

Adriane M. Soares Pelissoni

*Faculdade Anhanguera de Campinas
unidade 2*

adriane.soares@unianhanguera.edu.br

OBJETIVOS EDUCACIONAIS E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM¹

RESUMO

A avaliação da aprendizagem é uma temática que sempre está presente nas discussões na área educacional. Atualmente, sabe-se que a avaliação da aprendizagem deve superar o caráter puramente classificatório e deve ser entendida como processo contínuo e sistemático, funcional e orientador dos objetivos educacionais propostos ao ensino. Este artigo é resultado de levantamento bibliográfico e tem o objetivo de discutir a relação entre objetivos educacionais e o processo de avaliação da aprendizagem; conceituar e discutir a taxonomia dos objetivos educacionais de Bloom e a sua utilização nas metodologias de avaliação da aprendizagem no ensino superior; e, por último, descrever e exemplificar metodologias de avaliação da aprendizagem dentro do enfoque formativo. Com as discussões apresentadas pretende-se contribuir para a mudança das práticas avaliativas no ensino superior.

Palavras-Chave: avaliação; aprendizagem; processo; educação.

ABSTRACT

The assessment of learning is a theme that is always present in the discussions in the educational area. Currently, it is known that the assessment must go beyond the purely classificatory feature and must be understood as continuous and systematic process, functional and supervisor of educational objectives proposed for education. This article is the result of literature review and aims to discuss the relationship between educational objectives and the evaluation process of learning to conceptualize and discuss the taxonomy of educational objectives of Bloom and their use in methods for assessing learning in higher education and, finally, describe and illustrate methods for assessing learning in the formative approach. With the discussions presented is intended to contribute to the changing assessment practices in higher education.

Keywords: assessment; learning; process; education.

Anhanguera Educacional S.A.

Correspondência/Contato
Alameda Maria Tereza, 2000
Valinhos, São Paulo
CEP 13.278-181
rc.ipade@unianhanguera.edu.br

Coordenação
Instituto de Pesquisas Aplicadas e
Desenvolvimento Educacional - IPADE

Informe Técnico
Recebido em: 27/06/2009
Avaliado em: 13/02/2010

Publicação: 21 de abril de 2010

¹ Material da 2ª aula da Disciplina Avaliação do ensino e da aprendizagem, ministrada no Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Didática e Metodologia do Ensino Superior - Programa Permanente de Capacitação Docente. Valinhos, SP: Anhanguera Educacional, 2009.

1. INTRODUÇÃO

Não basta ensinar ao homem uma especialidade, porque se tornará assim uma máquina utilizável e não uma personalidade. É necessário que adquira um sentimento, um senso prático daquilo que vale a pena ser empreendido, daquilo que é belo, do que é moralmente correto.
(Albert Einstein)

A avaliação da aprendizagem é muito angustiante para muitos professores por não saberem como transformá-la num processo que não seja mera cobrança de conteúdos “de cor”, de forma mecânica e sem significado algum para o aluno (MORETTO, 2008). É muito comum falarmos em nossas aulas sentenças como “anotem, pois vai cair na prova” ou “prestem atenção nesse assunto porque na semana que vem tem prova”. Muitas vezes utiliza-se a avaliação como recurso motivador (ou desmotivador) e regulador da aprendizagem, mas é preciso superar esta visão.

Conforme apresentado por Pelissoni (2009), a avaliação da aprendizagem deve superar o caráter puramente classificatório presente maciçamente nas práticas educativas na atualidade. Avaliação da aprendizagem deve ser entendida como processo contínuo e sistemático, funcional e orientador dos objetivos educacionais propostos ao ensino. Ou seja, a avaliação deve ter uma função diagnóstica, na qual verifica a situação da aprendizagem dos alunos para propor novos meios de mediação e de intervenção do professor; é uma leitura da aprendizagem dos alunos e também uma forma de promover a auto-regulação da aprendizagem entre os discentes.

Diante desta perspectiva, a avaliação é vista como parte integrante do ensino e não como um momento de acerto de contas entre professores e alunos. Com isso, é possível superar a visão de que ensinar é transmissão de conhecimentos prontos e acabados, verdades a serem concebidas pelos alunos, gravadas e devolvidas no dia da prova. Esta visão, descrita acima, é denominada por Moretto (2008) como *toma-lá-da-cá*, em que o aluno deve devolver ao professor o que dele recebeu e de preferência exatamente como recebeu.

Paulo Freire, autor de destaque na área educacional, chamou esta perspectiva de *educação bancária* (FREIRE, 2000). Isto é, a educação feita por meio do ensino que não envolve criatividade, nem mesmo interpretação, pautada pelo reproduzitivismo. A relação professor-aluno é identificada como uma forma de dominação, de autoritarismo do professor e de submissão do aluno, sendo por isso uma relação perniciosa na formação para a cidadania.

Hoje enfrentamos o desafio de transformar esta situação. Ainda hoje identificamos marcas, crenças e valores pautados pela educação bancária. Porém, é

necessário refletir sobre as práticas de avaliação da aprendizagem a fim de quebrar este ciclo e, com isso, formar os alunos de todos os níveis de ensino de maneira holística.

Tendo este panorama em vista, o presente artigo tem o objetivo de discutir a relação entre objetivos educacionais e o processo de avaliação da aprendizagem; conceituar e discutir a taxonomia dos objetivos educacionais de Bloom e a sua utilização nas metodologias de avaliação da aprendizagem no ensino superior; e, por último, descrever e exemplificar metodologias de avaliação da aprendizagem dentro do enfoque formativo.

2. OBJETIVOS EDUCATIVOS E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Um dos fatores importantes para o sucesso no ensinar é o professor estabelecer com clareza e precisão os objetivos de seu ensino (MORETTO, 2008). Esta proposição parece óbvia, porém, na prática docente, ela não se sustenta. É comum professores que improvisam, ou não estabelecem seus objetivos, ou por acharem que já sabem de cor o conteúdo de suas disciplinas, ou porque dão muitas aulas e não têm tempo de prepará-las.

Uma das prerrogativas para o sucesso da relação ensino-aprendizagem é entrar na sala de aula com alguns (até mesmo poucos) objetivos perfeitamente definidos. Ressalta-se que a definição e conhecimento dos objetivos não devem ser restritos a figura do professor, mas sim amplamente divulgados entre o quadro de discentes, em vários momentos da aula. Ou seja, o professor deve explicitar o seu objetivo claramente no início de cada aula e repeti-lo sempre que necessário, de forma que o aluno perceba claramente a condução do ensino em cada aula.

Se, por qualquer razão, não for possível o professor escrever os objetivos em cada aula, é preciso que entre em sala com eles estruturados no pensamento, que tenha o cuidado de revê-los continuamente durante a aula e, sobretudo, retomá-los ao final. Desta forma, a definição clara e precisa dos objetivos de ensino prepara o processo da avaliação da aprendizagem.

Esta situação reforça o papel central dos objetivos no processo de planejamento do ensino, devido sua relação constante com as decisões sobre o que e como fazer. Com o planejamento podem-se prever e, conseqüentemente evitar, dificuldades inesperadas em sala de aula e, assim, assegurar-se do potencial de cada situação.

Dessa forma, o estabelecimento de objetivos serve para orientar o professor quanto à seleção do conteúdo, a escolha de estratégias de ensino e a elaboração de

instrumentos para avaliação de desempenho do estudante e seu próprio (GIL, 2008). Também serve para orientar o estudante a cerca do que dele se espera no curso, da sua utilidade, e ainda, do que será objeto de avaliação. Assim, pode-se dizer que em torno dos objetivos gravita todo o trabalho do professor. Definir objetivos significa definir a aprendizagem do aluno, bem como tudo que poderá ser feito para torná-la mais fácil, agradável e significativa. Vale ressaltar que este processo não é linear, conforme advertem Freitas, Sordi, Malava e Freitas (2009):

[...] para uma visão linear no processo pedagógico, o planejamento didático é uma sucessão de etapas que começa com a definição dos objetivos, passa pela definição dos conteúdos e dos métodos, pela execução do planejado e finalmente pela avaliação do estudante [...] uma alternativa de ver a organização do trabalho pedagógico em sala de aula abandona esta visão linear e a substitui [...] o que permite organizar o processo de ensino aprendizagem em dois grandes núcleos ou eixos interligados: objetivos/avaliação e conteúdo e método. (p. 14)

A partir desta forma de olhar para o processo pedagógico, a avaliação não figura ao final, mas está justaposta entre os próprios objetivos, formando um par dialético com eles. São os objetivos que dão base para construção da avaliação. Os conteúdos e o nível de domínios destes, projetados pelos objetivos, permitem extrair as situações que possibilitarão ao aluno demonstrar seu desenvolvimento em uma situação de avaliação (ibid., 2009). A partir desta discussão é possível inferir que avaliação não é uma questão de final de processo, mas que está o tempo todo presente e, consciente ou inconscientemente, orienta a atuação na escola e na sala de aula atual.

Além disso, é necessário ressaltar que esta discussão centra atenção na avaliação da aprendizagem do aluno, ou melhor, a aprendizagem de conteúdos dos alunos. No entanto, é necessário evidenciar que as instituições escolares constantemente estão envolvidas em processo de avaliação instrucional (acesso ao conteúdo), disciplinar e atitudinal. Conforme mostra Freitas (1995), nas séries mais elementares a avaliação tende a ocorrer em estreita relação com o próprio processo instrucional e de maneira menos formal que nas séries mais avançadas, onde a modalidade da prova está mais estabelecida. Por isso, é possível entender a razão pela qual os alunos do ensino superior acham que avaliação é sinônimo de prova.

Freitas, Sordi, Malava e Freitas (2009) destacam que o processo de avaliação da aprendizagem existe tanto no âmbito formal como no informal. Entende-se por avaliação formal aquelas práticas que envolvem o uso de instrumentos de avaliação explícitos, cujos resultados podem ser examinados objetivamente pelo aluno. Já na avaliação informal estão os juízos de valor invisíveis e que acabam por influenciar os resultados das avaliações finais e são construídas pelos professores e alunos nas interações diárias.

Desta forma, é possível perceber que os professores tendem a tratar os alunos conforme os juízos de valor que vão fazendo deles. Aqui começa a ser jogado o destino dos alunos – para o sucesso ou para o fracasso. As estratégias de trabalho do professor em sala de aula ficam permeadas por tais juízos e determinam, consciente ou inconscientemente, o investimento que o professor fará neste ou naquele aluno. É nesta informalidade que se joga o destino daqueles alunos que não aprendem da mesma maneira que a maioria dos outros alunos, ou aqueles que têm características pessoais, culturais e sociais da maioria da classe. Freitas, Sordi, Malava e Freitas (2009) organizaram o diagrama explicativo na Ilustração 1 sobre a avaliação em sala de aula.

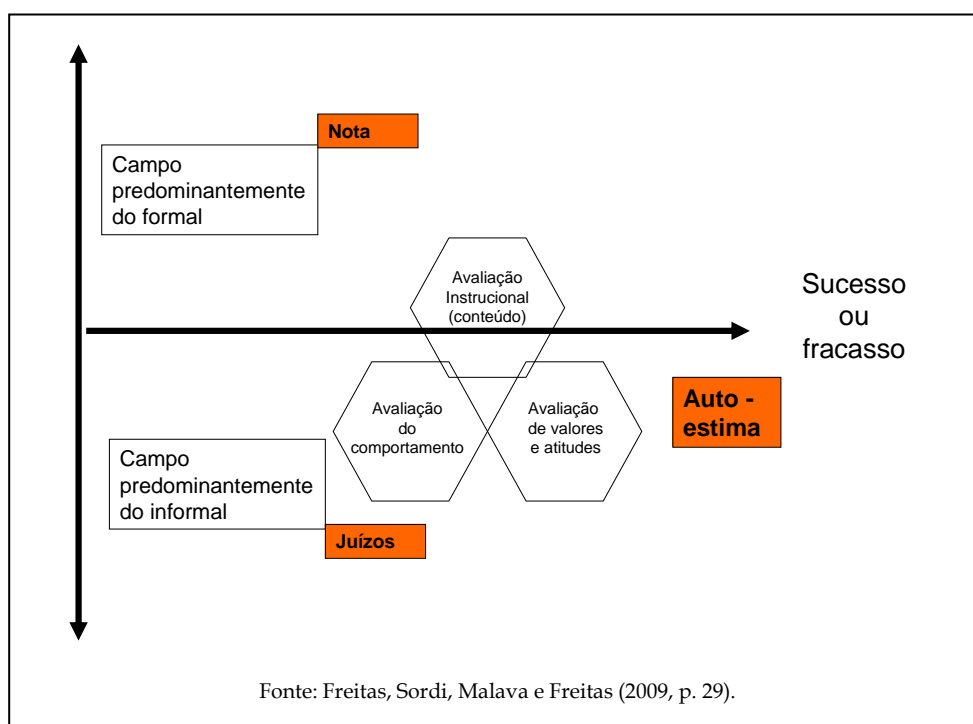


Ilustração 1 – Diagrama representativo do modelo interpretativo de avaliação em sala de aula.

Desta forma, a avaliação da aprendizagem envolve a ação formal e informal do professor, envolvendo a avaliação valorativa do comportamento, atitudes e valores dos discentes. A partir disso, os alunos desenvolvem uma percepção que pode ser tanto positiva quanto negativa de si, que o levam ao sucesso ou ao fracasso acadêmico. Assim, é possível afirmar que ação do professor é determinante para o sucesso acadêmico, tanto em relação a sua percepção psicossocial quanto na vontade de prosseguir com os estudos.

Por isso, é de fundamental importância conhecer todas as dimensões presentes no campo da avaliação da aprendizagem, supondo que está envolve somente o domínio formal da aprendizagem. É necessário entender que a avaliação está presente no cotidiano das aulas e pautam o relacionamento entre professores e aluno. Sendo de suma importância a ação do professor para o envolvimento do aluno na aprendizagem e o

desenvolvimento de uma imagem positiva de sua capacidade e a vontade de prosseguir com os estudos. Assim, o maior facilitador para esta situação é o estabelecimento claro de objetivos educacionais claros, informados e retomados aula a aula com os próprios estudantes.

Para complementar a discussão em relação aos objetivos educacionais e a sua relação com a construção de metodologias de avaliação da aprendizagem, será apresentado e discutido a seguir a taxonomia dos objetivos educacionais de Bloom.

3. TAXONOMIA DOS OBJETIVOS EDUCACIONAIS DE BLOOM

Benjamin Bloom certamente é um dos autores mais citados nos trabalhos referentes à formulação de objetivos educacionais. Sua principal contribuição ao estudo deste tema é a taxonomia dos objetivos educacionais, cujos trabalhos se iniciaram em 1948, durante a convenção da Associação Americana de Psicologia (APA), em que se discutiu a necessidade e conveniência do estabelecimento de um quadro teórico de referência que facilitasse a comunicação entre os pesquisadores desta temática (GIL, 2008).

Este grupo de psicólogos propôs-se a desenvolver um sistema de classificação para três domínios: o cognitivo, o afetivo e o psicomotor. O trabalho no domínio cognitivo foi concluído em 1956, com a apresentação de um relatório normalmente referenciado como *Bloom's Taxonomy of the Cognitive Domain*, embora o título completo da obra seja *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*, com a menção de outros quatro autores (M. Englehart, E. Furst, W. Hill, e D. Krathwohl).

O segundo relatório, só publicado em 1964, foi denominado *Taxonomia dos objetivos educacionais: domínio afetivo*. Não causou tanto impacto como o primeiro, pois sua contribuição ficou muito restrita ao campo psicológico. O grupo não chegou a elaborar o relatório ao domínio psicomotor. Por essa razão é que se recorre a outros trabalhos para classificar as questões no domínio psicomotor. Mais recentemente, Anderson e Krathwohl (2001) publicaram uma revisão da taxonomia dos objetivos no domínio cognitivo, no entanto, ela foi pouco divulgada e não causou o impacto como fora na década de 50.

Quanto à publicação original, é possível identificar que os autores se esforçaram durante o período de oito anos de trabalho para que a taxonomia constituísse uma construção de lógica, evitando julgamentos de valor sobre objetivos e comportamentos. Conforme Moretto (2008), a idéia central da taxonomia é definir claramente aquilo que os

educadores querem que os alunos saibam – definindo assim como os objetivos educacionais podem ser arranjados numa hierarquia do menos para o mais complexo. Para fins didáticos os níveis da taxonomia foram organizados no Quadro 1, com amostras de verbos e de declarações de desempenho para cada nível.

Quadro 1 – Os níveis da taxonomia de Bloom, sua definição e amostras.

Nível	Definição	Amostra de verbos	Amostra de desempenhos
Conhecimento	O aluno irá recordar ou reconhecer informações, idéias, e princípios na forma (aproximada) em que foram aprendidos.	Escreva Liste Rotule Nomeie Diga Defina	O aluno irá definir os seis níveis da Taxonomia de Bloom no domínio cognitivo.
Compreensão	O aluno traduz, compreende ou interpreta informação com base em conhecimento prévio.	Explique Resuma Parafrazeie Descreva Ilustre	O aluno irá explicar a proposta da taxonomia de Bloom para o domínio cognitivo.
Aplicação	O aluno seleciona, transfere, e usa dados e princípios para completar um problema ou tarefa com um mínimo de supervisão.	Use Compute Resolva Demonstre Aplique Construa	O aluno irá escrever um objetivo educacional para cada um dos níveis da Taxonomia de Bloom.
Análise	O aluno distingue, classifica, e relaciona pressupostos, hipóteses, evidências ou estruturas de uma declaração ou questão.	Analise Categorize Compare Contraste Separe	O aluno irá comparar e contrastar os domínios afetivo e cognitivo.
Síntese	O aluno cria, integra e combina idéias num produto, plano ou proposta, novos para ele.	Crie Planeje Elabore hipótese(s) Invente Desenvolva	O aluno irá elaborar um esquema de classificação para escrever objetivos educacionais que integre os domínios cognitivo, afetivo e psicomotor.
Avaliação	O aluno aprecia, avalia ou critica com base em padrões e critérios específicos.	Julgue Recomende Critique Justifique	O aluno irá julgar a efetividade de se escrever objetivos educacionais usando a taxonomia de Bloom.

Como foi possível observar no Quadro 1, existe uma hierarquia dos níveis iniciada pelo domínio do conhecimento, ou seja, o aluno inicia o processo com o conhecimento e reconhecimento de um dado conteúdo. Para ilustrar melhor partiu-se, do princípio que o conteúdo de referência era a hierarquia da taxonomia de Bloom. Desta

forma, na coluna amostra de desempenho foi formulado como o aluno iria demonstrar este conteúdo em cada um dos níveis cognitivos.

De um modo geral, a pesquisa nos últimos quarenta anos confirmou a taxonomia como uma hierarquia, com exceção dos dois últimos níveis (BLOOM; HASTINGS; MANDAU, 1983). Não há certeza quanto à posição de síntese e avaliação, mas é aceitável colocá-las no mesmo nível. Ambas dependem da análise como um processo fundador. Entretanto, síntese requer rearranjo das partes de um modo novo, original, enquanto que a avaliação requer a comparação com padrões, exigindo julgamento para determinar o bom, a melhor do que o melhor de todos. Isso guarda semelhanças a comparação entre pensamento criativo e pensamento crítico. Ambos são valiosos, mas um não é superior ao outro. Na Ilustração 2, é possível identificar uma representação gráfica que demonstra a distribuição dos domínio seguinte a lógica apresentada.

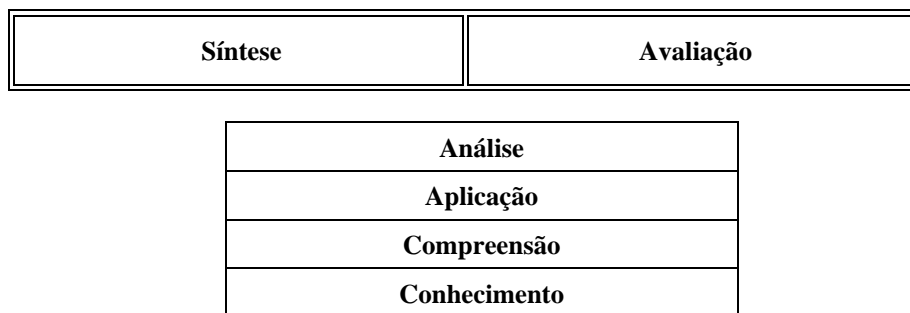


Ilustração 2 – Possibilidades da hierarquia da taxonomia de Bloom quanto ao domínio síntese e avaliação.

Ressalta-se que na Ilustração 2 os domínios foram apresentadas na ordem inversa, ou seja, foram apresentados dos níveis mais complexos até os níveis mais elementares. Desta forma, é possível perceber que os alunos podem “saber” sobre o tópico ou matéria em diferentes níveis. Embora muitas avaliações elaboradas por professores ainda verifiquem aspectos relativos aos níveis mais baixos da taxonomia, as pesquisa no campo psicológico mostram que os alunos lembram-se mais quando aprenderam a abordar um tópico desde o nível mais elevado da taxonomia (BLOOM; HASTINGS; MANDAU, 1983). Isso acontece porque, nos níveis superiores, exige-se mais elaboração, um princípio de aprendizagem baseado em descobertas desde a teoria de aprendizagem ancorada na abordagem do processo de informação (STEMBERG, 2000 *apud* BORUCHOVICH; COSTA; NEVES, 2005).

É possível afirmar que a atuação docente no ensino superior deve compreender os níveis presentes na taxonomia de Bloom, ficando claro assim que um mesmo conteúdo poderá ser aprendido e ensinado com objetivos diferentes. A atuação envolvendo os diferentes níveis da taxonomia possibilita que a relação de ensino e aprendizagem desenvolva nos alunos diferentes competências visando a sua atuação profissional em

contexto multifacetado e multideterminado, que exige do indivíduo diferentes habilidades para a resolução de uma rede de situações complexas. Por isso, é de fundamental importância que os instrumentos de avaliação incorporem os diferentes níveis da taxonomia dos objetivos educacionais.

4. METODOLOGIAS DE AVALIAÇÃO E *FEEDBACK* DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: PROVA CRIATIVA E TRABALHOS COLABORATIVOS

Tendo em vista que o aluno pode aprender um dado conteúdo de acordo com os níveis das operações mentais (cognitivas), faz-se necessário a construção de instrumentos de avaliação nesta perspectiva. Segundo Méndez (2002, p.98),

[...] 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.

Como nos mostra Zanon e Althaus (2008), se tomamos a prática de avaliação como um processo, não é possível conceber e valorizar a adoção de um único instrumento avaliativo, priorizando uma só oportunidade em que o aluno revela sua aprendizagem. Oportunizar aos alunos diversas possibilidades de serem avaliados implica em assegurar a aprendizagem de uma maneira mais consistente e fidedigna. Implica também em encarar a avaliação, teórica e praticamente, como um **verdadeiro processo**.

Moretto (2008) coloca que as provas construídas nesta perspectiva devem superar algumas características das provas tradicionais. Para que se possa ter uma visão ampla desta diferenciação, foi elaborado o Quadro 2 que coloca paralelamente as diferentes características de cada instrumento.

Quadro 2 – Característica dos instrumentos de avaliação de acordo com a perspectiva pedagógica.

Características dos instrumentos na linha tradicional	Características dos instrumentos na perspectiva formativa
Exploração exagerada da memorização	Contextualização
Falta de parâmetro para correção	Parametrização
Utilização de palavras de comando sem precisão de sentido no contexto	Exploração da capacidade de leitura e de escrita do aluno Proposição de questões operatórias e não apenas transcritórias

A partir da análise do Quadro 2, fica claro que os instrumentos de avaliação na perspectiva formativa utilizam de diferentes recursos para identificar a aprendizagem discente, além disso, promovem a aprendizagem durante a situação avaliativa. Por isso, é de extrema importância que os instrumentos sejam elaborados tendo em vista os objetivos

para o ensino. Conforme nos mostra Moretto (2008), os principais instrumentos de avaliação que podem ser utilizados na perspectiva formativa são:

- Prova Objetiva.
- Prova descritiva.
- Trabalhos colaborativos.

Ressalta-se que todos os instrumentos têm uma especificidade, e devem ser explorados na sua potencialidade. Por exemplo, as provas objetivas permitem um julgamento rápido e objetivo, uma vez que se admite somente uma resposta correta, por isso deve ser utilizada para avaliar conteúdos extensos. Em quanto às provas discursivas permitem um julgamento permite a reflexão do aluno, bem como a organização de informações, opiniões, pontos de vista, conceitos e conhecimentos, portanto devem ser utilizadas para avaliar conteúdos menores de forma qualitativa.

Para recuperar o valor formativo dos exames, é necessário fazer perguntas inteligentes como condição de qualidade nas exigências de aprendizagem. Se realmente pretendemos desenvolver a inteligência, é necessário fazer perguntas que a estimulem, e não que a paralisem ou a limitem a tarefas que não exigem reflexão, tarefas de repetição e de memória sem sentido, ou, o que é pior, a esclerosem (MÉNDEZ, 2002, p.117).

Sendo assim, todo instrumento de avaliação tem sua validade e deve ser construído de acordo com os objetivos do ensino previamente planejados pelos docentes. Para completar o ciclo na perspectiva formativa da avaliação da aprendizagem é de suma importância que o professor forneça ao aluno um retorno claro e preciso de seu desempenho, mediante aos objetivos selecionados para este atividade. Sugere-se que este *feedback* seja feito por meio de comentários e planilhas descritivas de desempenho, para que o aluno possa tenha uma informação adicional e não somente uma escala numérica sobre sua aprendizagem. Desta forma, seria possível superar a prática avaliativa com retorno somente através da nota seca.

Espera-se que as discussões abordadas neste texto possam incentivar novas práticas de avaliação da aprendizagem entre os docentes, visando contribuir com a formação integral dos alunos do ensino superior da Anhanguera Educacional.

REFERÊNCIAS

BLOOM, B.S.; HASTINGS, J.; MANDAU, G.F. **Manual de Avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. São Paulo: Livraria Editora Pioneira, 1983.

BORUCHOVICH, E.; COSTA, E.R.; NEVES, E.R.C. Estratégias de aprendizagem: contribuições para a formação nos cursos superiores. In: JOLY, M.C.R.A.; SANTOS, A.A.A.; SISTO, F.F. **Questões do cotidiano universitário**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREITAS, L.C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papyrus, 1995.

FREITAS, L.C.; SORDI, M.R.L.; MALAVASI, M.M.S; FREITAS, H.C.L. **Avaliação Educacional: Caminhando pela contramão**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

GIL, A.C. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

MÉNDEZ, J. M.A. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MORETTO, V.P. **Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas**. 8. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

PELISSONI, Adriane Martins Soares. **A avaliação no ensino superior: contextos e cenários**. Material da 1ª. aula da Disciplina Avaliação do ensino e da aprendizagem, ministrada no Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Didática e Metodologia do Ensino Superior – Programa Permanente de Capacitação Docente. Valinhos, SP: Anhanguera Educacional, 2009.

ZANON, D.P.; ALTHAUS, M. **Instrumentos de avaliação na prática pedagógica universitária**. Disponível em: <<http://www.maiza.com.br>>. Acesso em: 15 jun. 2009.

Adriane Martins Soares Pelissoni



Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas. Atualmente é professora do curso de especialização em Psicopedagogia do Centro Universitário Nossa Senhora do Patrocínio, professora de didática da Faculdade Anhanguera de Campinas e coordenadora do Serviço de Atendimento ao Estudante (SAE). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino superior, atividade docente, pesquisadores- formação, ensino de psicologia e produção bibliográfica.