiro quadrante incorpora as palavras com menor frequência, no entanto, são consideradas importantes, pois foram evocadas nas primeiras ordens. Representam o contraste em relação ao núcleo central ou até mesmo podem indicar a constituição de uma nova representação por um grupo menor.

As justificativas e sinônimos dessa palavra evidenciam sentimentos positivos com relação aos instrumentos de avaliação. Para esse grupo, a realização do Seminário como proposta de instrumento avaliativo pode auxiliar o processo de aprendizagem, uma vez que ajuda os alunos a se desinibirem, auxilia a aprendizagem prática, incentiva as pesquisas, além de propiciar o uso qualificado e primordial da oralidade. É o que mostram os exemplos seguintes:

*Seminários, ajudam os alunos a se desinibirem, incentivam as pesquisas sobre temas pré definidos e auxiliam no aprendizado e memorização, ajudando o estudante a absorver o que foi apresentado aos demais colegas. (2DIS20M).*

*Seminários, como todo o contexto do mercado de trabalho, as apresentações são excelentes para dois pilares dentro do mercado de trabalho na publicidade, o uso qualificado e primordial da oralidade e o mais importante e esquecido, a execução das atividades prévias em grupo. (4DIS15M).*

*Seminários, são trabalhos muitas vezes práticos, com apresentação para todo curso, um nível de pesquisa maior e um nível de aprendizado. (7DIS02M).*

Veiga (1991) comenta ainda que o seminário é um momento em que o professor, responsável pela disciplina ou pelo curso, fica responsável apenas por direcionar o debate gerado entre os alunos sobre um ou mais temas apresentados por eles. Nesse sentido, esse instrumento possibilita a busca de conhecimento por parte dos alunos, o que incentiva a aprendizagem durante todo o percurso da atividade proposta, como certificam também as autoras Anastasiou e Alves (2006, p.90): “No desenrolar da estratégia, mobiliza-se o conhecimento para pesquisar (estudando e lendo), em seguida se discute por meio da base teórica e prática, construindo sínteses”.

### c) Quadrante inferior direito

Também chamado de segunda periferia em relação ao Núcleo Central, o quarto quadrante apresenta as palavras menos frequentes e as que foram evocadas por último. Elas não se posicionam numa ligação direta com o Núcleo Central, estão distantes, ou seja, não são muito influenciadas por ele. Neste estudo, esse quadrante compreende as palavras: **Ava** 6 vezes, **Aprendizagem**, 5 vezes, e as palavras **Debate** e **Pesquisa** evocadas 4 vezes cada uma.

A palavra **AVA** é a sigla que representa o Ambiente Virtual de Aprendizagem. Esse ambiente é uma plataforma *on-line*, que tem como finalidade auxiliar no processo de aprendizagem, que, segundo Moran (2003, p.41): “Educação *on-line* pode ser definida como o conjunto de ações de ensinoaprendizagem que são desenvolvidas através de meios telemáticos, como a Internet, a videoconferência e a teleconferência.” Nesse sentido, o AVA é um ambiente que permite aos alunos terem acesso às suas atividades, notas, trabalhos a serem desenvolvidos, ferramentas administrativas etc; o AVA faz parte da tecnologia de informação e comunicação, também conhecida como TIC. Sendo assim, é um portal de acesso aos conteúdos, tarefas e demais ferramentas que os alunos podem acessar por computadores, *tablets* e celulares.

*Eu creio que esse método é eficaz por conta que há mais de uma opção de resposta sendo elas fechadas ou abertas, e embaralhadas o que dificulta também a “cola” nos dias atuais.” (2DIS01M).*

*Diário, é no diário que tenho a certeza que os meus trabalhos foram enviados ao professor. (4DIS07M).*

De acordo com Almeida (2005), o acesso às tecnologias de informação e comunicação pode contribuir para o processo de aprendizagem, mesmo sendo uma modalidade educacional mais complexa; ela tem como características:

[...] propiciar a interação das pessoas entre si, das pessoas com as informações disponibilizadas e com as tecnologias em uso; ampliar o acesso a informações atualizadas; empregar mecanismos de busca e seleção de informações; permitir o registro de processos e produtos, a recuperação, articulação e reformulação da informação; favorecer a mediação pedagógica em processos síncronos ou assíncronos; criar espaços para a representação do pensamento e a produção de conhecimento. Dentre essas características, merece destaque o registro, devido à possibilidade de recuperação instantânea e contínua revisão e reformulação. (ALMEIDA, 2005, p.1).

Portanto, essa palavra contribui também para possíveis representações positivas.

A palavra **Aprendizagem** é mencionada pelos alunos como sendo sinônimo de instrumento de avaliação. Nesse sentido, para esse grupo, os instrumentos utilizados pelos professores conduzem a aprendizagem, principalmente pela adoção de trabalhos interdisciplinares e indicação de leituras, como pode ser observado nas justificativas seguintes:

*Ensinaamentos pois os orientadores passam suas vivências para nós e a gente faz o mesmo, abrangendo o conhecimento em campo e de vida, tornando a aula mais interativa. (8DIS32M).*

*Leitura, pois com uma boa prática da leitura é possível desenvolver a fala e a escrita de forma eficiente e natural. (4DIS14F).*

No entanto, um participante justifica a palavra **Aprendizagem** com uma conotação negativa, mostrando que as provas confusas e com ausência de objetividade dificultam a aprendizagem: “Aprendizagem, na maioria das vezes no curso presencial sei a matéria mas com algumas provas confusas acabo me perdendo e errando, se fossem mais objetivos ao sentido da matéria seria melhor a aprendizagem.” (4DIS11F).

Sobre a possibilidade de instrumentos avaliativos facilitarem o processo de aprendizagem, Carminatti e Borges (2012, p. 176), validam que a avaliação “deve ser entendida e utilizada de maneira a estar apropriada pelo processo, como algo integrado, do qual se sabe o verdadeiro propósito.”.

A palavra **Pesquisa**, evocadas 4 vezes, evidencia nas justificativas e sinônimos, que os instrumentos de avaliação para esses participantes guardam relação com a aprendizagem, como mostra o exemplo: “*Pesquisa, com a pesquisa absorvemos muitos aprendizados.*” (2DIS23F).

Como mencionado na seção dos instrumentos avaliativos, a pesquisa é um processo reflexivo que permite a descoberta de novos fatos. Dessa maneira, a pesquisa é um instrumento que contribui com a aprendizagem. Quando mencionamos a pesquisa como um instrumento avaliativo que acompanha a reflexão, podemos notar que ela é intrínseca a outros instrumentos de avaliação da aprendizagem e do cotidiano de quem aprende. Demo (2011, p.43) comenta que a

[...] pesquisa como diálogo é processo cotidiano, integrante do ritmo da vida, produto e motivo de interesses sociais em confronto, base da aprendizagem que não se restrinja a mera reprodução; na acepção mais simples, pode significar conhecer, saber, informar- -se para sobreviver, para enfrentar a vida de modo consciente.

A palavra **Debate**, também evocada 4 vezes, aponta, nas justificativas e sinônimos que os instrumentos de avaliação são compreendidos como conhecimento e questionamentos, como mostra o exemplo: “*Debates, pois há diversos pontos de vista no qual agrega diversos conhecimentos, questionamentos e outra visão.*” (2DIS24M).

De acordo com o significado da palavra **Debate**, podemos observar que ela abarca também a palavra discussão. O debate certamente é um instrumento que contribui para a aprendizagem, visto que

[...] a discussão e o diálogo na escola se tornam ferramentas para a construção do pensamento e da socialização. [...] Ora, a discussão é um elemento importante daquela pedagogia que pretende desenvolver o pensamento [...], a cidadania e a democracia, ou seja, o direito de expressar ideias num espaço coletivo e público, onde se admite o pluralismo. (PARRAT-DAYAN, 2007, p.14).

Por conseguinte, o debate apresenta-se como um mediador de ideias novas que coopera para que elas sejam acolhidas, possibilitando assim maior compreensão sobre determinados assuntos.

Nesse sentido, essa palavra também contribui para possíveis representações positivas quanto aos instrumentos de avaliação utilizados no curso. Dissemos “possíveis” levando em conta que as palavras desse quadrante não são reconhecidas como representações sociais, ainda, e estão longe de serem, o que, para as análises, pode representar questões negativas, pois o melhor seriam que elas estivessem no Núcleo Central ou bem próximas a ele. Dito de outra

forma, o **AVA, a Aprendizagem, o Debate e a Pesquisa** deveriam ser elementos presentes no Núcleo Central e não distantes dele.

Sintetizando, respaldados na abordagem estrutural de Abric (2000), com relação ao provável núcleo central das representações sociais, dos alunos do Curso de Publicidade e Propaganda da UNIUBE, sobre os instrumentos de avaliação utilizados no curso, podemos dizer que ele está representado pelas palavras **Ótimo, Provas e Antiquado**, todas se contrapondo entre si. Enquanto um subgrupo considera os instrumentos como sendo ótimos, por serem diferentes, apropriados, interessantes e tranquilos, outros afirmam que são antiquados, pois priorizam a memorização de conteúdo e não a aprendizagem. Há também um subgrupo que relaciona os instrumentos à prova tradicional que, na visão deles, auxilia a aprendizagem, uma vez que demonstra com clareza, o conhecimento adquirido.

Temos então, no Núcleo Central, representações diferentes que se contrapõem. Um subgrupo maior, com 19 integrantes, tem construído representações positivas, afirmando que os instrumentos de avaliação auxiliam a aprendizagem. Esse subgrupo mostra ancoragens dessas representações, em sentimentos que denotam serem esses instrumentos ótimos, diferentes, apropriados, interessantes e tranquilos. Para um subgrupo intermediário, com 11 integrantes, os instrumentos de avaliação estão representados pelas provas tradicionais. Na visão desses participantes, a prova auxilia a aprendizagem, pois mostra, com clareza, se o aluno aprendeu ou não, além de se contrapor às atividades de grupo e seminários que são complicados. Parece-nos que as representações deste grupo estão ancoradas em meias verdades, preferem a prova tradicional a instrumentos que promovem integração, socialização e aplicação prática da teoria. Um último subgrupo, composto por 7 integrantes, ancora suas representações em sentimentos que denotam serem os instrumentos de avaliação da aprendizagem antiquados, defasados e ultrapassados. Para eles, os instrumentos exigem apenas que decorem o conteúdo e não auxiliam o processo de aprendizagem.

Quanto ao sistema periférico, como bem lembrado por Abric (1994), ele desempenha um papel essencial na representação, constitui a interface entre o núcleo central e a situação concreta em que a representação se elabora ou funciona. Dessa periferia vale ressaltar algumas palavras que devem ser consideradas nesta análise, principalmente porque os elementos que a constituem são móveis, flexíveis, transformam-se, permitem a integração das experiências, das histórias individuais e da adaptação a realidade concreta (FRANCO, 2004). São elas: **Desinteressantes, Grupo e Seminário**.

A palavra **Desinteressante**, presente na primeira periferia, é preocupante, pois está bem próxima do Núcleo Central e, se migrar para ele, irá reforçar a palavra **Antiquado**, tornando-se assim uma representação negativa para os participantes.

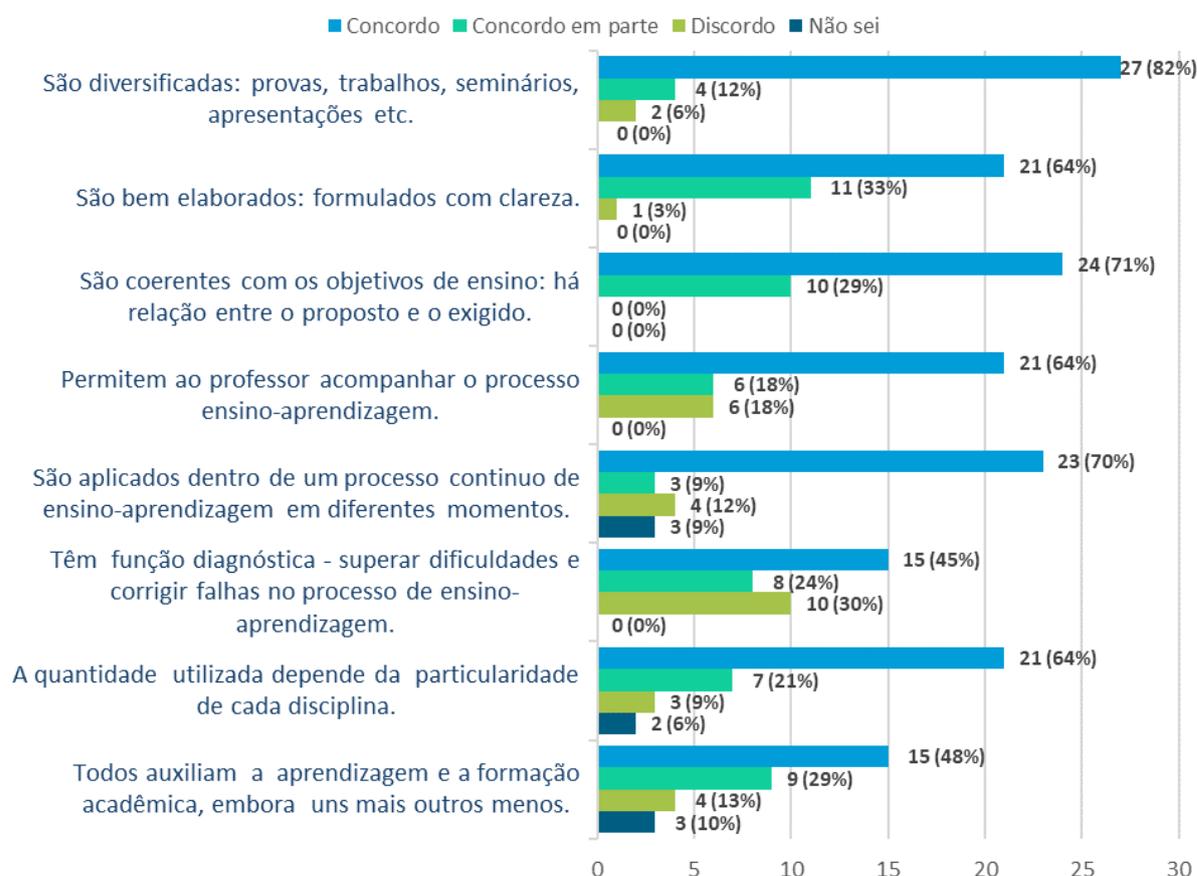
A palavra **Grupo**, ao contrário de **Desinteressante**, é ancorada por sentimentos que devem ser reforçados para que possa migrar para o Núcleo Central.

A palavra **Seminário**, constuinte da zona de contraste, sugere ações que possam possibilitar a migração dela para o Núcleo Central, uma vez que suas ancoragens se mostram positivas.

Embora as palavras da segunda periferia —**AVA, Aprendizagem, Debate e Pesquisa**— estejam longe de migrar para o Núcleo central, todas são positivas e reforçariam, ainda mais, as representações positivas dos participantes.

#### **4.4 Implicação dos instrumentos de avaliação utilizados pelos professores do curso sobre a aprendizagem e formação acadêmica**

Por entendermos que a avaliação faz parte do processo ensino-aprendizagem, procuramos, nesta questão, identificar, de uma forma direta, as representações dos participantes sobre as implicações dos instrumentos avaliativos utilizados pelos professores do curso na aprendizagem acadêmica. Na coleta de dados, apresentaram-se algumas afirmações referentes a elaboração, desenvolvimento e aplicação dos instrumentos avaliativos e foi solicitado aos alunos, nesse caso que respondessem se concordavam, concordavam em parte, discordavam, ou não sabiam opinar sobre as questões, conforme mostra o gráfico 7: as afirmativas sobre instrumentos de avaliação utilizados pelos professores do curso do curso de Publicidade e Propaganda foram assim disponibilizadas:

**Gráfico 7** – Visão dos estudantes sobre os instrumentos utilizados pelos professores do curso.

Fonte: Elaboração da autora (2020).

**a) São diversificadas** – provas, trabalhos, seminários, apresentações etc.

Com relação à diversidade dos instrumentos utilizados, pode-se observar que a maioria dos estudantes considera que os professores variam os instrumentos avaliativos. No universo de 35 alunos, 27 alunos (82%) responderam concordar que os instrumentos são diversificados, 4 (12%) assinalaram que concordam em parte e apenas 2 alunos (6%) discordam de que existe diversidade nos instrumentos utilizados.

De acordo com Monalize Rigon dos Santos e Simone Varela (2007, p.6) “É preciso enfatizar a necessidade de adoção pelo professor de diversificados instrumentos avaliativos que possam oportunizar para que se tenha a clareza sobre o que precisa ser aperfeiçoado e obter mais dados para organizar o seu trabalho”. As autoras afirmam ainda que, “Ao avaliar o rendimento escolar do aluno, o professor deve utilizar técnicas diversas e instrumentos variados, pois, quanto maior for a amostragem, mais perfeita será a avaliação.” (SANTOS; VARELA, 2007, p.6).

**b) São bem elaborados** - formulados com clareza.

Quanto à elaboração dos instrumentos avaliativos, grande parte dos estudantes mostraram-se satisfeitos, no entanto uma parcela acredita que a construção dos instrumentos poderia ser repensada, uma vez que 21 alunos (64%) responderam que concordam que eles são bem elaborados, 11 alunos (33%) concordam em parte e apenas 1 aluno (3%) respondeu que discorda.

Para Meurer e Almeida (2016) o professor deve planejar suas avaliações com base nas interações que ocorrem, no interior da sala de aula, com os alunos, levando em consideração os conteúdos que estão sendo abordados e as possibilidades de entendimento dos alunos. Após definir o instrumento de avaliação, o professor deve verificar, ainda, “se a linguagem utilizada está sendo clara e objetiva, se há um contexto bem elaborado, se o conteúdo é significativo para o aluno que está sendo avaliado, se está coerente com os objetivos do ensino [...]” (MEURER; ALMEIDA, 2016, p.12).

**c) São coerentes com os objetivos de ensino** – há relação entre o proposto e o exigido.

Em relação à coerência com os objetivos de ensino, percebe-se que a maior parte dos estudantes está satisfeita, contudo essa questão deve ser constantemente trabalhada, pois 24 alunos (71%) responderam que concordam que os instrumentos de avaliação possuem coerência com os objetivos de ensino e 10 alunos (29%) responderam que concordam em parte.

Sobre isso Meurer e Almeida (2016) mostram que a avaliação da aprendizagem precisa complementar e ser significativa para o processo de ensino aprendizagem. Ela deve ser um meio para que o professor consiga atingir os objetivos propostos em sua prática, identificando as dificuldades dos alunos e as possibilidades de construção de novos conhecimentos.

**d) Permitem ao professor acompanhar o processo ensino-aprendizagem.**

Ao questionar os alunos se os instrumentos avaliativos permitem ao professor acompanhar o processo de ensino-aprendizagem, 21 (64%) concordaram; 6 (18%) concordam em parte e 6 (18%) discordam. Percebemos que, apesar de mais da metade dos estudantes concordarem que os instrumentos utilizados possibilitam o acompanhamento do processo de ensino aprendizagem, um número expressivo, (36%), concorda apenas em parte ou discordam dessa afirmativa.

Luckesi (2005) compreende que passamos a chamar provas e exames de avaliação escolar, mas a prática não foi modificada, “Em nossa prática escolar, hoje, usamos a denominação de avaliação e praticamos provas e exames.” (LUCKESI, 2005, p. 171). Percebemos que essa afirmação é verdadeira também no contexto desta pesquisa, quando observamos a primeira questão sobre os instrumentos de avaliação, na qual os alunos mencionam as provas objetivas e discursivas como estando entre os instrumentos avaliativos mais utilizados pelos professores. É preciso entender que as finalidades das provas e exames e das avaliações são diferentes. Enquanto as primeiras implicam julgamento, com conseqüente exclusão, as finalidades da avaliação pressupõem acolhimento, tendo em vista a transformação (LUCKESI, 2005). É necessário que, cada vez mais, pratiquemos avaliação em detrimento de provas e exames para que o acompanhamento do processo do ensino-aprendizagem ocorra de forma efetiva.

**e) São aplicados dentro de um processo contínuo de ensino-aprendizagem em diferentes momentos.**

Em relação à aplicação dos instrumentos avaliativos dentro de um processo contínuo de ensino-aprendizagem, em diferentes momentos, pudemos verificar que ao serem questionados se os instrumentos avaliativos são aplicados dentro de um processo contínuo de ensino-aprendizagem, em diferentes momentos, 23 alunos (70%) responderam que concordam, 3 alunos (9%) responderam que concordam em parte, 4 alunos (12%) assinalaram que discordam e 3 alunos (9%) responderam que não sabiam opinar.

Percebemos com isso, que embora a maioria dos estudantes aponte que os professores utilizam os instrumentos avaliativos em um processo contínuo de ensino-aprendizagem, o percentual de alunos que concorda em parte, discorda ou não sabe opinar é relevante. É preciso que os estudantes percebam a avaliação como um processo contínuo; o professor precisa avaliar de diferentes maneiras e em diversos momentos, fazendo com que a avaliação deixe “de ser um momento terminal do processo educativo para se transformar na busca incessante da compreensão das dificuldades do educando e na dinamização de novas oportunidades de conhecimento.” (HOFFMANN, 2018, p. 19).

Meurer e Almeida (2016, p. 12) enfatizam ainda que “Ao se caracterizar como um processo contínuo, a avaliação passa a ser auxiliar do crescimento, pois visa diagnosticar as dificuldades dos alunos e orientar os professores quanto à metodologia que deve ser empregada para que haja a real construção da aprendizagem [...]”.

**f) Têm função diagnóstica** - superar dificuldades e corrigir falhas no processo de ensino-aprendizagem.

No que diz respeito à função diagnóstica dos instrumentos avaliativos, que está relacionada com superar dificuldades e corrigir falhas no processo de ensino-aprendizagem, precisa ser ela repensada. Apenas 15 alunos (45%) responderam que concordam que os instrumentos aplicados atualmente possuem essa função; 8 alunos (24%) responderam que concordam em parte e 10 alunos (30%) responderam que discordam.

É importante que os instrumentos e a prática aplicados pelos professores, sejam revistos, pois, de acordo com Gonçalves (2015, p.49), “A avaliação diagnóstica permite a tomada da decisão mais adequada, tendo em vista o desenvolvimento e o auxílio externo”, permitindo direcionar ou redirecionar aquilo ou aquele que está precisando de ajuda. Luckesi (2005) reforça ainda que esse modelo de avaliação deve ser o instrumento baseado na discussão e no diálogo, para permitir o avanço dos estudantes e a identificação de novos caminhos.

**g) A quantidade utilizada depende da particularidade de cada disciplina.**

Referente ao número de instrumentos avaliativos utilizados pelos professores, foi questionado se a quantidade utilizada depende da particularidade de cada disciplina. Com essa questão, buscamos visualizar se existe diferença significativa no número de instrumentos utilizados entre as disciplinas. Pudemos perceber que, de acordo com as respostas dos estudantes, uma grande parcela considera que a particularidade da disciplina influencia na quantidade de instrumentos avaliativos utilizados pelos professores, uma vez que 21 (64%) responderam que concordam, no entanto 7 (21%) estudantes responderam que concordam em parte, 3 (9%) estudantes responderam que discordam, 2 (6%) não souberam opinar.

A diversidade dos instrumentos avaliativos durante o processo de ensino-aprendizagem é muito importante; no entanto, esses instrumentos devem ser aplicados de forma avaliativa, visando refletir a real aprendizagem do aluno, pois, de acordo com D’Agnoluzzo (2007, p. 3-4), quando o instrumento avaliativo não é bem aplicado:

[...] ao final de um ano inteiro de trabalho, o professor tem dúvidas enormes quanto à aprovação ou não de seu aluno, apesar de ter em seu poder um material vastíssimo, com inúmeros exercícios, provas, trabalhos, cadernos, que tomaram horas e horas de seu tempo em correções infundáveis, mas que, nesta hora decisiva, parece não contribuir em nada para o término de um processo com tranquilidade e segurança.

**h) Todos auxiliam a aprendizagem e a formação acadêmica, embora uns mais outros menos.**

Por último, foi perguntado se todos os instrumentos auxiliam a aprendizagem e a formação acadêmica. Embora uns mais outros menos, percebemos que os estudantes não consideram que todos os instrumentos auxiliam e agregam conhecimento. Pelas respostas concluímos que é necessário reformular alguns instrumentos, pois apenas 15 alunos (48%) concordaram com essa questão; 9 (29%) concordaram em parte e 4 (13%) discordaram, 3 alunos (10%) não souberam opinar. Ao realizar uma comparação com o gráfico 6, podemos perceber que os instrumentos avaliativos que os alunos consideram menos contribuir para sua aprendizagem são a prova oral, o relatório individual, a autoavaliação, o mapa conceitual e a prova com consulta.

Parece-nos, portanto, necessário que os professores dialoguem com seus alunos e revejam alguns dos instrumentos utilizados. De acordo com Rampazzo (2011, p.4), “Uma avaliação que não é questionada e que não se questiona seus objetivos e finalidades, pode perder seu próprio sentido de um processo avaliativo. Assim, precisa ser coerente com a forma de ensinar do professor em sala de aula, bem como a que se destina.”.

#### **4.5 Sugestões dos alunos quanto aos instrumentos de avaliação utilizados pelos professores.**

Na última questão do questionário, com vistas a colher dados para a melhoria da avaliação no curso, solicitamos dos participantes sugestões para os professores sobre os instrumentos de avaliação.

Oportunizamos, nessa questão, um espaço aberto para que os alunos pudessem refletir e opinar sobre os instrumentos e as possíveis melhorias.

As respostas foram analisadas a partir dos fundamentos da Análise de Conteúdo de Bardin (2011). Abaixo o quadro 10 mostra as categorias eleitas, contendo as sugestões dos participantes.

**Quadro 10** – Categorias com os respectivos números de integrantes

<b>Categorias</b>	<b>Nº de Integrantes</b>
a) Aperfeiçoamento dos métodos utilizados.	20
b) Maior compreensão com o aluno.	5
c) Parabenizam métodos utilizados.	5

Fonte: Elaboração da autora (2020).

A questão não foi respondida por 5 alunos, dessa forma a análise foi feita mediante a análise das respostas dos 30 alunos.

#### **a) Aperfeiçoamento dos métodos utilizados**

A categoria que abarcou o maior número de respostas (20) acolhe as sugestões dos alunos em torno de melhoras nos processos avaliativos que são utilizados no curso de Publicidade e Propaganda. Nela os alunos mencionam que gostariam de métodos menos cansativos, pedem inovações sob alegação de que são utilizados os mesmos métodos e as mesmas questões repetidamente, o que, para eles, não contribui para o processo de aprendizagem, que é um dos principais objetivos da avaliação. Eles pedem a valorização de conhecimentos práticos, oportunidades de debates como avaliação e ainda a diversificação dos métodos. Antunes (2013, p. 32) comenta que: “Ensinar algo significa variar muito e sempre os contextos em que a aprendizagem é realizada para que os significados que o aluno constrói jamais fiquem vinculados a apenas um contexto.” Assim, como mostramos no decorrer do trabalho, existem muitos aspectos a serem considerados para que a avaliação da aprendizagem possa ser ressignificada, depende-se de vários fatores como planejamento, critérios, objetivos, formação pedagógica etc. Em seguida, estão as respostas dos estudantes da categoria que sugere melhorias nos métodos utilizados.

*Assim como alguns professores já adotaram, diversificar os métodos de avaliação é uma forma mais concreta e mais justa de diagnosticar o aprendizado. Cada um tem uma forma de compreender o conteúdo e assimilá-lo, assim também devem ser as formas de avaliação.” (8DIS31M)*

*Prova mede o que o aluno decorou e não o que ele aprendeu, aconselho repensar esse formato de avaliação.” (8DIS29F)*

*Por mais que a maioria seja aplicado o que foi estudado, em alguns momentos não. Tenho para mim que é muito mais válido para o aprendizado ao invés de provas escritas individuais, rodas de debates ou gincanas com temas propostos durante a disciplina. Além de ser agradável, estimula muito mais que os outros métodos. (4DIS18M)*

*O mercado publicitário é expansivo e diversificado, a cada ano tudo pode mudar. Provas e teorias muitas vezes não usam a capacidade do aluno de publicidade para ser criativo e versátil. Utilizar mais a prática e a aplicação de contextos e situações do mercado, qualificariam melhor os alunos e os preparariam mais. (4DIS15M)*

*Que fossem menos engessados com os métodos avaliativos. (7DIS05M)*

#### **b) Maior compreensão com o aluno**

Nessa categoria, 5 respondentes sugerem compreensão com os alunos e seus ritmos de aprendizagem. Nesse sentido, vale ressaltar que os estudos de Luckesi (2005) acerca da avaliação da aprendizagem sugerem que a avaliação é parte do processo de ensino-aprendizagem e deve ser acolhida em sua realidade: “Na avaliação nós não precisamos julgar, necessitamos isto sim, de diagnosticar, tendo em vista encontrar soluções mais adequadas e mais satisfatórias para os impasses e dificuldades.” (LUCKESI, 2005, p. 33).

*Entender os limites de cada aluno e os ajudar a superar com acompanhamento mais de perto. (7DIS03M).*

*Prestar atenção as necessidades de cada aluno, na forma como eles aprendem, nas suas habilidades e áreas de interesse, para que eles não desistam dessa longa jornada no meio do processo por não se encontrarem no curso. (8DIS25F).*

*Sugiro que os professores possam olhar para seus alunos e compreender que cada um tem um ritmo, uma vivência e um contexto diferente, ou seja, cada aluno aprende de uma forma e em um ritmo. Entender que existem métodos que nem todos vão sair bem, mas não significa que o aluno não é capaz de aprender ou não aprendeu o que foi cobrado, assim, é válido tentar outras formas de avaliar para que o aluno possa expressar suas habilidades sem ser julgado como alguém que não aprendeu. (8DIS35F).*

#### **c) Parabenizam métodos utilizados**

Na última categoria, 5 alunos relatam que estão satisfeitos com os instrumentos de avaliação utilizados no curso e, portanto, não têm sugestões, apenas parabenizam os professores.

*Creio que os métodos utilizados pela maior parte dos professores do curso, já são métodos que cumprem o seu papel de forma objetiva, já que utiliza-se muito de seminários e trabalhos em grupo, que, em minha opinião, são os que mais agregam em meu conhecimento. (4DISC12F).*

*Por enquanto, não daria sugestões, acho que o modo de contribuição para a formação e o desenvolvimento profissional estão excelentes. (2DIS21F).*

*Continuem assim, é ótimo, parabéns. (8DIS27M).*

*Tudo tranquilo para mim. (8DIS32M).*

Dessa forma, podemos compreender que os alunos do curso de Publicidade e Propaganda sugerem que os métodos utilizados como instrumentos de avaliação da aprendizagem sejam aperfeiçoados. Para eles, os instrumentos avaliativos devem carregar em seu bojo oportunidades de construção de conhecimentos, incentivando debates e gincanas. Os alunos também pedem que exista uma maior compreensão para com seus ritmos de aprendizagem e formas de expressarem seus conhecimentos, reconhecendo a própria individualidade e próprio processo de aprendizagem. Por fim, alguns alunos parabenizam os instrumentos avaliativos do curso, demonstrando que os instrumentos avaliativos utilizados contribuem positivamente para suas aprendizagens.

Diante de tais resultados, é possível organizar as sugestões dos alunos do curso de Pulicidade e Propaganda acerca dos instrumentos de avaliação utilizados pelos seus professores. Nesse sentido, podemos mapear que os instrumentos de avaliação da aprendizagem no curso:

- Podem aperfeiçoar os métodos utilizados. Novos instrumentos de avaliação, debates, a desconstrução de que o aluno será julgado por uma prova assim como a valorização de outros aspectos que demonstrem que está ocorrendo a aprendizagem.
- Podem demonstrar maior compreensão para com os alunos. Como foi apresentado na parte teórica desta pesquisa, os autores concordam que todos os alunos são capazes de aprender, mas eles não vão aprender da mesma forma e nem no mesmo ritmo. Essa compreensão de que esse processo será individual para o cada aluno pode ajudar a atividade docente. Lembrando que o papel da avaliação é completamente formativo e informativo, colher essas informações é fundamental para resultados satisfatórios.
- Podem continuar com métodos de avaliação que têm demonstrado bons resultados. Alguns alunos concordam que os instrumentos avaliativos utilizados estão colaborando para sua aprendizagem; o que mostra que existem métodos que estão auxiliando os alunos na construção do conhecimento.

Espera-se que essas informações possam auxiliar nas reflexões, propostas e questionamentos acerca dos instrumentos avaliativos que são utilizados no curso de Publicidade e Propaganda da UNIUBE.

#### 4.6 Sobre o Projeto Pedagógico do Curso do Publicidade e Propaganda da UNIUBE

Um dos objetivos específicos desta pesquisa foi o de identificar no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Publicidade e Propaganda da UNIUBE os elementos que caracterizam a avaliação da aprendizagem, bem como os instrumentos avaliativos propostos. O Projeto Pedagógico de Curso é respaldado pela LDB na Lei nº 9.394, de 1996, em que delega à escola (educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; e educação superior) a tarefa de elaborar, fazer cumprir e examinar a qualidade do seu projeto pedagógico (BRASIL, 1996).

A realização deste estudo justifica-se pelo fato de buscar, também, no Projeto Pedagógico do Curso, informações que podem influenciar a construção das representações sociais dos alunos sobre os instrumentos de avaliação utilizados pelos seus professores. Considerando que o PPC tem como um de seus objetivos subsidiar as práticas pedagógicas dos professores, possivelmente a forma de avaliar e a escolha dos instrumentos de avaliação podem ter referência nessa proposta e, conseqüentemente, influenciam as representações dos alunos. De acordo com a autora Veiga (1998, p.11-12),

[...] nessa perspectiva, o projeto político-pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola. O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade.

Sendo assim, pode-se compreender que o Projeto Pedagógico de Curso ou Projeto-Político Pedagógico, é um agrupamento de ideias que vão ao encontro dos propósitos buscados. Logo, foi feita uma cautelosa leitura do referido documento, o Projeto Pedagógico do Curso de Publicidade e Propaganda da Universidade de Uberaba – UNIUBE, que abarca, em seu décimo capítulo, o **Sistema de Avaliação do Processo Ensino Aprendizagem**, nas seções 10.1, 10,2, 10.3 e 10.4 os respectivos temas: Avaliação e Recuperação da Aprendizagem, Sistema de Avaliação do Projeto Pedagógico do Curso, Autoavaliação do Curso e Avaliação Institucional. Desses temas, interessa-nos para nós a seção 10.1, que trata da Avaliação e Recuperação da

Aprendizagem, pois é nesse item que são discutidos os instrumentos de avaliação da aprendizagem.

Veiga (2004) esclarece que o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) tem finalidades a serem alcançadas, assim como é nele que são mostrados os perfis, linhas de pensamento e intenções da instituição. De acordo com a autora:

[...] o projeto político-pedagógico de um curso (qualquer que seja) terá que fazer opções, definir intencionalidades e perfis profissionais, decidir sobre os focos decisórios do currículo (objetivos, conteúdo, metodologia, recursos didáticos e avaliação), analisar as condições reais e objetivas de trabalho, otimizar recursos humanos, físicos e financeiros, estabelecer e administrar o tempo para o desenvolvimento das ações, enfim, coordenar os esforços em direção a objetivos e compromissos futuros. A ideia de projeto pedagógico emerge quando se acredita nas possibilidades de solução de um ou mais problemas detectados ao longo do processo educativo. (VEIGA, 2004, p.13).

Nesse sentido, o Projeto Pedagógico do Curso de Publicidade e Propaganda da UNIUBE carrega, na sua organização, suas principais intenções, atreladas aos perfis da Universidade e dos estudantes, com o perfil de profissionais que se deseja formar, com as possibilidades do que é possível ser feito no curso. Sendo assim, a avaliação da aprendizagem é norteadada pelo que foi definido durante a organização do PPC. O Quadro 11, abaixo, apresenta os aspectos avaliativos que o PPC preconiza.

**Quadro 11 – Aspectos avaliativos preconizados no PPC**

<b>Avaliação e Recuperação e a Aprendizagem</b>
<p>Como princípio norteador da avaliação da aprendizagem, nos cursos de graduação, considera-se que a construção do conhecimento e, conseqüentemente, das habilidades e competências é um processo. Portanto, a avaliação deve ser processual, cumulativa, diagnóstica e formativa, com o intuito de se chegar à avaliação somativa, devendo permitir e orientar a recuperação da aprendizagem.</p>
<p>Considerando a multiplicidade de habilidades dos campos cognitivo, psicomotor e afetivo, bem como a complexidade de suas interações na demonstração de competências, utilizam-se diferentes instrumentos de avaliação em diferentes momentos. A variedade de situações e de instrumentos de avaliação permitirão ao professor realizar o acompanhamento sistemático do desempenho individual e coletivo dos alunos e propor a realização de atividades e estudos complementares, de forma que o (a) aluno (a) possa prosseguir nos estudos com os conhecimentos prévios necessários. Em todas as atividades de avaliação, incluem-se critérios qualitativos e quantitativos.</p>
<p>É de competência e responsabilidade do professor escolher os instrumentos mais adequados para a avaliação nos diferentes momentos.</p>
<p>Os princípios da avaliação coincidem com os da aprendizagem. Os docentes são orientados a formular avaliações contemplando, não apenas a aquisição do conhecimento, mas também o pensamento crítico e reflexivo, a criatividade e o espírito científico. Os docentes são orientados, também, para que ao longo do processo de avaliação empreendam uma análise mais pormenorizada do aluno levando em conta o domínio de conhecimento científico; postura ética, frequência e pontualidade; cumprimento das normas estabelecidas nos trabalhos dos componentes curriculares; conduta (iniciativa, atenção, capacidade de síntese, argumentação, habilidade, criatividade, comprometimento, desempenho); responsabilidade frente aos trabalhos exigidos. Devem formular as avaliações de forma a estimular os alunos à reflexão.</p>
<p>A preocupação das propostas de avaliação deve ser a de promover a aprendizagem, de modo a contribuir para que os alunos superem suas dificuldades, mantenham-se motivados e ampliem seus conhecimentos.</p>

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Publicidade e Propaganda da UNIUBE (UNIVERSIDADE DE UBERABA, 2016, p. 87).

O curso de Publicidade e Propaganda tem, em seu PPC, como norteador da avaliação da aprendizagem, a construção do conhecimento, habilidades e competências, reconhecendo que essa construção é um processo formativo, diagnóstico e com vistas a auxiliar a jornada estudantil dos alunos. O texto ainda reafirma que as diferentes situações e contextos existentes validam a necessidade da utilização de diferentes instrumentos avaliativos para que o professor acompanhe o desempenho dos educandos. Esses instrumentos avaliativos podem ser de caráter qualitativo ou quantitativo. O PPC sugere aos docentes a utilização de instrumentos avaliativos que permitam contribuir para o processo de aprender. Nesse sentido, o PPC está alinhado com as propostas de uma avaliação que contribua com a aprendizagem, visto que ele tem, como

aspectos principais, promover a aprendizagem e permitir que o professor utilize os instrumentos adequados para as situações compartilhadas no ambiente escolar. Segundo Luckesi (2002, p.81), a avaliação da aprendizagem

[...] deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem. Se é importante aprender aquilo que se ensina na escola, a função da avaliação será possibilitar ao educador condições de compreensão do estágio em que o aluno se encontra, tendo em vista poder trabalhar com ele para que saia do estágio defasado em que se encontra e possa avançar em termos dos conhecimentos [...].

Para além do que está documentado no PPC, mais uma vez, chamamos a atenção para a importância de outros fatores que compõem o ambiente escolar e que estão desprovidos de formação pedagógica. É realmente importante que conste, no PPC, o respaldo dado à avaliação da aprendizagem, mas pode haver empecilhos no caminho para que a avaliação da aprendizagem seja utilizada em sua forma mais proveitosa. Apresentamos, nesta pesquisa, que a ausência de formação pedagógica do professor bem como e a falta também de objetivos, critérios e planejamento podem dificultar o processo avaliativo.

Encontramos, ainda, no PPC, a afirmação de que a avaliação tem como objetivo promover a aprendizagem e, para isso, devem estimular os professores o pensamento crítico, a reflexão, a criatividade. Outros aspectos também são valorizados como: responsabilidade, cumprimento de normas, pontualidade, espírito científico, ética, desempenho, iniciativa, frequência etc. Nesse sentido, as avaliações preconizam o estímulo e a reflexão dos educandos para que as dificuldades possam ser superadas e a aprendizagem possa ser promovida. Perrenoud (1993) concorda com essa proposta de avaliação, considerada por ele como um processo de acertos e erros, que auxilia todos os envolvidos. Nas palavras do autor, essa proposta

[...] ajuda o aluno aprender e o professor a ensinar. A ideia base é bastante simples: a aprendizagem nunca é linear, procedem por ensaios, por tentativas e erros, hipóteses, recuos e avanços: um indivíduo aprenderá melhor se o seu meio envolvente for capaz de lhe dar respostas e regulações sob diversas formas [...] (PERRENOUD, 1993, p. 173).

Portanto, consta no PPC, que as atividades avaliativas apresentam os seguintes objetivos:

- gerar informações que permitam certificar se o aluno está alcançando os resultados esperados;

- verificar se as metodologias estão adequadas para garantir os objetivos da proposta pedagógica;
- subsidiar a definição de atividades para correção das deficiências de aprendizagem;
- orientar e auxiliar na definição e redefinição de estratégias de ensino e de aprendizagem;
- permitir levantar informações quantitativas e qualitativas sobre desempenho de discentes e docentes. (UNIVERSIDADE DE UBERABA, 2016, p.88).

Como podemos ver, os objetivos da avaliação, presentes na PPC, vão ao encontro de propostas que adotam uma avaliação formativa e mediadora. Essa proposta além de buscar informações sobre a ação docente e discente, busca também compreender o aluno, verificando se há aprendizagem ou não e se é necessário mudar de roteiro. Dessa maneira, é válido elucidar que: “A construção, a execução e a avaliação do projeto político-pedagógico requerem continuidade das ações, democratização do processo de tomada de decisões e instalação de uma sistemática de avaliação de cunho emancipatório.” (VEIGA, 2009, p. 169).

O PPC também menciona que as demais questões em torno da avaliação são regulamentadas pelo Regimento Geral da Universidade de Uberaba. É exigida a frequência mínima de 75%, e são distribuídos 100 pontos no decorrer do ano letivo, sendo necessário o aproveitamento de 60% para a aprovação. Caso o aluno não alcance os 60%, exigidos ele será direcionado para a recuperação. A recuperação é orientada da seguinte maneira,

Usualmente, sugere-se que o professor elabore estratégias utilizando recursos que visem auxiliar o aluno a identificar os conteúdos onde as maiores dificuldades são manifestadas e elaborar um planejamento de estudos, supervisionado pelo professor, que contribua para sanar o problema detectado. Cabe a cada professor estabelecer as estratégias e os instrumentos avaliativos apropriados às especificidades do componente curricular sob sua responsabilidade. (UNIVERSIDADE DE UBERABA, 2016, p. 89).

Podemos perceber que o PPC do curso de Publicidade e Propaganda está alinhado com propostas de uma avaliação formativa e mediadora, sendo priorizada a aprendizagem do aluno, em que se considera a individualidade e o ritmo dos educandos, assim como o contexto vivenciado. O PPC entende que a aprendizagem é uma construção e que os instrumentos avaliativos fazem parte desse processo. Não podemos afirmar se a execução do que é apresentado no PPC é de fato uma realidade no contexto educacional dos discentes e docentes, os projetos construídos em teoria carregam em seu bojo boas intenções, mas é importante ressaltar que não investigamos se os critérios da avaliação da aprendizagem são, com efeito, como estão descritos na vivência dos envolvidos, pois como menciona a autora Veiga (2003, p.25), “projetar é explicitar solidariamente as intencionalidades e os propósitos dos sujeitos

envolvidos na universidade.” O Projeto Pedagógico é o resultado de um plano e de suas expectativas; assim, identificamos os elementos que caracterizam a avaliação da aprendizagem na Proposta Pedagógica do Curso e podemos inferir que, se essas propostas forem, de fato, possíveis dentro da realidade existente de serem assumidas pelos professores, tanto os objetivos da avaliação quanto os instrumentos a serem utilizados por eles podem contribuir para construções positivas de representações sociais, por parte dos alunos, sobre os instrumentos de avaliação.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, investigamos as representações sociais dos alunos do curso de Publicidade e Propaganda da Universidade de Uberaba – UNIUBE, sobre os instrumentos de avaliação da aprendizagem, que seus professores utilizam em sala de aula. Partimos da hipótese de que esses instrumentos podem influenciar o processo de aprendizagem, como também podem mostrar, no bojo do processo ensino-aprendizagem, a concepção ou os fundamentos que norteiam a prática pedagógica dos professores. Compreendemos que tais práticas podem direcionar tanto para uma concepção de avaliação formativa, que visa verificar se o aluno aprendeu ou não, ou uma concepção de que apenas aprova ou reprova, excluindo, segregando e classificando os alunos.

Assim, tendo como foco os instrumentos de avaliação da aprendizagem no ensino superior, perguntamos: quais as representações sociais dos alunos do curso de Publicidade e Propaganda da Uniube sobre os instrumentos de avaliação utilizados pelos seus professores? E com o suporte teórico-metodológico da Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2003) e da abordagem estrutural de Abric (2000), que procura familiarizar o desconhecido, identificamos as possíveis representações a partir dos dados coletados e analisados.

A partir dessas análises, apresentamos uma síntese dos resultados, seguida de nossas considerações.

Com relação ao perfil dos participantes, as características evidenciadas mostram um grupo composto por 57% participantes do sexo masculinos e 43% do sexo feminino; a maioria é jovem, com idade até 24 anos; mantêm-se informados sobre os acontecimentos atuais por meio da internet a partir do Google e das redes sociais, Instagram e Facebook; a maioria optou pelo curso de Publicidade e Propaganda pelo “desejo de atuar na área”, e pela “ampla área de atuação”; para ser um profissional de Publicidade e Propaganda, para esses alunos, nos dias atuais, precisam ser criativos, transmitirem a comunicação de forma ética e auxiliarem as empresas mediante suas marcas, fazendo a diferença.

A identificação do perfil dos participantes de uma investigação, que busca identificar representações sociais, é muito importante para o processo de análise, pois as características de um grupo podem influenciar a construção das representações. Nesta pesquisa pudemos constatar que o perfil apresentado se mostra positivo com relação ao objeto de pesquisa. Não há indícios de características do grupo que podem comprometer negativamente as representações sobre os instrumentos de avaliação utilizados pelos seus professores.

Quanto às análises referentes as representações sociais dos alunos com relação aos instrumentos de avaliação da aprendizagem utilizados pelos seus professores, os resultados mostram também uma positividade. O nosso objetivo era identificar a compreensão dos alunos sobre a utilização de cada um dos instrumentos de avaliação; para isso, continha, em cada item, as opções: Muito Utilizado, Pouco Utilizado e Não é Utilizado; seguidos dos seguintes instrumentos de avaliação: prova objetiva, prova dissertativa, prova com consulta, prova oral, trabalho em grupo, seminário, fórum de discussão ou debate, relatório individual, autoavaliação, mapa conceitual, portfólio, pesquisa e outro.

O instrumento que apareceu como sendo o menos utilizados foi a Prova com consulta, apontada por 71% dos alunos. A prova oral foi o único instrumento avaliativo que na concepção dos estudantes não contribui para sua aprendizagem, o que vai ao encontro dos instrumentos utilizados pelos professores, pois esse também foi mencionado como o menos utilizado pelos professores para realizar avaliação. Vale ressaltar sobre esses resultados que, embora, alguns dos instrumentos mencionados como mais utilizados não sejam necessariamente os que os alunos sinalizam como os que mais contribuem para a aprendizagem, de modo geral, os professores estão diversificando os instrumentos avaliativos e a maioria dos instrumentos utilizados contribuem para a aprendizagem dos alunos. Assim sendo, podemos considerar os resultados apresentados como positivos e que podem favorecer a construção de representações pelos alunos ancorados em sentimentos que demonstram serem os instrumentos de avaliação uma prática que tem auxiliado a aprendizagem no curso.

A respeito da identificação do possível núcleo central das representações sociais dos estudantes, o resultado da Técnica de Associação Livre de Palavras – TALP, utilizando o termo indutor “Os instrumentos de avaliação da aprendizagem do meu curso” e do seu processamento no *Software* EVOC, foi possível identificar as seguintes palavras: “Ótimo”, “Provas” e “Antiquado”. Tais evocações, juntamente com os sinônimos e justificativas relativos a elas demonstraram que esses discentes estão construindo representações sociais ancoradas em elementos que se contrapõem. Há aqui a presença de sentimentos contraditórios. Tanto a palavra “ótimo” quanto “prova” carregam em seu bojo sentimentos positivos. Provas para eles representam a possibilidade de demonstrarem o que sabem, enquanto a palavra “Antiquado” expressa impressões negativas por serem instrumentos defasados e ultrapassados, que cobram apenas conteúdos decorados e não a aprendizagem em si.

Sobre os elementos do sistema periférico, é válido lembrar que eles não são considerados ainda representações sociais, mas com possibilidade de virem a ser. É importante

também compreender que os elementos da periferia são indispensáveis na proteção da estrutura das representações sociais. Eles servem como mediadores entre o cotidiano dos indivíduos e os elementos do núcleo central. Indicam condutas comportamentais, isto é, orientam as ações dos sujeitos; para isso, possuem as funções de concretização, regulação e defesa.

As palavras da primeira periferia, “Desinteressantes” e “Grupo”, assim como as do núcleo central, também apresentam elementos que se contrapõem. Enquanto a palavra “Desinteressante” anuncia que os instrumentos de avaliação são desnecessários e repetitivos, a palavra “grupo” significa desenvolver responsabilidade, companheirismo, aprendizagem satisfatória.

Já na segunda periferia, as palavras “Ava”, “Aprendizagem”, “Debate” e “Pesquisa”, embora muito distantes do núcleo central, apresentam somente sentimentos de positividade em relação aos instrumentos de avaliação. Pelo fato de todas serem positivas seria bom que estivessem alojadas no núcleo central. No entanto, elas não deixam de ser importantes para a estrutura das representações sociais, pois, como dito anteriormente, elas e as demais palavras da periferia têm a função de proteger o núcleo central.

No quadrante inferior esquerdo, também chamado de zona de contraste, a palavra “Seminário”, além de contrastar com os elementos do núcleo central, pode indicar também uma representação nova que começa a ser construída. Tal fato seria positivo para as representações sociais desses estudantes, uma vez que o seminário incentiva os alunos a falar em público além de auxiliar a aprendizagem prática e a realização de pesquisas.

Sobre a elaboração, o desenvolvimento e a aplicação dos instrumentos avaliativos, as análises mostram, de modo geral, que os participantes assinalaram respostas que sinalizam não só representações positivas como também a adoção, por parte dos professores, de uma concepção formativa de avaliação de aprendizagem. A maioria registrou que os instrumentos são diversificados, coerentes com os objetivos e aplicados dentro de um processo contínuo. No entanto, um dado sobre essa questão carece ser registrado, até mesmo porque pode esclarecer as contradições apontadas no núcleo central. Diz respeito ao fato de os instrumentos permitirem ao professor acompanhar o processo ensino-aprendizagem, em que 18% disseram “concordo em parte” e 18% “não concordo”. Embora essas representações sejam de uma minoria, devem ser consideradas e trabalhadas para não reforçarem as contradições do núcleo central que mostra os instrumentos de avaliação como “antiquados”, que só visam à memorização.

Quanto as sugestões apresentadas pelos alunos, no sentido de contribuírem com a formação e o desenvolvimento profissional dos seus professores, com relação aos instrumentos

de avaliação, elas mostram-se adequadas e pertinentes aos resultados das análises. Sugerem o aperfeiçoamento dos métodos utilizados, maior compreensão para com o aluno, e também há uma categoria que parabeniza os métodos utilizados. De modo geral, os dados demonstram que os instrumentos de avaliação da aprendizagem têm atendido, em parte, às expectativas dos alunos. Dizemos em parte, pois, como pudemos constatar existem também representações negativas sobre os instrumentos de avaliação da aprendizagem, conforme nos mostra o possível núcleo central e o sistema periférico, apresentados anteriormente.

Diante dos resultados obtidos e das análises realizadas neste estudo, propomos algumas sugestões com o intuito de colaborar não só com o processo de ensino-aprendizagem no que diz respeito aos instrumentos de avaliação, mas também com a formação e o desenvolvimento profissional dos professores. São elas:

- a) Discutir e refletir sobre os objetivos e os critérios da avaliação da aprendizagem enquanto prática pedagógica fundamental para o processo de aprender dos educandos.
- b) Aprofundar o estudo sobre os diferentes procedimentos didáticos que envolvem a avaliação da aprendizagem, permitindo assim que esses instrumentos sejam percebidos como um momento privilegiado de estudos.
- c) Incentivar e considerar os significados que são apresentados diante dos resultados da avaliação.
- d) Reconhecer e incentivar práticas pautadas no diálogo, na compreensão e no *feedback*.

Para nós, fica a certeza de que ainda existe muito a ser explorado e estudado em relação ao objeto que nos propomos investigar. Entendemos também que esse tema, além de complexo é muito amplo; o que justifica o recorte e a limitação da presente pesquisa. No entanto, nossa real intenção foi a de colaborar com a melhoria da prática avaliativa no ensino superior. E apoiados na Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2003) e na abordagem estrutural de Abric (2000), podemos dizer que alcançamos os objetivos propostos - com a elaboração das Representações Sociais transformamos o novo, o desconhecido, em algo familiar. As representações sociais que foram identificadas, com relação aos instrumentos avaliativos, apresentam-se para nós como um fenômeno conhecido, familiar. Portanto, temos agora condições de discutir e refletir sobre elas, confirmando assim a nossa hipótese - a de que esses instrumentos podem influenciar o processo de ensino-aprendizagem na formação acadêmica dos alunos do curso de Publicidade e Propaganda da Universidade de Uberaba.

## REFERÊNCIAS

- ABMES – Associação Brasileira de Mantenedores de Ensino Superior. **Nº de alunos que abandonam faculdade deve subir após a pandemia, e setores poderão enfrentar falta de mão de obra**. ABMES, 13 set. 2020. Disponível em: <https://abmes.org.br/noticias/detalhe/4014/n-de-alunos-que-abandonam-faculdade-deve-subir-apos-a-pandemia-e-setores-poderao-enfrentar-falta-de-mao-de-obra>. Acesso em: 30 jan. 2021.
- ABRIC, Jean-Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. *In*: MOREIRA, Antonio Silva Paredes; OLIVEIRA, Denise Cristina de (orgs.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 1998, p. 27-38.
- ABRIC, Jean-Claude. Las Representaciones Sociales: aspectos teóricos. *In*: ABRIC, Jean-Claude. **Prácticas sociales y representaciones**. Paris: PUF, 1994, p. 11-32.
- ABRIC, Jean-Claude. O estudo experimental das representações sociais. *In*: JODELET, Denise (Org.). **Representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2000. p.155-171.
- ABRIC, Jean-Claude. **Prácticas sociales y representaciones**. México. Coyoacán, 2001.
- ABRIC, Jean-Claude. Specific processes of social representations. **Papers on Social Representations**, v. 5, n. 1, p. 77-80, 1996.
- ALMEIDA, M. E. B. de. Desafios e possibilidades da atuação docente online. **PUC-Viva**, São Paulo, n. 24, jul.-set., 2005.
- ALVES, Rubem. **Por uma educação romântica**. Campinas: Papirus; Rubem Alves ME, 2002.
- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. **Processos de ensinagem na Universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 6.ed. Joinville: Univille, 2006.
- ANTUNES, Celso. **A avaliação da aprendizagem escolar**: fascículo 11. 10 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013.
- ANTUNES, Celso. **Novas maneiras de ensinar, novas formas de aprender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARRETO, Roberto Menna. **Criatividade em propaganda**. 3.ed. São Paulo: Summus, 1982.
- BLOOM, Benjamin S.; HASTING, Thomas e MADDAUS, George. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. São Paulo: Editora Pioneira, 1983.
- BOURDIEU, Pierre.; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Trad. de Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
- BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf). Acesso em: 30 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria nº 148, de 4 de julho de 2018. **Diário Oficial da União**, ed. 129, seção 2, p. 17. 06 jun. 2018. Disponível em: [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/28989227/do2-2018-07-06-portaria-n-148-de-4-de-julho-de-2018-28989218](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/28989227/do2-2018-07-06-portaria-n-148-de-4-de-julho-de-2018-28989218). Acesso em: 10 fev. 2021.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Relação Anual de Informações Sociais (RAIS) 2018**: Sumário Executivo. Brasília: MTE, 2019. Disponível em: <http://pdet.mte.gov.br/images/rais2018/nacionais/3-sumario.pdf>. Acesso em: 19 set. 2020.

BUCHWEITZ, Bernardo; JAMETT, Hernán; MOREIRA, Marco Antonio. Laboratório de Física: Instrumentos de Avaliação da Aprendizagem. **Educação e Seleção**, São Paulo, n.17, p. 89-98, 1988.

CAMARGO, Brígido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. IRAMUTEQ: Um Software Gratuito para Análise de Dados Textuais. **Temas em Psicologia**, v. 21, n. 2, p. 513-518, 2013. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v21n2/v21n2a16.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2020.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Autoavaliação de Programas de Pós-Graduação** – Grupo de Trabalho. Brasília: CAPES, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/10062019-autoavaliacao-de-programas-de-pos-graduacao-pdf>. Acesso em: 10 jan. 2021.

CARABETTA JÚNIOR, Valter. A Utilização de Mapas Conceituais como Recurso Didático para a Construção e Inter-Relação de Conceitos. **Revista brasileira de educação médica**, v. 37, n. 3, p. 441-447, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbem/v37n3/17.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2020.

CARDOZO, Missila Lourdes. Responsabilidade social na propaganda. **Intercom** – Revista Brasileira de Ciências da Comunicação, São Paulo, v.32, n.2, jul./dez. 2009.

CARMINATTI, Simone Soares Haas; BORGES, Martha Kaschny. Perspectivas da avaliação da aprendizagem na contemporaneidade. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 23, n. 52, p. 160-178, maio/ago. 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18222/eae235220121935>. Acesso em: 10 nov. 2020.

CAVALCANTE, Leila Pacheco Ferreira; MELLO, Maria Aparecida. Avaliação da aprendizagem no ensino de graduação em saúde: concepções, intencionalidades, reflexões. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, Sorocaba, v.20, n.2, p.423-442, 2015. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772015000200423&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772015000200423&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 10 nov. 2020.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcindo. **Metodologia Científica**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2002.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

CONDEMARÍN, Mabel Penso; MEDINA, Alejandra. **Avaliação autêntica**: um meio para melhorar as competências em linguagem e comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2005.

COUTO, Maria Elizabete Souza, A pesquisa educacional: a construção da professora como pesquisadora. In: MORORÓ, L. P., COUTO, M. E. S.; ASSIS, R. A. M. (orgs). **Notas teórico-metodológicas de pesquisas em educação**: concepções e trajetórias [online]. Ilhéus,

BA: EDITUS, 2017, p. 143-165. Disponível em: doi: 10.7476/9788574554938.007. Acesso em: 10 nov. 2020.

CRESWEL, J. W. **Research design**. Qualitative, quantitative, and mixed methods. Thousand Oaks: Sage Publications, 2003.

CUNHA, Luci Ana Santos da. Ensino: as abordagens do processo. **Revista de Educação APEOESP**, São Paulo, jan. 2017. Resenha da obra de: MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Ensino: as abordagens do processo. São Paulo: E.P.U., 1992. (Temas básicos de educação e ensino).

D'AGNOLUZZO, Elisa Amaral de Macedo Molli. Critérios e instrumentos avaliativos – reflexo de uma aprendizagem significativa. *In*: PARANÁ. Secretaria da Educação. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense**. Paraná: Secretaria de Educação, 2007. (Cadernos PDE, v.1).

DECORAR. *In*: Grande Dicionário Houaiss. Rio de Janeiro: Ministério da Cultura (Brasil); Secretaria da Cultura (Rio de Janeiro), 2021. Disponível em: <https://houaiss.uol.com.br/>. Acesso em: 01 fev. 2021.

DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa**. 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

DEMO, Pedro. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DEMO, Pedro. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez, 1992.

DEPEXE, Sandra D. Criatividade em publicidade: teorias e reflexões. **Travessias**, v.2, n.2, 2008. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/2992/2341>. Acesso em: 20 set. 2020.

DEPRESBITERIS, Léa. **Avaliação da Aprendizagem do Ponto de Vista Técnico-Científico e Filosófico-Político**. Série Idéias n. 8. São Paulo: FDE, 1998. 161-172.

DEPRESBITERIS, Léa. Instrumentos de Avaliação: as questões constantes da prática docente. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 4, p. 119-133, 1991. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/ae/article/view/3405/3898>. Acesso em: 31 jan. 2021.

DEPRESBITERIS, Lea; TAVARES, Marialva Rossi. **Diversificar é preciso**: instrumentos e técnicas de avaliação da aprendizagem. São Paulo: Senac, 2009.

DIAS, Gracieli Alencar; CAVALCANTI, Rosiani de Alencar. As tecnologias da informação e suas implicações para a educação escolar: uma conexão em sala de aula. **Revista de Pesquisa Interdisciplinar**, Cajazeiras, v. 1, Ed. Especial, p. 160 – 167, set/dez. de 2016.

ESTEBAN, Maria Teresa. **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FARIAS, Monique Lucia da Silva; FURNIVAL, Ariadne Chloe Mary; MATSUNO, Graziella Yuri. Percepções e usos da informação por universitários brasileiros: subsídios para o planejamento de ações de letramento informacional. **Brazilian Journal of Information Studies: Research Trends**, v. 10, n. 1, p. 33-43, 2016.

FERNANDES, Domingos. Avaliação, aprendizagens e currículo: Para uma articulação entre investigação, formação e práticas. CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 8., 2006. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/277030063\\_Avaliacao\\_aprendizagens\\_e\\_curriculo\\_Para\\_uma\\_articulacao\\_entre\\_investigacao\\_formacao\\_e\\_praticas](https://www.researchgate.net/publication/277030063_Avaliacao_aprendizagens_e_curriculo_Para_uma_articulacao_entre_investigacao_formacao_e_praticas). Acesso em: 10 jan. 2020.

FERRAZ, Ana Paula do Carmo Marcheti; BELHOT, Renato Vairo. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Gestão & Produção**, São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-530X2010000200015&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-530X2010000200015&lng=en&nrm=iso). Acesso em 31 jan. 2021.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. Representações sociais, ideologia e desenvolvimento da consciência. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 121, jan./abr. 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época; v.23).

FREITAS, Luiz Carlos de. Qualidade negociada: avaliação e contra regulação na escola pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 911-933, Especial - Out. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso: 04 de fevereiro. de 2021.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999. (Coleção Ciências da Educação Século XXI, v.2).

GIACOMINI FILHO, Gino. **Consumidor versus propaganda**. 5.ed. rev. atual. São Paulo: Summus editorial, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008a.

GIL, Antônio Carlos. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2008b.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo: v. 35, n.2, p. 57-63, abr., 1995.

GOMES, Ana Julia Pereira Santinho; ORTEGA, Luis do Nascimento; OLIVEIRA, Décio Gomes de. Dificuldades da avaliação em um curso de farmácia. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), Sorocaba, v.15, n. 3, p. 203-221, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772010000300011>. Acesso em: 10 nov. 2020.

GONÇALVES, Jéssica. Avaliação do processo de ensino e aprendizagem para além dos muros da hierarquia escolar. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 14, n. 2, p. 44-55, jul./dez. 2015.

GOVATTO, Ana Claudia Marques. **Propaganda responsável**: é o que todo anunciante deve fazer. São Paulo: Senac, 2019.

GUARESCHI, Pedrinho A.; JOVCHELOVITCH, Sandra. Introdução. In: GUARESCHI, Pedrinho. A.; JOVCHELOVITCH, Sandra (Org.). **Textos em representações sociais**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

HAYDT, Regina Cazaux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2000.

HAYDT, Regina Cazaux. **Avaliação do processo ensino–aprendizagem**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1997.

HIGA, Elza de Fátima Ribeiro *et al.* Indicadores de Avaliação em Gestão e Saúde Coletiva na Formação Médica. **Revista brasileira de educação médica**, v. 37, n. 1, p. 52-59, 2013.

Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbem/v37n1/08.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2020.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola a universidade**. 32. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2018.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. 9. Ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2006.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre:Mediação, 2004.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

INSTITUTO SEMESP. **Mapa do Ensino Superior no Brasil**. 10. ed. São Paulo: Instituto SEMESP, 2020. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/mapa-do-ensino-superior/>. Acesso em: 19 set. 2020.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: UERJ, 2001. p. 17-44.

JODELET, Denise. Representation sociale: phénomènes, concepts et théories. In. S. Moscovid (org.) **Psychologie Sociale**. Paris: PUF, p. 357-378, 1984.

KAMI, Maria Terumi Maruyama *et al.* Software IRAMUTEQ no apoio à pesquisa qualitativa. **Escola Anna Nery**, v. 20, n. 3, jul-set, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.5935/1414-8145.20160069>. Acesso em: 10 nov. 2020.

KOTLER, Philip. **Marketing: edição compacta**. São Paulo: Atlas, 1991.

LARA, Milton. **Publicidade a máquina de divulgar**. São Paulo: Senac, 2017.

LEMONS, Alexandre Zaghi; LESSA, Isabella. Três anos depois, mulheres são 26% na criação: em 2015, índice era de 20% entre as 30 maiores agências do País segundo pesquisa de Meio & Mensagem; mercado se empenha em preencher cargos de diretoria. **Meio&mensagem**., 2019. Disponível em:

<https://www.meioemensagem.com.br/home/comunicacao/2019/01/21/dois-anos-depois-mulheres-sao-26-na-criacao.html>. Acesso em: 19 set. 2020.

LOCH, Jussara M. de Paula. Avaliação: uma perspectiva emancipatória. **Química na Escola**, nº 12, p.31, nov., 2000. Disponível em: <http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc12/v12a07.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2020.

- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e criando a prática**. 2 ed. Salvador: Malabares Comunicações e eventos, 2005.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Considerações gerais sobre avaliação no cotidiano escolar**. Entrevista concedida a Aprender a Fazer, **IP – Impressão Pedagógica**, Curitiba, PR, n. 36, p. 4-6, 2004.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem. *In*: SEMANA PEDAGÓGICA. fev. 2010. Curitiba: Secretaria de Educação do Paraná, 2010. Disponível em: [http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem\\_pedagogica/fev\\_2010/avaliacao\\_luckesi.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2010/avaliacao_luckesi.pdf). Acesso em: 17 nov. 2020.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? **Pátio**, Porto alegre, ano 3, n. 12, fev./abr. 2000.
- LUIS, Fillipe. **Vida de publicitário**. São Paulo: Young, 2017.
- MACHADO, Maria Auxiliadora C. Araújo. Diagnóstico para superar o tabu da avaliação nas escolas. **AMAE Educando**, n. 255, 1995.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- MARINHO, Simão Pedro P.; LOBATO, W. **Tecnologias digitais na educação: desafios para a pesquisa na pós-graduação em educação**. 6. Colóquio de Pesquisa em Educação. 2008. p. 1-9.
- MARTÍN-BARÓ, Ignacio. **Sistema, grupo y poder: Psicología social desde Centroamérica (II)**. San Salvador: UCA, 1989. (Colección Textos Universitarios, v. 10).
- MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. 2. ed. São Paulo: Summus, 2012.
- MAZZOTTI, Alda Judith Alves. **Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação**. Em Aberto, Brasília, v. 14, n. 61, p. 60-78, jan/mar. 1994.
- MÉNDEZ, Juan Manuel Alvarez. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MERTEN, T. O teste de associação de palavras na psicologia e psiquiatria: história, método e resultados. **Análise Psicológica**, v. 4, n. X, p. 531-541, 1992. Disponível em: [http://repositorio.ispa.pt/bitstre-am/10400.12/1883/1/1992\\_4\\_531.pdf](http://repositorio.ispa.pt/bitstre-am/10400.12/1883/1/1992_4_531.pdf). Acesso em: 06 jun. 2020.
- MEURER, Mariluce; ALMEIDA, Renata de Souza Franca Bastos de. A avaliação e sua importância para o processo de ensino e aprendizagem. *In*: PARANÁ. Secretaria de Educação. O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense. Paraná: Secretaria de Educação, 2016. (Cadernos PDE). Disponível em:

[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2016/2016\\_artigo\\_ped\\_uel\\_marilucemeurer.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_ped_uel_marilucemeurer.pdf). Acesso em: 22 set. 2020.

MIRA, Vera Lucia *et al.* Análise do processo de avaliação da aprendizagem de ações educativas de profissionais de enfermagem. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**. São Paulo, v. 45, n esp. p. 1574-1581, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0080-62342011000700006>. Acesso em: 10 nov. 2020.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MORAES, Dirce Aparecida Foletto De Prova: instrumento avaliativo a serviço da regulação do ensino e da aprendizagem **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 22, n. 49, p. 233-258, maio/ago. 2011.

MORAN, José. Contribuições para uma pedagogia da on-line. *In*: SILVA, Marco. **Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa**. São Paulo: Loyola, 2003. p. 39-50.

MOREIRA, Marco Antonio. **Mapas conceituais e diagramas V**. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

MORETTO, Vasco Pedro. **Prova**: um momento privilegiado de estudos, não um acerto de contas. 9. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Tradução: Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2003.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Tradução: Pedrinho A. Guareschi. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, Serge; VIGNAUX, G. O conceito de themat. *In*: MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 215-250.

MUNHOZ, Izildinha Maria Silva. **Educação para a carreira e representações sociais de professores**: limites e possibilidades na educação básica. 2010. Tese (Doutorado em Filosofia) – USP, Ribeirão Preto, 2010.

NASCIMENTO, Carla Alessandra de Oliveira. **Estágio Obrigatório**: as representações sociais dos alunos concluintes de cursos de licenciatura na região do Triângulo Mineiro. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba, Uberaba, 2013.

NEILL, Alexander Sutherland. **Liberdade sem medo**. São Paulo: IBRASA, 1970.

NETO, Ana Lúcia Gomes C; AQUINO, Josefa de Lima F. A avaliação da aprendizagem como um ato amoroso: o que o professor pratica? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.25, n.2, p.1-7, ago. 2009. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982009000200010](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982009000200010). Acesso em: 21 jun.2020, às 19h29min.

NIETO, Keyllen. Pessoas LGBT e as dificuldades no mercado de trabalho: sua empresa pode transformar essa realidade. **Integra**, 13 set. 2019. Disponível em: [https://integraversidade.com.br/2019/09/13/pessoas-lgbt-e-as-dificuldades-no-mercado-de-trabalho-sua-empresa-pode-transformar-essa-realidade/?fbclid=IwAR3zNpugd4c-CY\\_5LSszCEK7erwSjlWe9ai02TkjETU7aUrDGMJvrrARTzM](https://integraversidade.com.br/2019/09/13/pessoas-lgbt-e-as-dificuldades-no-mercado-de-trabalho-sua-empresa-pode-transformar-essa-realidade/?fbclid=IwAR3zNpugd4c-CY_5LSszCEK7erwSjlWe9ai02TkjETU7aUrDGMJvrrARTzM). Acesso em: 05 jan. 2021.

NININ, Maria Otilia Guimarães. Pesquisa na escola: que espaço é esse? O do conteúdo ou o do pensamento crítico?. **Educação em revista**, Belo Horizonte, n. 48, p. 17-35, dez., 2008. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982008000200002>. Acesso em: 07 jan. 2021.

NÓBREGA, Sílvia Mari; THERRIEN, Jacques. Trabalhos científicos e o estado da questão. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 5 n. 30. dez., 2004.

NOSOW, Vitor; PUSCHEL, Vilanice Alves de Araújo. O ensino de conteúdos atitudinais na formação inicial do enfermeiro. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v.43, n.esp. 2, p.1232-1237, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0080-62342009000600015>. Acesso em: 10 nov. 2020.

OKUDA, Maria Mitsuko. **Metodologia de Avaliação**. [conteúdo do curso] Alfenas, Minas Gerais, Unifenas, 30 e 31 de março de 2001.

OLIGURSKI, Eliana Maria; PACHANE, Graziela Giusti. A possibilidade de incorporar a pesquisa na prática cotidiana do professor do ensino fundamental. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n.02, p.249-276, ago. 2010.

OLIVEIRA, Carla Ariella de. **A pesquisa escolar em tempos de internet: conectando escola, educador e educando**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, 2008.

OLIVEIRA, Daniela Ferreira de. **Trabalho e cultura em agências de publicidade do Brasil analisados sob perspectiva da sustentabilidade organizacional**. 2014. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

OLIVEIRA, Diógenes Leandro de. Avaliação no ensino superior: uma perspectiva discente. **Ciência atual**: revista científica multidisciplinar das Faculdades São José, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, 2016. Disponível em: <http://www.cnad.edu.br/revista-ciencia-atual/index.php/cafsj/article/viewFile/149/130>. Acesso em: 10 nov. 2020.

OLIVEIRA, Larissa Bertacchini de *et al.* Estratégias de avaliação da aprendizagem aplicadas no ensino de graduação em Enfermagem no Brasil. **Revista Iberoamericana de Educacion e investigacion en enfermeria**, v. 5, n. 1, p. 57-62, 2015. Disponível em: <https://www.enfermeria21.com/revistas/aladefe/articulo/151/estrategias-de-avaliacao-da-aprendizagem-aplicadas-no-ensino-de-graduacao-em-enfermagem-no-brasil/>. Acesso em: 10 nov. 2020.

OPAS – Organização Pan-Americana da Saúde. **Coronavirus**. 2020a. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/topicos/coronavirus>. Acesso em: 10 nov. 2020.

OPAS – Organização Pan-Americana da Saúde. **Folha informativa COVID-19** - Escritório da OPAS e da OMS no Brasil. Atualizada em 6 de outubro de 2020b. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19>. Acesso em: 07 out. 2020.

PACHANE, Graziela Giusti. **A importância da formação pedagógica para o professor universitário**: a experiência da UNICAMP. 2003. 268 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas SP, 2003.

PARRAT-DAYAN, Silvia. A discussão como ferramenta para o processo de socialização e para a construção do pensamento. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 45, p. 13-23, jun., 2007. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982007000100002>. Acesso em: 27 nov. 2020.

PEIXOTO, Ana Cristina Santos; FONSECA, Hejaine de Oliveira; OLIVEIRA, Ramony M. R. Ancoragem. **Cadernos Cespuc**, n. 23, Belo Horizonte, 2013.

PEREIRA, Aline de Almeida. **O Conceito de Conforto na perspectiva de usuários adultos em observação em Unidade de Pronto Atendimento (UPA 24hs)**, 2016. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Rio de Janeiro, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO, Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, 2016.

PERRENOUD, Philippe. **10 Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

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

PERRENOUD, Philippe. Não mexam na minha avaliação! Para uma aprendizagem sistêmica da mudança pedagógica. *In*: ESTRELA, A.; NÓVOA, A. **Avaliações em educação: novas perspectivas**. Porto, Pt: Porto Editora, 1993, p.173.

PIAGET, Jean. **Psicologia e Pedagogia**. Tradução: Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1969.

PINHEIRO, Luis (org.). **Marketing e Publicidade**. Ediber. Lisboa, 1991.

PIVATTO, Wanderley; SCHUHMACHER, Elcio; SILVA, Sani de Carvalho Rutz da S. Relato de Experiência Mapas conceituais: estratégia pedagógica para a construção de conceitos históricos na disciplina de matemática, **Zetetiké**, v. 22, n. 41, jan/jun., 2014  
Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/zetetike/article/view/8646580/13481>. Acesso em: 10 nov. 2020.

RAMPAZZO, Sandra Regina dos Reis. Instrumentos de avaliação: reflexões e possibilidades de uso no processo de ensino e aprendizagem. *In*: PARANÁ. Secretaria da Educação. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense**: Produção Didático-Pedagógica. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2011. (Cadernos PDE, v. 2).

RIBAS, Manoel H. Avaliação formativa: sua importância para o processo ensino-aprendizagem. *In*: NADAL, B. G. (org). **Práticas pedagógicas nos anos iniciais**: concepção e ação. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2007. p.147-164.

RIBEIRO, Luis Roberto de Camargo; ESCRIVÃO FILHO, Edmundo. Avaliação formativa no ensino superior: um estudo de caso. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, Maringá, v. 33, n. 1, p. 45-54, 2011.

RICHARDSON, Roberto Jarry *et al.* **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ROCHA, Alan de Aquino. **Representações sociais do jogo de regras: um estudo entre professores de educação física da rede pública estadual da Bahia**. 2010. 99 f. (Dissertação) – Mestrado em Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

ROGERS, Carl Ransom. Significant learning in therapy and in education. **Alexandria**, n. 16, p. 232-242, 1959.

SÁ, Celso Pereira de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro. EDUERJ, 1998.

SÁ, Celso Pereira de. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. *In*: SPINK, M. J. P. (Org.). **O conhecimento no cotidiano**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

SALVIATI, Maria Elisabeth. **Manual do Aplicativo Iramuteq**. Planaltina, março de 2017. Disponível em: <http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/manual-do-aplicativo-iramuteq-par-maria-elisabeth-salviati>. Acesso em: 05 nov. 2020.

SANT'ANNA, Armando. **Propaganda: teoria, técnica e prática**. 7. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? como avaliar? critérios e instrumentos**. 17. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SANTOS Letícia. Como é a inclusão de pessoas LGBTQI+ no ambiente de trabalho? **Folha+**, 28 jun. 2020. Disponível em: <https://folhadirigida.com.br/mais/noticias/especiais/inclusao-lgbtqi-ambiente-trabalho>. Acesso em: 05 jan. 2021.

SANTOS, Monalize Rigon da; VARELA, Simone. A Avaliação como um Instrumento Diagnóstico da Construção do Conhecimento nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Eletrônica de Educação**. ano 1, n; 1, ago./dez., 2007.

SCHMITT, Camila da Silva; DOMINGUES, Maria José Carvalho de Souza. Estilos de aprendizagem: um estudo comparativo. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 21, n. 2, p. 361-385, jul. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772016000200004>. Acesso em: 10 nov. 2020.

SILVA, Edna Lucia da Silva; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. Florianópolis: UFSC, 2001.

SILVA, Movica Ribeiro da. Teoria curricular e teoria crítica da sociedade: elementos para (re)pensar a escola. **InterMeio**: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v. 14, n. 28, p. 80-91, jul.-dez., 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/2491/1685>. Acesso em: 10 jan. 2020.

SILVA, Zander Campos da. **Dicionário de Marketing e propaganda**. Rio de Janeiro: Pallas, 1976.

SILVEIRA, Zuleide Simas da; BIANCHETTI, Lucídio. Universidade moderna: dos interesses do Estado-nação às conveniências do mercado. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 64, p. 79-99, mar. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216405>. Acesso em: 31 jan. 2021.

SOUZA, Nadia Aparecida de. BORUCHOVITCH, Evely. Mapas conceituais: estratégia de ensino/aprendizagem e ferramenta avaliativa. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n.03, p.195-218, dez. 2010. Disponível em: [scielo.br/pdf/edur/v26n3/v26n3a10.pdf](http://scielo.br/pdf/edur/v26n3/v26n3a10.pdf). Acesso em: 10 nov. 2020.

STEFANO, Leizy Regina Fracasso. **Representações de professores e alunos sobre a pesquisa escolar**: a leitura crítica, a escrita autônoma e a formação do conhecimento. 2005. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Estadual de Maringá, 2005.

TEIXEIRA, Sandra Areias. **Fazendo pesquisa escolar na internet**. 2011. 175f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Faculdade de Letras da UFMG, Belo Horizonte, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/DAJR-8H5RUR/1/1426m.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2021.

THERRIEN, Sílvia Maria Nóbrega; THERRIEN, Jacques. Trabalhos científicos e o estado da questão. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 15, n. 30, jul.-dez., 2004.

TREVISAN, André Luis; AMARAL, Roseli Gall do. A Taxionomia revisada de Bloom aplicada à avaliação: um estudo de provas escritas de Matemática. **Ciência & educação**, Bauru, v.22, n.2, p.451-464, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1516-731320160020011>. Acesso em: 10 nov. 2020.

UNIVERSIDADE DE UBERABA. **Projeto pedagógico do curso de Publicidade e Propaganda modalidade presencial**. Uberaba: Universidade de Uberaba, 2016.

VALENTE, Jonas. Brasil tem 134 milhões de usuários de internet, aponta pesquisa: a maioria acessa a internet pelo celular. **Agência Brasil**, Brasília, 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2020-05/brasil-tem-134-milhoes-de-usuarios-de-internet-aponta-pesquisa#:~:text=Atualizado%20em%2026%2F05%2F2020,a%20134%20milh%C3%B5es%20de%20pessoas.&text=Conforme%20o%20estudo%2C%2074%25%20dos,Outros%2026%25%20continuam%20desconectados>. Acesso em: 19 set. 2020.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Técnicas de ensino**: Por que não? Campinas, SP: Papirus, 1991.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Educação básica e educação superior**: projeto político pedagógico. Campinas: Papirus, 2004. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Inovações e Projeto-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Cadernos Cedes**, v. 23, n. 61, Campinas, dez., 2003.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político-Pedagógico e gestão democrática: novos marcos para a educação de qualidade. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 163-171, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/109/298>. Acesso em: 30 jan. 2021.

VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. *In*: VEIGA, Ilma Passos da (org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1998. p.11-35.

VERGÈS, P. **Ensemble de Programmes Permettant L'Analyse des Evocations**. EVOC 2000. Manuel, 2002. v. 5. Disponível em: <http://www.pucsp.br/pos/ped/rsee/evoc.htm>. Acesso em: 20 abr. 2021.

VIEBIG, Ricardo Guilherme. Pesquisa científica e publicações. **Arquivos de Gastroenterologia**, v. 46 n.1 jan./mar. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0004-28032009000100006>. Acesso em: 10 nov. 2020.

VIEIRA, Vânia Maria Oliveira. Contribuições da técnica de “associação livre de palavras” para a compreensão da sexualidade na adolescência. **Revista Espaço pedagógico**, Passo Fundo, v. 26, n. 1, p. 260-28, jan/abr., 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5335/rep.v26i1.6126>. Acesso em: 10 nov. 2020.

VIEIRA, Vânia Maria Oliveira. **Representações Sociais e Avaliação Educacional**: o que revela o *Portfólio*. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2006.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Avaliação formativa: em busca do desenvolvimento do aluno, do professor e da escola. *In*: VEIGA, I.P.A.; FONSECA, M. (orgs.). **As dimensões do projeto político-pedagógico**: novos desafios para a escola. Campinas, S.P: Papirus, 2001.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. Campinas: Papirus, 2004.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Virando a escola do avesso por meio da avaliação**. Campinas: Papirus, 2008.

## APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

\_\_\_\_\_ (local) \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_.

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Nome do participante da pesquisa:** \_\_\_\_\_

**Título do projeto:** As representações sociais dos alunos do curso de Publicidade e Propaganda da Uniube, sobre os instrumentos de avaliação da aprendizagem, utilizados pelos professores.

**Instituição onde será realizado:** Universidade de Uberaba. - Av. Nenê Sabino, 1801, Av. Nenê Sabino, 1801, bloco C sala 2C09 – Campus. tel: 34-3319-8816.

**Pesquisador Responsável:** Géssika Mendes Vieira - e-mail: [gessikavieira@live.com](mailto:gessikavieira@live.com). Telefone: 34-99171-1634.

**CEP<sup>1</sup>-UNIUBE:** Av. Nenê Sabino, 1801, bloco C sala 2C09 – Campus Aeroporto - 38055-500-Uberaba/MG. Tel: 34-3319-8816; e-mail: [cep@uniube.br](mailto:cep@uniube.br) O atendimento à comunidade acadêmica e comunidade externa, acontece às segundas-feiras das 08h às 12h.

Você, \_\_\_\_\_,  
(colocar o nome) está sendo convidado para participar da pesquisa: *As representações sociais dos alunos do curso de Publicidade e Propaganda da Uniube, sobre os instrumentos de avaliação da aprendizagem, utilizados pelos professores, de responsabilidade da pesquisadora Géssika Mendes Vieira, orientada pela professora Dra. Vania Maria de Oliveira Vieira.*

Este projeto tem como objetivo compreender e analisar as Representações Sociais dos alunos dos Cursos da área de Comunicação da Uniube, sobre as implicações dos instrumentos de avaliação da aprendizagem, utilizados pelos professores.

Este estudo parte do princípio de que as práticas avaliativas realizadas no Ensino Superior podem ser compreendidas a partir da identificação de representações sociais de alunos, sobre os instrumentos utilizados pelos seus professores. Esses instrumentos de avaliação podem mostrar, no bojo do processo ensino-aprendizagem, a concepção ou os fundamentos que norteiam essa prática. Tais práticas podem estar direcionadas tanto para uma concepção de avaliação formativa, que tem como propósito acompanhar o processo de aprendizagem do aluno, para verificar o que ele aprendeu ou não e retomar se preciso for, ou uma concepção que apenas aprova ou reprova, excluindo, segregando e classificando os alunos. Se aceitar participar desse estudo, com os devidos cuidados para não lhe causar desconforto, você irá responder a um questionário contendo questões abertas e fechadas, aplicado pelo pesquisador responsável, em horário a ser discutido com a coordenação do curso e de acordo com a disponibilidade dos participantes.

O tempo estimado para responder o questionário é de, aproximadamente, 30 minutos. Todos os seus dados serão mantidos em sigilo e serão utilizados apenas com fins científicos, tais como apresentações em congressos e publicação de artigos científicos. A sua identificação será por meio de um código, portanto, seu nome e sua voz ou qualquer outra identificação jamais aparecerão.

<sup>1</sup> "Um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é composto por um grupo de pessoas que são responsáveis por supervisionarem pesquisas em seres humanos que estão sendo feitas na instituição e tem a função de proteger e garantir os direitos, a segurança e o bem-estar de todos os participantes de pesquisa que se voluntariam a participar da mesma" (adaptado de [http://conselho.saude.gov.br/biblioteca/livros/Manual\\_ceps.pdf](http://conselho.saude.gov.br/biblioteca/livros/Manual_ceps.pdf).)

Você poderá ter os seguintes benefícios por participar dessa pesquisa: compreender o processo da avaliação da aprendizagem no seu curso, a partir dos instrumentos avaliativos utilizados pelos professores; e identificar as implicações destes instrumentos avaliativos na sua aprendizagem e formação acadêmica.

Quanto aos riscos, a que você está sujeito, por participar desta pesquisa, esclarecemos que eles são mínimos, pois não terá procedimentos tidos como invasivos. O cuidado maior advém da questão do anonimato e a segurança das respostas, uma vez que você poderá sentir-se constrangido ao responder questões sobre os instrumentos de avaliação da aprendizagem utilizados no seu curso, porém medidas protetivas serão tomadas, conforme descritas anteriormente.

Você pode deixar de participar em qualquer fase da pesquisa, ou pedir que uma determinada atividade não seja realizada, ou que a pesquisa seja interrompida em qualquer tempo, sem nenhum tipo de prejuízo para você. Sinta-se à vontade para solicitar, a qualquer momento, os esclarecimentos que você julgar necessários. Você tem a liberdade de entrar em contato com o pesquisador sempre que julgar necessário. Se decidir por não participar, nenhuma penalidade será imposta a você.

Pela sua participação no estudo, você não receberá nenhum pagamento e também não terá nenhum custo. Isso não o impede de solicitar ressarcimento ou indenização, caso a sua participação na pesquisa lhe cause algum dano.

Caso participe dessa pesquisa, ao ser concluída, você terá acesso aos resultados encontrados. Para isso deixe um e-mail para envio: \_\_\_\_\_.

Você receberá uma via desse termo, assinada por você e pelo responsável da pesquisa, rubricada em todas as páginas, onde consta a identificação e os telefones da equipe de pesquisadores, caso você queira entrar em contato com eles. Neste documento também consta o endereço, telefone e e-mail do CEP-UNIUBE, que avaliou e aprovou este projeto. Sinta-se à vontade para entrar em contato.

---

Assinatura do sujeito da pesquisa

---

Géssika Mendes Vieira – pesquisadora responsável

---

Vania Maria de Oliveira Vieira - orientadora

## APÊNDICE B – AUTORIZAÇÃO DO CURSO



Uberaba, 18 de fevereiro de 2020.

Exma. Prof<sup>ª</sup>. Ms. Celi Camargo  
Diretora dos cursos de Jornalismo, Publicidade e Propaganda e curso Superior de Tecnologia em Produção Audiovisual da Universidade de Uberaba.

Eu, Géssika Mendes Vieira, aluna regular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba - Uniube e orientanda da Prof.<sup>ª</sup> Dr.<sup>ª</sup>. Vania Maria de Oliveira Vieira, pretendo desenvolver um projeto de pesquisa, intitulado: *As Representações Sociais dos alunos do curso de Publicidade e Propaganda da UNIUBE, sobre os instrumentos de avaliação utilizados pelos seus professores.*

Esse projeto integra a RIDEP - Rede Internacional de Pesquisas sobre o Desenvolvimento Profissional de Professores. Integra também o CIERS-ed — Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade - Educação, da Fundação Carlos Chagas.

Especificamente, esta investigação objetiva compreender e analisar as Representações Sociais dos alunos do curso de Publicidade e Propaganda da Uniube, sobre as implicações dos instrumentos de avaliação da aprendizagem, utilizados pelos seus professores. A identificação dessas representações, possibilitará discussões e reflexões sobre questões relacionadas a avaliação e processo ensino-aprendizagem dos alunos no Ensino Superior.

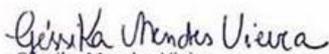
Assim, solicitamos a sua autorização para a efetivação do referido estudo, junto a 50 alunos dos últimos períodos do curso de Publicidade e Propaganda dessa Instituição. A opção pela participação de alunos dos últimos períodos na pesquisa se justifica pelo fato de eles possuírem uma experiência maior relacionada ao objeto de estudo dessa investigação.

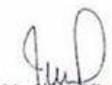
Esclarecemos que:

- os dados obtidos serão utilizados somente para a pesquisa à qual se vinculam;
- os riscos são mínimos, pois não será utilizado procedimentos tidos como invasivos, porém, tomar-se-á cuidado quanto a questão do anonimato e a segurança das respostas dos alunos e dos professores;
- os resultados desse estudo poderão ser publicados em artigos e/ou livros científicos ou apresentados em congressos acadêmicos. As informações pessoais que possam identificar os participantes serão mantidas em sigilo.

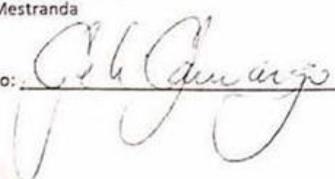
Sobre os benefícios para os participantes e para a Instituição, esperamos que a realização dessa pesquisa possa contribuir para subsidiar discussões e reflexões com relação a avaliação da aprendizagem no Ensino Superior, principalmente no tocante aos instrumentos de avaliação.

Antecipadamente, agradecemos a sua atenção.

  
Géssika Mendes Vieira  
Mestranda

  
Vania Maria de Oliveira Vieira  
Orientadora

De acordo: \_\_\_\_\_



## APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO



**Uniube**

UNIVERSIDADE DE UBERABA

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/MESTRADO ACADÊMICO

Prezado(a) Aluno(a),

Este questionário pretende coletar informações para uma pesquisa que estamos realizando no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Uberaba, intitulada *As representações sociais dos alunos do curso de Publicidade e Propaganda da Uniube, sobre os instrumentos de avaliação da aprendizagem, utilizados pelos professores.*

Os dados coletados permitirão identificar e compreender as Representações Sociais dos alunos, *sobre os instrumentos de avaliação da aprendizagem, utilizados pelos seus professores* e as implicações destes na aprendizagem escolar.

Quanto aos riscos, a que você está sujeito, por participar desta pesquisa, aclaramos que eles são mínimos, todos os seus dados serão mantidos em sigilo e serão utilizados apenas com fins científicos, tais como apresentações em congressos e publicação de artigos científicos. A sua identificação será por meio de um código, portanto, seu nome ou qualquer outra identificação jamais aparecerão.

Responda as questões com liberdade. Em algumas, pode ser assinalado mais de um item. Não é necessário identificar-se.

Informamos, ainda, que este questionário contempla questões provenientes de outro instrumento, de uma pesquisa maior, *Desenvolvimento profissional de professores da educação superior: contribuições da Teoria das Representações Sociais.*

Agradecemos a sua colaboração.  
Atenciosamente,

Géssika Mendes Vieira  
(Orientanda)

Profa. Dra. Vania Maria de Oliveira Vieira  
(Orientadora)

### A. PERFIL DOS ALUNOS

#### 1. Sexo:

a. ( ) feminino                      b. ( ) masculino.

#### 2. Idade:

a. ( ) até 24 anos                      b. ( ) de 25 a 30 anos  
c. ( ) de 31 a 35 anos                d. ( ) de 36 a 40 anos  
e. ( ) de 41 a 45 anos                f. ( ) de 46 a 50 anos  
g. ( ) mais de 50 anos

#### 3. Qual(is) o(s) meio(s) que você utiliza para se manter informado(a) sobre os acontecimentos atuais:

a. internet: ( ) *google* ( ) *facebook* ( ) *instagram*  
( ) *blog* ( ) artigos ( ) *e-book* ( ) revistas.  
b. ( ) jornal impresso                c. ( ) jornal televisivo (TV)  
d. ( ) jornal radiofônico            e. ( ) revistas impressas  
f. ( ) livros  
g. ( ) outros \_\_\_\_\_

#### 4. Sua opção pelo do curso de Publicidade e Propaganda deve-se ao/à:

a. ( ) ao desejo de atuar na área.  
b. ( ) pelas amplas áreas de atuação.  
c. ( ) à influência de familiares.  
d. ( ) ao mercado de trabalho.  
e. ( ) à realização profissional.  
f. ( ) à falta de outra opção.  
g. ( ) Outro: \_\_\_\_\_

#### 5. O que é para você ser um profissional de Publicidade e Propaganda nos dias atuais?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**B) SOBRE AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS ALUNOS COM RELAÇÃO AOS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM UTILIZADOS PELOS SEUS PROFESSORES**

O ato de avaliar é um processo que envolve uma sequência didática. Dentre elas temos a escolha dos **instrumentos de avaliação**. É consenso entre os autores do campo da avaliação escolar, que os melhores instrumentos são os que, além de propiciar aprendizagem, possibilita também, ao professor, observar o que o aluno aprendeu e o que ainda necessita aprender.

O quadro seguinte apresenta alguns tipos de instrumentos de avaliação do Ensino Superior. Sobre eles, de acordo com suas experiências no curso, assinale as afirmativas condizentes a cada um deles.

<b>Instrumento de avaliação</b>	<b>Não é utilizado</b>	<b>Pouco utilizado</b>	<b>Muito utilizado</b>	<b>Contribui para minha aprendizagem</b>	<b>Não contribui para minha aprendizagem</b>
<b>1. Prova objetiva:</b> perguntas com alternativas, onde o aluno indica a resposta de acordo com o enunciado da questão.					
<b>2. Prova dissertativa:</b> constituída de várias perguntas com enunciados que aborda temas distintos, que devem ser respondidas pelo aluno.					
<b>3. Prova com consulta:</b> características semelhantes às provas dissertativas, porém é permitido consultar os referenciais teóricos.					
<b>4. Prova oral:</b> os alunos expõem individualmente seus pontos de vista sobre determinado conteúdo.					
<b>5. Trabalho em grupo:</b> atividades de natureza diversas, realizadas coletivamente.					
<b>6. Seminário:</b> exposição oral para um público.					
<b>7. Fórum de discussão ou debate:</b> lugar para reunir, trocar ideias e experiências sobre diversos temas.					
<b>8. Relatório individual:</b> texto produzido pelos alunos depois da realização de uma atividade.					
<b>9. Autoavaliação:</b> análise que o aluno faz do próprio processo de aprendizagem.					
<b>10. Mapa conceitual:</b> é a representação da organização de conceitos de determinada área de conhecimento.					
<b>11. Portfólio:</b> volume que reúne os trabalhos produzidos pelo aluno durante um período.					
<b>12. Pesquisa:</b> faz o aluno buscar um conhecimento novo a partir do questionamento sistemático crítico e criativo.					
<b>13. Outro</b>					



## APÊNDICE D – TRATAMENTO DAS PALAVRAS: ETAPA DA ANÁLISE DE CONTEÚDO

### C. TÉCNICAS DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS

#### SOBRE O NÚCLEO CENTRAL E SISTEMA PERIFÉRICO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS - TÉCNICA DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS

a) Escreva 3 (três) palavras que vêm a sua mente ao ler a frase em destaque:

**Os instrumentos de avaliação da aprendizagem, do meu curso.**

	1ª palavra	2ª palavra	3ª palavra	c) Justificativa da palavra mais importante
2DIS01M	AVA*	AVA	AVA	Eu creio que esse método é eficaz por conta que há mais de uma opção de resposta sendo elas fechadas ou abertas, e embaralhadas o que dificulta também a “cola” nos dias atuais.
7DIS02M	Trabalhos	Seminários*	Provas	Seminários, são trabalhos muitas vezes práticos, com apresentação para todo curso, um nível de pesquisa maior e um nível de aprendizado.
7DIS03M	Desinteressante	Ótimo*	ÓTIMO	Interessante, um instrumento de avaliação interessante nos prende mais a atenção e se torna mais fácil.
7DIS04F	Seminário	Provas	Apresentações*	Atividades em aula, pois é o momento que temos em que mais ficamos imersos ao estudo e com algo muito positivo que é o auxílio dos professores.
7DIS05M	Desinteressantes*	Desinteressantes	Antiquado	Auto engana, pois ao realizar esse tipo de atividade avaliativa os professores estão se enganando e os alunos também.
2DIS06M	Antiquado*	Desinteressantes	Antigo	Defasado, não acho que provas e trabalhos sejam a melhor forma de avaliar os alunos, coloca uma pressão que a maioria das pessoas não são boas para lidar.
4DIS07M	AVA	AVA	AVA*	Diário, é no diário que tenho a certeza que os meus trabalhos foram enviados ao professor.
4DIS08M	Coletivos*	Criativos	Desinteressantes	Coletivos, boa parte dos trabalhos e projetos desenvolvidos no curso são em equipes, o que acaba com que exista certas disparidades nas avaliações de aprendizagem.
4DIS09F	Conhecimento*	Aprendizagem	Debate	Conhecimento, o aprendizado é conhecimento, e conhecimento é liberdade e poder.
4DIS10F	Pesquisa	Debate	Seminário	Debate, para melhorar o acesso e fala do aluno em sala de aula.
4DIS11F	ótimo	Aprendizagem*	Conhecimento	Aprendizagem, na maioria das vezes no curso presencial sei a matéria mas com algumas provas confusas acabo me perdendo e errando, se fossem mais objetivos ao sentido da matéria seria melhor a aprendizagem.

4DIS12F	Seminários	Grupo*	Provas	Trabalhos em grupo, a maior parte dos nossos pontos em um semestre são distribuídos por trabalhos em grupo, inclusive nosso TCC.
4DIS13F	Provas	Seminários	Apresentações*	Apresentações, são importantes pois ajudam a mostrar o que aprendemos durante a aula, e também na nossa área é importante pois iremos trabalhar com apresentações.
4DIS14F	Debate	Escrita	Aprendizagem*	Leitura, pois com uma boa prática da leitura é possível desenvolver a fala e a escrita de forma eficiente e natural.
4DIS15M	Provas	Seminários*	Grupo	Seminários, como todo o contexto do mercado de trabalho, as apresentações são excelentes para dois pilares dentro do mercado de trabalho na publicidade, o uso qualificado e primordial da oralidade e o mais importante e esquecido, a execução das atividades prévias em grupo.
4DIS16M	Provas*	Seminário	Debate	Prova, é aonde se consegue demonstrar com clareza todo o conhecimento que foi absorvido, e onde podem haver falhas de comunicação.
4DIS17M	Seminários	Provas*	Pesquisa	Prova. A prova individual e dissertativa é o momento onde a maioria dos alunos consegue mostrar o que aprendeu da disciplina cursada, já que a pessoa trabalha sozinha e sem influência dos colegas, somente com seu conhecimento adquirido. Em um seminário ou trabalho em grupo é mais complicado visto que muitas pessoas ficam nervosas na hora da apresentação, o que diminui a qualidade da sua exposição, podendo parecer que ele não tem tanto conhecimento do assunto. E no trabalho em grupo, muitas vezes a pessoa precisa concordar com a maioria, sendo que talvez a resposta dela é que seja a certa
4DIS18M	ótimo	Aprendizado*	ÓTIMO	Aprendizado, ajudam a me desenvolver como profissional e a fixar o que foi aprendido.
2DIS19M	Ótimo*	ótimo	ÓTIMO	Diferente, no primeiro período, na apresentação dos blocos, foram apresentados todos os equipamentos que poderíamos usar. Eu fiquei impressionado com o que a Universidade oferece, é apaixonante, é um diferencial que nem todas as universidades que contém Publicidade e Propaganda proporciona para seus alunos.
2DIS20M	Provas	Provas	Seminários*	Seminários, ajudam os alunos a se desinibirem, incentivam as pesquisas sobre temas pré definidos e auxiliam no aprendizado e memorização, ajudando o estudante a absorver o que foi apresentado aos demais colegas.
2DIS21F	Ótimo	Ótimo	Ótimo*	Apropriado, essa palavra significa muito sobre todas as avaliações que temos, diante o percurso que estamos passando, estamos todos na mesma tempestade. Por isso, os professores fazem tudo de acordo com as aulas e atividades, não vai nada além, facilitando nosso desenvolvimento.
2DIS22F	Criatividade*	Objetiva	Criação	Criatividade, acredito que esse é o conceito mais importante para que possamos desenvolver bons trabalhos e sair da monotonia.
2DIS23F	Provas	Trabalhos	Pesquisa*	Pesquisa, com a pesquisa absorvemos muitos aprendizados.
2DIS24M	Prova	Trabalhos	Debates*	Debates, pois há diversos pontos de vista no qual agrega diversos conhecimentos, questionamentos e outra visão.

8DIS25F	Aprendizagem	Grupo*	Apresentações	Trabalho em grupo, é uma habilidade muito importante para o mercado hoje, e poder desenvolver essa habilidade na faculdade foi muito importante. Desenvolvemos o senso de responsabilidade, de confiança, de companheirismo, isso tudo além de aprender melhor o conteúdo.
8DIS26F	Antiquado	Desinteressantes	Grupo*	Experiência, os trabalhos em grupo nos possibilitam uma experiência de mercado de trabalho com situações e empresas reais, uma prática muito válida que nos ensina como resolver problemas e como agir frente aos desafios do mercado de trabalho, além de possibilitar a avaliação dos resultados como um método de melhorar durante o próximo trabalho.
8DIS27M	Grupo*	Provas	Pesquisa	Trabalho em grupo, é importante pelo fato de aprendermos a trabalhar com ideias e posicionamentos diferentes, sempre somando para o aprendizado.
8DIS28M	Ótimo	Antiquado	Antiquado*	Ultrapassados, apesar dos projetos serem muito importantes para a construção profissional dos alunos, as provas tradicionais são totalmente ultrapassadas. Esse modelo de avaliação deve ser analisado.
8DIS29F	Antiquado*	Desinteressantes	Desinteressantes	Antiquado, pois é um sistema de decoração de conteúdo, não o aprendizado em si.
8DIS30M	Antiquado	Desinteressantes	Desinteressantes*	Desnecessário, pois no nosso curso tudo é muito aplicado no dia a dia e nos trabalhos que são bem conectados com o mundo real e muitos professores dizem que dão a prova apenas por serem obrigados pela universidade.
8DIS31M	ótimo	Ótimo	ótimo*	Burocráticos, os processos de avaliação são burocráticos e devem ser desta forma para que sejam validados e para que possamos ter resultados concretos sobre a aprendizagem do aluno.
8DIS32M	ótimo	Grupo	Aprendizagem*	Ensinamentos pois os orientadores passam suas vivências para nós e a gente faz o mesmo, abrangendo o conhecimento em campo e de vida, tornando a aula mais interativa.
8DIS33M	ótimo	Ótimo*	ótimo	Tranquilo, pois acredito que o sistema de provas é desmotivador e inútil para a preparação para o mercado, atividades em que utilizamos da prática contribuem mais para meu aprendizado, mas os trabalhos desenvolvidos fazem com que seja mais agradável.
8DIS34F	Grupo*	Experiência	Desinteressantes	Prática, acredito que a principal forma que somos avaliados (pelos trabalhos em grupo/ agências experimentais) nos proporcionam experiência pois são muito práticos, nos mostram como é a profissão e a área.
8DIS35F	Desinteressantes*	Desinteressantes	Antiquados	Repetitivos, os instrumentos de avaliação são repetidos por várias turmas, as vezes as mesmas atividades, o que mostra o engessamento desse instrumentos e a resistência a novas formas de avaliar que considere os diferentes perfis de alunos.

**d) Dê os significados (sinônimos) das outras duas palavras.**

	1ª palavra	Sinônimo	2ª palavra	Sinônimo	3ª palavra	Sinônimo
2DIS01M	AVA	Não tem	Word	Não tem		
7DIS02M	Trabalhos	Ótima forma de avaliar	Provas	Necessárias		
7DIS03M	Complexo	Não tem	Moderno	Não tem		
7DIS04F	Projeto Orientado	Seminários muito trabalhosos	Avaliação teórica	Mensuração de aprendizado		
7DIS05M	Inútil	Sem sentido	Ultrapassado	Antigo, antiquado		
2DIS06M	Inútil	Sem utilidade	Antigo	Antiquado		
4DIS07M	AVA	Notas	Central de Mensagens	Tirar Dúvidas		
4DIS08M	Criativos	Inovadores	Dispares	Injustos		
4DIS09F	Dinâmica	Desenvolvimento	Comunicação	Naturalidade		
4DIS10F	Pesquisa	Trabalho em grupo	Seminário	Trabalho em grupo		
4DIS11F	Bom	Padrão	Conhecimento	Correção		
4DIS12F	Seminários	Apresentação	Provas objetivas	Perguntas e respostas objetivas		
4DIS13F	Provas	Não tem	Seminários	Não tem		
4DIS14F	Fala	Conversa	Escrita	Letras		
4DIS15M	Prova Escrita	Avaliação da Aprendizagem	Trabalhos em grupo	Trabalhar em equipe		
4DIS16M	Seminário	Simpósio	Debate	Altercação		
4DIS17M	Seminário	Exposição	Pesquisa	Investigação		
4DIS18M	Útil	Não tem	Aperfeiçoamento	Não tem		
2DIS19M	Importante	Não tem	Apasionante	Não tem		
2DIS20M	Provas	Não tem	Atividades avaliativas	Não tem		
2DIS21F	Ótimo	Não tem	Justo	Não tem		
2DIS22F	Objetividade	Clareza	Criação	Formação		
2DIS23F	Provas	Testes	Trabalhos	Elaboração		
2DIS24M	Avaliação	Prova	Trabalhos	Atividades		
8DIS25F	Integralização	Trabalhos interdisciplinares	Apresentações	Trabalhos abertos ao público		
8DIS26F	Ultrapassado	Desvalorizado	Desequilíbrio	Desproporção		

<b>8DIS27M</b>	Provas	Não tem	Portfólio	Não tem		
<b>8DIS28M</b>	Diversificadas	[	Atrasadas	Antigas		
<b>8DIS29F</b>	Falho	Não funciona	Injusto	Desigual		
<b>8DIS30M</b>	Arcaico	Antiquado	Mera formalidade	Existe apenas por uma questão formal		
<b>8DIS31M</b>	Objetivos	Necessários	Importantes	Tem propósito		
<b>8DIS32M</b>	Apoio	Não tem	Parceria	Não tem		
<b>8DIS33M</b>	Variável	Não tem	Válido	Não tem		
<b>8DIS34F</b>	Experiência	Ser profissional	Desgastante	Trabalho em Grupo		
<b>8DIS35F</b>	Formais	Engessados	Antiquados	Antigos		

## ANEXO A – PARECER DO CEP

UNIVERSIDADE DE UBERABA -  
UNIUBE



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS ALUNOS DO CURSO DE PUBLICIDADE E PROPAGANDA DA UNIUBE, SOBRE OS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO UTILIZADOS PELOS SEUS PROFESSORES.

**Pesquisador:** VANIA MARIA DE OLIVEIRA VIEIRA

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 33543020.3.0000.5145

**Instituição Proponente:** Sociedade Educacional Uberabense

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 4.171.072

#### **Apresentação do Projeto:**

1 - Com o título, "AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS ALUNOS DO CURSO DE PUBLICIDADE E PROPAGANDA DA UNIUBE SOBRE OS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO UTILIZADOS PELOS SEUS PROFESSORES", Géssika Mendes Vieira, aluna do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Uberaba, UNIUBE, tendo como orientadora a pesquisadora Profa. Dra. Vânia Maria de Oliveira Vieira, propõe analisar as representações sociais de 50 alunos dos períodos finais do Curso de Publicidade e Propaganda da UNIUBE.

2 - Por ser o Calcanhar de Aquiles da educação escolar, a avaliação continua sendo um tema forte na educação. Ela deve ser fidedigna, válida, representativa e factível, além de poder ser formativa e/ou classificatória, a avaliação inquieta a mente de professores e de alunos como uma representação social. Isto é, ela faz parte do imaginário na escola.

3 - Na UNIUBE, a temática da pesquisa sobre as representações sociais é uma área consolidada, pois esse relator mesmo, já relatou talvez uns 12 desses projetos, nessa linha, cuja repercussão ressoa nos grupos de pesquisa da mesma natureza, espalhados pelo Brasil.

4 - Para a coleta de dados, a pesquisadora utilizará um questionário, com uma parte fechada e

**Endereço:** Av. Nene Sabino, 1801

**Bairro:** Universitário

**CEP:** 38.055-500

**UF:** MG

**Município:** UBERABA

**Telefone:** (34)3319-8816

**Fax:** (34)3314-8910

**E-mail:** cep@uniube.br

UNIVERSIDADE DE UBERABA -  
UNIUBE



Continuação do Parecer: 4.171.072

outra aberta, modelo TALP (Técnicas de Associação Livre de Palavras), composto de 6 seções.

5 - As informações serão sistematizadas com o auxílio do software EVOC e interpretadas segundo os princípios da análise de conteúdo de Laurence Bardin. O EVOC organiza as entradas lexicais de acordo com sua frequência, criando um núcleo central e outro periférico no conjunto lexical. No caso, o núcleo central revela muito das representações sociais.

6 - Os 50 alunos que farão parte da pesquisa são aqueles que estão na fase terminal do curso. Serão excluídos aqueles que não estejam nesse nível no curso.

7 - A pesquisa é quanti-qualitativa e descritiva e está solidamente embasada teoricamente. Além de Moscovici, ela elenca Perrenoud, Luckesi, Sacristán, Demo e Bardin.

**Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Primário:

Compreender as Representações Sociais dos alunos do Curso de Publicidade e Propaganda da Uniube, sobre as implicações dos instrumentos de avaliação da aprendizagem, utilizados pelos seus professores.

Objetivo Secundário:

1 - Descrever o perfil sócio demográfico dos participantes da pesquisa;

2 - Identificar na Proposta Pedagógica do Curso (PPC) de Publicidade e Propaganda da Uniube elementos que caracterizam a avaliação da aprendizagem, bem como os instrumentos avaliativos propostos;

**Endereço:** Av. Nene Sabino, 1801

**Bairro:** Universitário

**CEP:** 38.055-500

**UF:** MG

**Município:** UBERABA

**Telefone:** (34)3319-8816

**Fax:** (34)3314-8910

**E-mail:** cep@uniube.br

UNIVERSIDADE DE UBERABA -  
UNIUBE



Continuação do Parecer: 4.171.072

3 - Identificar o Núcleo Central das Representações Sociais dos alunos do Curso de Publicidade e Propaganda da Uniube, sobre as implicações dos instrumentos de avaliação da aprendizagem utilizados pelos seus professores;

4 - Analisar as representações sociais dos referidos alunos, com relação às implicações dos instrumentos de avaliação sobre a aprendizagem acadêmica.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

1 - Os riscos que a pesquisa apresenta são aqueles da possibilidade de perda da confidencialidade e da falta de cuidados com os dados produzidos pela pesquisa. Consciente disso, ela anuncia o uso de código para denominar cada participante.

2 - Não explícita, porém, como atenderá ao Art. 28, IV, da Resolução 510 da CONEP, o qual denomina a manutenção das informações em arquivo seguro e por 5 anos.

3 - Os benefícios da pesquisa serão revertidos a favor de professores, alunos e gestores do curso, pois as informações auxiliarão o processo avaliativo no curso.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa trata de uma temática muito importante. Nem sempre a avaliação vai além da classificação do aluno, promovendo-o ou retendo-o. E na verdade, seu papel principal seria averiguar o desenvolvimento da aprendizagem, apresentado pelo aluno. As representações sociais dos alunos, especialmente daqueles que estão prestes a terminar o curso, poderão ser valiosas para os gestores do curso.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

1 - Fazem parte do protocolo da pesquisa: 1 - folha de rosto; 2 - TCLE; 3 - questionário; 4 - carta da diretora do curso autorizando a pesquisa; 5 - projeto resumido; 6 - projeto completo.

Pergunta: face às exigências mais recentes da CONEP, estaria faltando mencionar também no TCLE, a referência à Resolução 510, o artigo 28, e o inciso IV, o qual requer a guarda do material da pesquisa por 5 anos e em local seguro?

**Recomendações:**

Ressalte-se, em tempo, que os pesquisadores são os diretos responsáveis pela pesquisa, devendo

**Endereço:** Av.Nene Sabino, 1801  
**Bairro:** Universitário **CEP:** 38.055-500  
**UF:** MG **Município:** UBERABA  
**Telefone:** (34)3319-8816 **Fax:** (34)3314-8910 **E-mail:** cep@uniube.br

UNIVERSIDADE DE UBERABA -  
UNIUBE



Continuação do Parecer: 4.171.072

apresentar dados solicitados pelo CEP, ou pela CONEP, a qualquer momento; manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob guarda e responsabilidade, por 5 (cinco) anos após a pesquisa; informar e justificar qualquer alteração na pesquisa, e apresentar o relatório final do projeto desenvolvido ao CEP, conforme Res. 510/2016, Cap. VI, Art. 28, Incisos III a V.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Projeto aprovado.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Em 23/07/2020 a plenária votou de acordo com o relator, pela aprovação da proposta. O CEP-UNIUBE lembra o pesquisador sobre seu compromisso com a Resolução 510/16, especialmente no que diz respeito à entrega do Relatório Parcial e Final, conforme estabelece a Resolução.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1573155.pdf	13/06/2020 14:06:30		Aceito
Folha de Rosto	Folharosto.pdf	13/06/2020 14:04:08	VANIA MARIA DE OLIVEIRA VIEIRA	Aceito
Outros	Autorizacaocurso.pdf	13/06/2020 14:02:27	VANIA MARIA DE OLIVEIRA VIEIRA	Aceito
Outros	Questionario.pdf	13/06/2020 11:33:07	VANIA MARIA DE OLIVEIRA VIEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEalunos.pdf	13/06/2020 11:20:08	VANIA MARIA DE OLIVEIRA VIEIRA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracaopesquisador.pdf	13/06/2020 11:08:13	VANIA MARIA DE OLIVEIRA VIEIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	08/06/2020 13:27:46	VANIA MARIA DE OLIVEIRA VIEIRA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Endereço:** Av. Nene Sabino, 1801  
**Bairro:** Universitário **CEP:** 38.055-500  
**UF:** MG **Município:** UBERABA  
**Telefone:** (34)3319-8816 **Fax:** (34)3314-8910 **E-mail:** cep@uniube.br

UNIVERSIDADE DE UBERABA -  
UNIUBE



Continuação do Parecer: 4.171.072

UBERABA, 23 de Julho de 2020

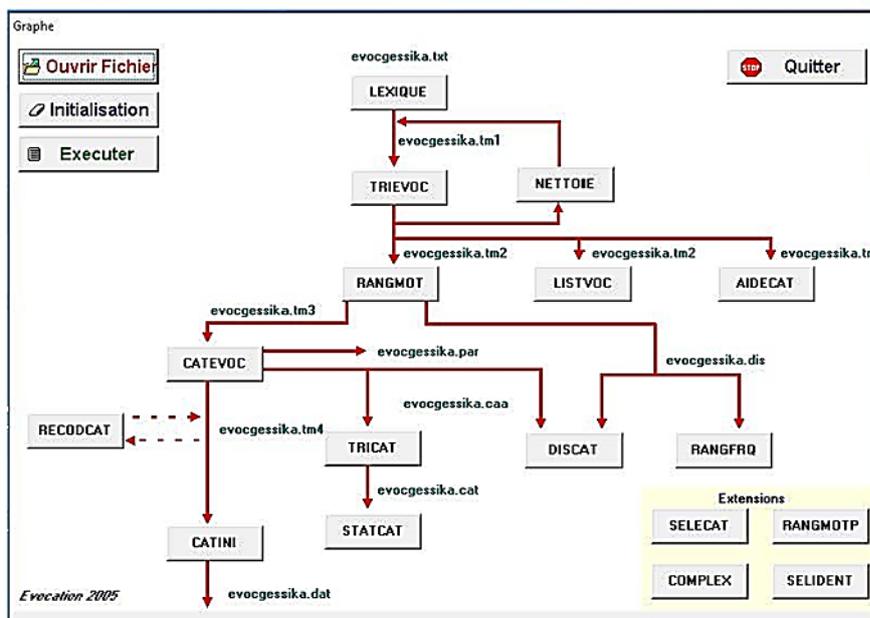
---

Assinado por:  
Geraldo Thedei Junior  
(Coordenador(a))

**Endereço:** Av.Nene Sabino, 1801  
**Bairro:** Universitário **CEP:** 38.055-500  
**UF:** MG **Município:** UBERABA  
**Telefone:** (34)3319-8816 **Fax:** (34)3314-8910 **E-mail:** cep@uniube.br

## ANEXO B – RELATÓRIO DO EVOC

### TEXTO DO EVOC DA GÉSSIKA



fichier initial : EvocG.CSV

fin de la transformation

nombre de lignes du fichier initial : 35

nombre de lignes du fichier final : 35

fichier initial :

C:\Users\Uniube\Desktop\EVOCGéssika\evocgessika.TXT

Fin creation mots

nombre de ligne en entree : 35

nombre de mots : 105

Fichier Initial :

C:\Users\Uniube\Desktop\EVOCGéssika\evocgessika.tml

NOUS ALLONS MAINTENANT TRIER LE FICHER

FIN TRI SANS PROBLEME

Nombre d enregistrements en entree : 105  
 Nombre d enregistrements en sortie : 105

Fichier Initial :  
 C:\Users\Uniube\Desktop\EVOCGéssika\evocgessika.tm2  
 Nous avons en entree le fichier :  
 C:\Users\Uniube\Desktop\EVOCGéssika\evocgessika.tm2

LISTE DES MOTS DANS LEUR CONTEXTE

MOT : Antigo

\*\*\*

1

Antiquado\* 2Desinteressantes 3Antigo

MOT : Antiquado

\*\*\*

1Antiquado 2Desinteressantes

3Grupo\*

1Ótimo 2Antiquado 3Antiquado\*

1Antiquado\* 2Desinteressantes

3Antigo

1Desinte

ressantes\* 2Desinteressantes 3Antiquado

1Antiquado 2Desinteressantes

3Desinteress

antes\*

1Ótimo 2Antiquado 3Antiquado\*

1Antiquado\* 2Desinteressantes

3Desinteres

santes

MOT : Antiquados

\*\*\*

1Desinte  
ressantes\* 2Desinteressantes 3Antiquados

MOT : Aprendizado

\*\*\*

1Ótimo 2Aprendizado\* 3Ótimo

MOT : Aprendizagem

\*\*\*

1Debate 2Escrita 3Aprendizagem\*

1Conhecimento\* 2Aprendizagem 3Debate

3Apresentações

1Aprendizagem 2Grupo\*

1Ótimo 2Aprendizagem\* 3Conhecimento

1Ótimo 2Grupo 3Aprendizagem\*

MOT : Apresentações

\*\*\*

1Provas 2Seminários 3Apresentações\*

1Aprendizagem 2Grupo\* 3Apresentações

1Seminário 2Provas 3Apresentações\*

MOT : Ava

\*\*\*

1Ava 2Ava 3Ava\*

1Ava\* 2Ava 3Ava

1Ava\* 2Ava 3Ava

1Ava\* 2Ava 3Ava

1Ava 2Ava 3Ava\*

1Ava 2Ava 3Ava\*

MOT : Coletivos

\*\*\*

3Desinteressantes

1Coletivos\* 2Criativos

MOT : Conhecimento

\*\*\*

3Debate

1Conhecimento\* 2Aprendizagem

1ótimo 2Aprendizagem\* 3Conhecimento

MOT : Criatividade

\*\*\*

1Criatividade\* 2Objetiva 3Criação

MOT : Criativos

\*\*\*

1Coletivos\* 2Criativos 3Desinteressantes

MOT : Criação

\*\*\*

1Criatividade\* 2Objetiva 3Criação

MOT : Debate

\*\*\*

1Provas\* 2Seminário 3Debate

1Conhecimento\* 2Aprendizagem 3Debate

1Pesquisa 2Debate\* 3Seminário

1Debate 2Escrita 3Aprendizagem\*

MOT : Debates

\*\*\*

1Prova 2Trabalhos 3Debates\*

MOT : Desinteressante

\*\*\*

1Desinteressante 2Ótimo\* 3Ótimo

MOT : Desinteressantes

\*\*\*

1Antiquado 2Desinteressantes 3Desinteressantes\*

1Antiquado\* 2Desinteressantes 3Antigo

1Antiquado\* 2Desinteressantes  
3Desinteressantes

1Coletivos\* 2Criativos 3Desinteressantes

1  
Antiquado\* 2Desinteressantes 3Desinteressantes

1Antiquado 2Desinteressantes  
3Desinteressantes\*

1Antiquado 2Desinteressantes 3Grupo\*

1Desinteressantes\*  
2Desinteressantes 3Antiquado

1Desinteressantes\* 2Desinteressantes 3Antiquado

1Grupo\* 2Experiência 3Desinteressantes

1Desinteressantes\*  
2Desinteressantes 3Antiquados

1Desinteressantes\* 2Desinteressantes 3Antiquados

MOT : Escrita

\*\*\*  
1Debate 2Escrita 3Aprendizagem\*

MOT : Experiência

\*\*\*  
1Grupo\* 2Experiência 3Desinteressantes

MOT : Grupo

\*\*\*  
1Provas 2Seminários\* 3Grupo

1Seminários 2Grupo\* 3Provas

1Grupo\* 2Experiência  
3Desinteressantes

1Aprendizagem 2Grupo\* 3Apresentações

1Grupo\* 2Provas 3Pesquisa

1Ótimo 2Grupo 3Aprendizagem\*

1Antiquado 2Desinteressantes 3Grupo\*

MOT : Objetiva

\*\*\*

1Criatividade\* 2Objetiva 3Criação

MOT : Pesquisa

\*\*\*

1Grupo\* 2Provas 3Pesquisa

1Seminários 2Provas\* 3Pesquisa

1Provas 2Trabalhos 3Pesquisa\*

1Pesquisa 2Debate\* 3Seminário

MOT : Prova

\*\*\*

1Prova 2Trabalhos 3Debates\*

MOT : Provas

\*\*\*

1Trabalhos 2Seminários\* 3Provas

1Seminário 2Provas 3Apresentações\*

1Provas 2Seminários\* 3Grupo

3Apresentações\*

1Provas 2Seminários

1Provas 2Trabalhos 3Pesquisa\*

1Provas\* 2Seminário 3Debate

1Seminários 2Grupo\* 3Provas

1Grupo\* 2Provas 3Pesquisa

1Provas 2Provas 3Seminários\*

1Provas 2Provas 3Seminários\*

1Seminários 2Provas\* 3Pesquisa

MOT : Seminário

\*\*\*

1Seminário 2Provas 3Apresentações\*

1Provas\* 2Seminário 3Debate

1Pesquisa 2Debate\* 3Seminário

MOT : Seminários

\*\*\*

1Seminários 2Provas\* 3Pesquisa

1Provas 2Seminários\* 3Grupo

1Seminários 2Grupo\* 3Provas

1Provas 2Seminários 3Apresentações\*

1Trabalhos 2Seminários\* 3Provas

1Provas 2Provas 3Seminários\*

MOT : Trabalhos

\*\*\*

1Provas 2Trabalhos 3Pesquisa\*

1Prova 2Trabalhos 3Debates\*

1Trabalhos 2Seminários\* 3Provas

MOT : Ótimo

\*\*\*

1Ótimo\* 2Ótimo 3Ótimo

1Ótimo\* 2Ótimo 3Ótimo

1Ótimo\* 2Ótimo 3Ótimo

1Ótimo 2Aprendizado\* 3Ótimo

1Ótimo 2Ótimo 3Ótimo\*

3Conhecimento 1Ótimo 2Aprendizagem\*

1Ótimo 2Antiquado 3Antiquado\*

1Ótimo 2Aprendizado\* 3Ótimo

1Ótimo 2Ótimo 3Ótimo\*

1Desinteressante 2Ótimo\* 3Ótimo

1Desinteressante 2Ótimo\* 3Ótimo

1Ótimo 2Ótimo\* 3Ótimo

1Ótimo 2Ótimo\* 3Ótimo

1Ótimo 2Ótimo\* 3Ótimo

1ótimo 2ótimo 3ótimo\*

fichier initial :  
 C:\Users\Uniube\Desktop\EVOCGéssika\evocgessika.Tm2  
 NOUS ALLONS RECHERCHER LES RANGS  
 Nous avons en entree le fichier :  
 C:\Users\Uniube\Desktop\EVOCGéssika\evocgessika.Tm2  
 ON CREE LE FICHER :  
 C:\Users\Uniube\Desktop\EVOCGéssika\evocgessika.dis et  
 C:\Users\Uniube\Desktop\EVOCGéssika\evocgessika.tm3

ENSEMBLE DES MOTS	:FREQ.:	RANGS				
		1 *	2 *	3 *	4 *	5 *
Antigo	: 1 :	0*	0*	1*		
Antiquado	: 7 :	4*	1*	2*		
moyenne : 1.71						
Antiquados	: 1 :	0*	0*	1*		
Aprendizado	: 1 :	0*	1*			
Aprendizagem	: 5 :	1*	2*	2*		
moyenne : 2.20						
Apresentações	: 3 :	0*	0*	3*		
Ava	: 6 :	2*	2*	2*		
moyenne : 2.00						
Coletivos	: 1 :	1*				
Conhecimento	: 2 :	1*	0*	1*		
Criatividade	: 1 :	1*				
Criativos	: 1 :	0*	1*			
Criação	: 1 :	0*	0*	1*		
Debate	: 4 :	1*	1*	2*		
Debates	: 1 :	0*	0*	1*		
Desinteressante	: 1 :	1*				
Desinteressantes	: 12 :	2*	6*	4*		
moyenne : 2.17						
Escrita	: 1 :	0*	1*			
Experiência	: 1 :	0*	1*			

Grupo		:	7	:	2*	3*	2*
Objetiva	moyenne :	2.00	:	1	:	0*	1*
Pesquisa		:	4	:	1*	0*	3*
Prova		:	1	:	1*		
Provas		:	11	:	5*	4*	2*
Seminário	moyenne :	1.73	:	3	:	1*	1*
Seminários		:	6	:	2*	3*	1*
Trabalhos	moyenne :	1.83	:	3	:	1*	2*
Ótimo		:	19	:	8*	5*	6*
	moyenne :	1.89					

DISTRIBUTION TOTALE		:	105	:	35*	35*	35*	0*	0*
RANGS	6 ... 15	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*
0*	0*								
RANGS	16 ... 25	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*
0*	0*								
RANGS	26 ... 30	0*	0*	0*	0*	0*			

Nombre total de mots differents : 27  
 Nombre total de mots cites : 105

moyenne generale des rangs : 2.00

#### DISTRIBUTION DES FREQUENCES

freq. *	nb. mots	* Cumul	evocations	et cumul	inverse
1 *	13	13	12.4 %	105	100.0 %
2 *	1	15	14.3 %	92	87.6 %
3 *	3	24	22.9 %	90	85.7 %
4 *	2	32	30.5 %	81	77.1 %
5 *	1	37	35.2 %	73	69.5 %
6 *	2	49	46.7 %	68	64.8 %
7 *	2	63	60.0 %	56	53.3 %
11 *	1	74	70.5 %	42	40.0 %
12 *	1	86	81.9 %	31	29.5 %
19 *	1	105	100.0 %	19	18.1 %

Frequência mínima: 105 dividido por 27 = 3,8 – arredondei para 4

rangs : 2.00

Frequência intermediária: 64 dividido por 10 = 6,4 – arredondei para 7

Options pour le programme TABRGFR

**Fermer** **Fréquence Minimale** 4

**Editer** **Fréquence Intermediaire** 7

**Rang moyen** 2,00

**Rang < 2,00** **Rang >= 2,00**

**Fréquence >= 7**

Antiquado	7	1,714
Provas	11	1,727
Ótimo	19	1,895

**Fréquence <= 6**

Seminários	6	1,833
------------	---	-------

**Fréquence >= 7**

Desinteressantes	12	2,167
Grupo	7	2,000

**Fréquence <= 6**

Aprendizagem	5	2,200
Ava	6	2,000
Debate	4	2,250
Pesquisa	4	2,500

Les 3 colonnes correspondent respectivement :  
 au Mot  
 à sa Fréquence  
 à son Rang Moyen

Le Fréquence minimale des mots est 4

\*\*\*\*\*

Cas ou la Fréquence >= 7  
 et  
 le Rang Moyen < 2

Antiquado	7	1,714
Provas	11	1,727
Ótimo	19	1,895

\*\*\*\*\*

Cas ou la Fréquence >= 7  
 et  
 le Rang Moyen >= 2

Desinteressantes	12	2,167
Grupo	7	2,000

\*\*\*\*\*

Cas ou la Fréquence < 7  
 et

```
le Rang Moyen < 2
Seminários                6    1,833

*****
Cas ou la Fréquence < 7
      et
le Rang Moyen >= 2
Aprendizagem              5    2,200
Ava                       6    2,000
Debate                    4    2,250
Pesquisa                  4    2,500
```