

FACULDADES PEQUENO PRÍNCIPE
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO NAS CIÊNCIAS DA SAÚDE

ALANA SCHIRMER CAPORAL

**USO DAS RUBRICAS NA CORREÇÃO DE QUESTÕES DISSERTATIVAS PARA
PROFESSORES DE SAÚDE COLETIVA DO CURSO DE MEDICINA EM UMA
INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR DO OESTE DO PARANÁ**

CURITIBA/PR

2017

ALANA SCHIRMER CAPORAL

**USO DAS RUBRICAS NA CORREÇÃO DE QUESTÕES DISSERTATIVAS PARA
PROFESSORES DE SAÚDE COLETIVA DO CURSO DE MEDICINA EM UMA
INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR DO OESTE DO PARANÁ**

Dissertação apresentada à Faculdade Pequeno Príncipe para obtenção do título de Mestre em Ciências da Saúde, junto ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde.

Orientador: Prof. Dr. Christian Boller

CURITIBA/PR

2017

Dedico esta dissertação aos meus pais, que me incentivaram a estudar e a lutar pelos meus objetivos, sempre caminharam ao meu lado e se fizeram presentes todos os dias com palavras de amor, carinho e motivação. A eles todo o meu amor e admiração.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela vida, pelo ânimo, por Ele ter me sustentado em todos os momentos para a concretização deste trabalho e por poder contar com pessoas maravilhosas, que me ajudaram durante todo esse processo.

Agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. Christian Boller, pela oportunidade, pela motivação, pela dedicação, pelos ensinamentos e pelo exemplo.

À Instituição de Ensino Superior na qual realizei o trabalho, por ceder seus alunos, professores e dependências para a realização da pesquisa.

Aos professores da disciplina de Programa de Aprendizado Saúde e Sociedade, por realizarem a exaustiva correção das provas dos acadêmicos, sem o apoio de vocês esse trabalho não seria possível.

A todos os professores do mestrado, pelo embasamento, ensinamentos e motivação.

Ao meu esposo, Marcelo, pelo companheirismo, compreensão, disposição em ajudar e pela parceria de vida e de mestrado.

Aos meus colegas do Mestrado, pelo apoio, sugestões e torcida.

À minha família, que está sempre torcendo por mim, pelo apoio incondicional em todos os desafios da vida pessoal e profissional, pelo incentivo aos estudos. Minha mãe Arlete, meu pai Assis, meu irmão Allan e cunhada Isabella.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização desta pesquisa. É com imensa alegria que partilho essa conquista com vocês.

“Porque o Senhor dá a sabedoria; da sua boca é que vem o conhecimento e o entendimento”

Provérbios 2:6

RESUMO

A presente dissertação refere-se ao uso de questões dissertativas como método de avaliação disponível para análise do progresso dos estudantes, e como ela pode variar entre diferentes avaliadores, tendo em vista que permite verificar, além do conhecimento teórico, a estrutura linguística, a habilidade de expressão e a capacidade reflexiva dos discentes. Estes últimos são componentes subjetivos e podem variar de acordo com o avaliador, cansaço físico, entre outros. Assim, as questões discursivas podem resultar discrepâncias no conceito fornecido ao discente. Com a finalidade de objetivar esse processo é possível utilizar ferramentas de padronização de correção, como é o caso do “*rubric*”, um esquema de pontuação descritiva que orienta a análise dos produtos dos alunos. Como objetivo, pretendeu-se averiguar se, com o uso da rubrica, a subjetividade envolvida na avaliação de uma questão dissertativa se torna mais objetiva e permite a correção homogênea, diminuindo a discrepância estatística entre conceitos atribuídos em avaliações por diferentes avaliadores. Para a pesquisa foram selecionados dez professores da disciplina de saúde coletiva de uma IES do Oeste do Paraná para que realizassem a correção de uma prova dissertativa aplicada a 33 acadêmicos do 2º período de medicina, contendo dez questões teóricas. Metade desses professores realizou a correção das provas pelo método tradicional, enquanto os demais corrigiram utilizando o “*rubric*”. Posteriormente, foi realizada a análise estatística e comparação entre os grupos. Como resultados, obtivemos que a correção com o uso da rubrica foi estatisticamente diferente se comparado ao método tradicional. O uso da ferramenta diminuiu dois pontos na nota, na escala de zero a 100, em relação à correção tradicional. As médias das notas pela correção tradicional variaram entre 49,8 a 88,3, enquanto que, com a ferramenta *rubric*, variaram entre 52,3 a 84,9. Assim, podemos observar que a variabilidade das médias, utilizando o *rubric*, foi menor. A correlação entre as notas utilizando o *rubric* ou não é pior nas primeiras questões e melhor nas últimas, como a *rubric* tem critério e segue um padrão de notas, é um indicativo de que, com a correção tradicional, os professores tendem a alterar o rigor no final da correção. Dessa forma, podemos concluir que as rubricas podem tornar o processo de correção mais preciso e transparente, favorecendo o *feedback* entre professores e acadêmicos. Permite, então, que os alunos avaliem seu próprio desempenho, assegurando que entendam a nota que lhe está sendo atribuída e oferecendo potencial para que esse desempenho seja melhorado.

PALAVRAS-CHAVE: *Rubric*. Rubricas de pontuação. Prova dissertativa.

ABSTRACT

The present dissertation refers to the use of essay questions as an evaluation method available to analyze student's progress and how it can vary among different evaluators, since it allows to verify, in addition to theoretical knowledge, the linguistic structure, expression and reflective ability of the students. The latter are subjective components and can vary according to evaluator, physical fatigue, among others. Thus, as discursive questions may result in discrepancies in the concept provided to the student. In order to objectify this process it is possible to use correction standardization tools, such as "rubric", a descriptive punctuation scheme that guides the analysis of student's products. The purpose of this study was to investigate whether the use of the rubric of the subjectivity involved in the evaluation of a dissertation question becomes more objective and allows homogeneous correction, reducing the statistical discrepancy between concepts assigned in evaluations by different evaluators. For the research were selected ten teachers of the collective health discipline of an IES of the West of Paraná were selected to carry out a correction of a dissertation test applied to 33 academics of the 2nd period of medicine, containing ten theoretical questions. Half of these teachers did the correction of the tests by the traditional method, while the others corrected using the "rubric". Subsequently, statistical analysis and comparison between groups were performed. As a result we found that the correction using the rubric was statistically different than the traditional method. The use of the tool decreases two points in the note, in the scale from zero to 100, in relation to the traditional correction. As averages of the traditional correction ranged from 49.8 to 88.3, while the rubric ranged from 52.3 to 84.9. Thus, we can observe that the variability of the means, using the rubric, was smaller. The correlation between the notes using the rubric or is not worse in the first questions and better in the last, as rubric has criterion and follows a pattern of grades, is an indication that with traditional correction teachers tend to change the rigor at the end of the correction. In this way, we can conclude that the rubrics can make the correction process more precise and transparent, favoring feedback among teachers and academics. Allowing students to evaluate their own performance, ensuring that they understand the grade assigned to them and offering potential to improve their performance.

KEYWORDS: Rubric. Punctuation rubrics. Dissertation proof.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01	Instrumentos de avaliação.....	18
Quadro 02	Ferramenta <i>Rubric</i>	31
Quadro 03	Dados comparativos entre as notas atribuídas para a correção tradicional e por meio da técnica <i>rubric</i>	36
Quadro 04	Índice Kappa para a questão 1.....	39
Quadro 05	Qualidade da classificação da estatística Kappa.....	39

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01	Análise do histograma das médias.....	37
Gráfico 02	Correlação Kappa.....	40
Gráfico 03	Análise das médias.....	41

LISTA DE SIGLAS

CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CNS	Conselho Nacional de Saúde
FAG	Faculdade Assis Gurgacz
FPP	Faculdade Pequeno Príncipe
IES	Instituição de Ensino Superior
Mini - CEX	<i>Mini-Clinical Evaluation Exercise</i>
OSCE	<i>Objective Structured Clinical Examination</i>
OSLER	<i>Objective Structured Long Examination Record</i>
PASS	Programa de Aprendizagem Saúde e Sociedade
PR	Paraná
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
2	REVISÃO DA LITERATURA.....	13
2.1	O PROCESSO AVALIATIVO NO ENSINO SUPERIOR.....	13
2.2	FORMAS DE AVALIAÇÃO.....	15
2.3	SUBJETIVIDADE DA AVALIAÇÃO.....	22
2.4	PADRONIZAÇÃO DE CORREÇÃO DE AVALIAÇÕES DISSERTATIVAS – TÉCNICA <i>RUBRIC</i>	25
3	METODOLOGIA.....	28
3.1	DESENHO DO ESTUDO.....	28
3.2	LOCAL DO ESTUDO.....	29
3.3	PARTICIPANTES DO ESTUDO.....	29
3.4	COLETA DAS INFORMAÇÕES.....	30
3.5	INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO.....	31
3.6	TRATAMENTO DOS DADOS.....	33
3.7	QUESTÕES ÉTICAS.....	33
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	35
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	48
	REFERÊNCIAS.....	50
	APÊNDICES.....	54
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	55
	ANEXOS.....	57
	ANEXO 1 – PROVA APLICADA AOS ACADÊMICOS.....	58
	ANEXO 2 – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	60
	ANEXO 3 – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO.....	64

1 INTRODUÇÃO

Diversos modelos de avaliação estão disponíveis para o docente avaliar o progresso do estudante. Entre os diferentes modelos, a aplicação de avaliações com questões discursivas permite verificar, além do conhecimento teórico, a estrutura linguística e o poder de persuasão dos argumentos utilizados pelo discente. Estes últimos são componentes subjetivos do processo avaliativo e podem variar de acordo com o docente, tempo de curso, cansaço físico, entre outros. Desta forma, o uso de questões discursivas pode resultar discrepâncias no conceito (nota) fornecido ao discente por diferentes docentes, e também em diferentes graus de exigência entre a primeira e a última prova corrigida por um mesmo docente (MENDES, 2012).

Levando em consideração a necessidade de tornar a correção de questões dissertativas mais coerentes, objetivas e com menor discrepância estatística entre diferentes avaliadores, faz-se necessária a utilização de ferramentas que padronizem a correção. Dentre essas, a ferramenta *rubric* apresenta-se como um esquema de pontuação descritiva, desenvolvida por professores, ou outros avaliadores, para orientar a análise dos produtos ou processos de esforços dos alunos (BROOKHART, 1999).

A rubrica pode ser utilizada como instrumento formativo e somativo do processo de ensino-aprendizagem, facilitando a avaliação em áreas consideradas subjetivas, complexas e imprecisas. O progresso do estudante é verificado mediante critérios que qualificam gradualmente o aprendizado, conhecimentos e competências esperadas para um discente em determinado nível de ensino (GATICA-LARA; URIBARREN-BERRUETA, 2013).

As rubricas são guias precisos que nivelam o desempenho dos educandos de acordo com critérios específicos pré-definidos. São normalmente realizadas em formato de tabela e elencam critérios coerentes de acordo com os objetivos educacionais pretendidos. Devem ser apropriadas para o nível de desenvolvimento do aluno, e estabelecem graus de dificuldade que valorizam o nível de aprendizagem dos estudantes, expressos em números ou letras. Na construção da rubrica devem ficar claras as metas e as expectativas curriculares do professor e do curso (MOSKAL, 2000).

Considerando a importância da avaliação de questões discursivas na formação do estudante, a presente dissertação teve como hipótese se o uso da

ferramenta *rubric* na correção de provas dissertativas reduz a discrepância dos escores inferidos aos alunos por diferentes avaliadores, comparado à correção convencional. Esta foi testada pela aplicação de uma avaliação dissertativa a estudantes do curso de Medicina de uma Faculdade Privada e sua posterior correção por diferentes avaliadores, sendo as provas divididas em dois grupos, correção tradicional e correção com uso das rubricas.

O objetivo geral desta dissertação foi averiguar se o uso de um sistema padrão de correção de questões dissertativas - ferramenta *rubric*- permite uma correção homogênea e diminui a discrepância nas notas atribuídas aos discentes.

Os objetivos específicos foram:

- Relatar as necessidades e objetivos do processo avaliativo no ensino superior.
- Relacionar as formas de avaliação no ensino superior e elencar as competências observadas para cada uma delas.
- Destacar a subjetividade do processo avaliativo em questões dissertativas e como isso pode interferir no conceito (nota) fornecido ao discente por diferentes docentes.
- Averiguar se o uso de um sistema padrão de correção de questões dissertativas - técnica "*rubric*"- permite uma correção homogênea e diminui a discrepância nas notas atribuídas aos discentes.

Utilizou-se como metodologia a pesquisa de campo, com abordagem quantitativa, exploratória, descritiva e delineamento transversal. Fundamentada na avaliação da aprendizagem no Ensino Superior, formas e subjetividade da avaliação e a padronização de correção de avaliações dissertativas – técnica *rubric*. Os dados foram coletados com professores da disciplina de Saúde Coletiva de uma Instituição de Ensino Superior do Oeste do Paraná, na aplicação de uma prova dissertativa, aplicada aos estudantes de medicina.

2 REVISÃO DA LITERATURA

2.1 O PROCESSO AVALIATIVO NO ENSINO SUPERIOR

O processo de aprendizagem pode ser definido de forma sintética como o modo com que os seres humanos adquirem novos conhecimentos, desenvolvem competências e refletem sobre seu comportamento. A aprendizagem ocorre por diferentes meios, entre eles pelas técnicas de ensino, cujo aperfeiçoamento é tema de estudos constantes. O professor exerce a sua habilidade de mediador das construções de aprendizagem, e mediar é intervir para promover reflexões (ZEFERINO; PASSERI, 2007).

Os desafios que a educação enfrenta atualmente se referem a três aprendizagens básicas: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser. Neste sentido, podemos considerar que a aprendizagem efetiva envolve três domínios básicos, cognitivo, psicomotor e afetivo, que, de forma integrada, podem ser denominados de competências na aprendizagem. Essas competências são as habilidades que o estudante adquire por meio da assimilação do conteúdo, da aplicação prática deste e da atitude adotada frente ao conhecimento (ZEFERINO; PASSERI, 2007).

Saber se o estudante adquiriu competência para a profissão ao final da disciplina, módulo ou curso é laborioso. Neste sentido, o papel do professor é essencial, pois cabe a ele traçar os objetivos de ensino e administrar a progressão da aprendizagem dos estudantes. Essa progressão pode ser acompanhada, entre outros elementos, por meio da avaliação. Diversos são os estudos sobre esse tema, e parece não haver um consenso sobre a melhor forma de avaliar a aprendizagem (OLIVEIRA; SANTOS, 2005).

Embora não seja prática unânime, a avaliação da aprendizagem não é mais compreendida como o ato de medir o desempenho de um estudante. Ela é um instrumento de aprendizagem, uma vez que exerce efeito sobre ela. Avaliar a aprendizagem significa determinar a aquisição de competências em seus aspectos quantitativos e qualitativos. Por competências entende-se comportamentos de caráter intelectual (conhecimento: raciocínio, resolutividade, imaginação), motor (habilidades: movimentos musculares que evidenciam a prática do profissional), afetiva (atitudes: ideias, interesses, crenças e valores) (STEIN *et al.*, 2005).

A palavra avaliação possui distintos significados que foram sendo agregados ao longo da história, como, por exemplo, apreciação, análise, estimação, determinação de valor, diagnóstico, controle, classificação, entre outros. No entanto, o processo de avaliar consiste essencialmente em determinar em que medida os objetivos educacionais estão sendo alcançados. Assim, enfatiza-se que a avaliação deve se ocorrer em função dos objetivos do curso (OLIVEIRA; SANTOS, 2005).

Deve-se ter em mente que a função da avaliação, conforme salienta Gronlund (1979), é aperfeiçoar métodos, estratégias e materiais, que visam ao aprimoramento da aprendizagem do estudante e à adaptação do método de ensino adotado pelo professor, possibilitando a comunicação entre professor e aluno (OLIVEIRA; SANTOS, 2005).

A avaliação é um método de coleta de dados necessários à melhoria da aprendizagem. Ela auxilia no esclarecimento de metas, na tomada de decisão em relação às mudanças curriculares e determina cada passo do processo de ensino-aprendizagem, indicando sua eficácia. A aprendizagem deve ser avaliada de forma contínua e sistemática para oferecer um *feedback* ao aprendiz, assumindo, assim, uma dimensão orientadora e não seletiva (ZEFERINO; PASSERI, 2007).

O processo avaliativo possui objetivos, tais como: averiguar se o aluno apresenta domínio das competências necessárias para realizar determinada atividade; realizar diagnóstico, situando o aluno no seu processo de aprendizagem, identificando suas dificuldades e do professor; prognóstico, avaliando e orientando o aluno nas escolhas e possíveis caminhos que decida seguir em relação ao seu aprimoramento profissional (OLIVEIRA; SANTOS, 2005).

A avaliação é complexa porque envolve modos de agir culturalmente estabelecidos, implicando incômodos inevitáveis como comparar, classificar, selecionar o objeto (ou ser humano) em apreciação. Minimizar esse incômodo significa inverter a lógica, orientando a avaliação educativa no sentido de garantir a aprendizagem do aluno. “A avaliação é procedimento fundamental, indispensável e permanente, seja no sentido do diagnóstico sempre atualizado, seja no sentido da intervenção apropriada” (BORBA; FERRI; HOSTINS, 2007, p. 44).

Embora difícil, avaliar é um ato necessário e traz em si uma crítica pedagógica que, mesmo indicando o desempenho impróprio do acadêmico, tem a finalidade de provocar uma reação destinada a incentivá-lo a refazer o percurso da sua aprendizagem (BORBA; FERRI; HOSTINS, 2007).

Aprender implica esforço reconstrutivo político que privilegia as atividades de pesquisa e elaboração próprias, a habilidade de argumentar com autonomia, de saber pensar crítica e autocriticamente, de produzir textos e materiais inéditos e de participar de forma ativa e envolvente na área de formação (BORBA; FERRI; HOSTINS, 2007).

No ensino superior, a motivação do acadêmico para refazer seu trajeto de aprendizagem depende do seu conhecimento a respeito dos objetivos a serem alcançados, do roteiro que precisa ser percorrido para isso e dos critérios utilizados para avaliar seu desempenho nesse percurso. Esse esforço é influenciado diretamente pela postura do avaliador à medida que identifica, organiza e divulga os objetivos de aprendizagem e os critérios de avaliação e revela abertura para redimensionar a sua ação de acordo com o desempenho dos acadêmicos no decorrer do processo (BORBA; FERRI; HOSTINS, 2007).

2.2 FORMAS DE AVALIAÇÃO

As diferentes formas de avaliação são elementos centrais do processo de ensino-aprendizagem de qualquer programa educacional, e devem ser bem planejadas e implementadas em todas as propostas curriculares. Uma avaliação adequada do rendimento acadêmico guarda estreita relação com a competência e a capacitação do profissional que será entregue à sociedade. Desta forma, destacam-se três formas de avaliação principais, diagnóstica, somativa e formativa. Essas formas de avaliação consagram, inevitavelmente, a visão por meio da qual se atribui à avaliação uma tríplice função: de diagnóstico, de apreciação e de verificação, respectivamente (OLIVEIRA, 2002).

A avaliação diagnóstica tem como propósito constatar se os alunos possuem os conhecimentos básicos e imprescindíveis às novas aprendizagens. Essas ideias vão ao encontro do que postula Vygotsky (1984), que reforça a importância do papel do professor e do contexto social na construção do conhecimento pelo aluno. No trabalho de Vygotsky, a dialética da mudança é clara: as atividades na sala de aula são influenciadas pela sociedade, mas, ao mesmo tempo, podem, também, influenciá-la (JÓFILI, 2002).

Assim, ainda de acordo com Vygotsky (1984), o conhecimento é dividido em dois grupos: aqueles adquiridos da experiência pessoal, concreta e cotidiana em que

são chamados de ‘conceitos cotidianos ou espontâneos’ em que são caracterizados por observações, manipulações e vivências diretas; já os ‘conceitos científicos’ adquiridos em sala de aula se relacionam àqueles não diretamente acessíveis à observação ou à ação imediata. A escola tem papel fundamental na formação dos conceitos científicos, proporcionando ao indivíduo um conhecimento sistemático de algo que não está associado a sua vivência direta principalmente na fase de amadurecimento. A escola deve estar atenta ao aluno, valorizar seus conhecimentos prévios, trabalhar a partir deles, estimular as potencialidades dando a possibilidade de este aluno superar suas capacidades e ir além ao seu desenvolvimento e aprendizado. Assim, os registros e as observações são fundamentais tanto para o planejamento e objetivos quanto para a avaliação (COELHO; PISONI, 2012).

O programa de ensino de um curso deve conter em seu planejamento disciplinas estruturadas numa sequência lógica de desenvolvimento e com aumento da complexidade dos temas. Com isso, o professor, ao definir o objetivo de uma disciplina, deve definir também quais conteúdos são pré-requisitos para que o aluno consiga acompanhar a sua proposta de ensino. Para identificar se o aluno possui o domínio dos conhecimentos prévios, sugere-se a realização de uma avaliação diagnóstica no início de um curso, quando podem ser identificadas falhas a serem monitoradas ou sanadas. Esta avaliação inicial é a que proporciona informações acerca das capacidades do aluno antes de iniciar um processo de ensino-aprendizagem (MIRAS; SOLLÉ, 1996).

A avaliação formativa é aquela realizada no decorrer do curso com o objetivo de verificar se os alunos estão dominando gradativamente cada etapa proposta. Neste intuito, é importante considerar que os alunos progredirão se compreenderem suas possibilidades e fragilidades, e se souberem como se relacionar com elas. Esta forma de avaliação visa informar o professor e o aluno sobre o rendimento da aprendizagem no decorrer das atividades escolares e a localização das deficiências na organização do ensino para possibilitar correção e recuperação (OLIVEIRA, 2002).

Assim, por meio da avaliação formativa é possível, segundo Haydt (1995), constatar se estão os alunos, de fato, atingindo os objetivos pretendidos, verificando a compatibilidade entre tais objetivos e os resultados efetivamente alcançados durante o desenvolvimento das atividades propostas.

Esta forma de avaliação representa o principal meio pelo qual o estudante passa a conhecer seus erros e acertos, encontrando, assim, maior estímulo para um estudo sistemático dos conteúdos. Outro aspecto importante, destacado por Haydt (1995), é o da orientação fornecida por este tipo de avaliação, tanto ao estudo do aluno como ao trabalho do professor, principalmente pelo uso de comentários dirigidos (*feedback*). Esses permitem ao professor detectar e identificar deficiências na forma de ensinar, possibilitando reformulações no seu trabalho didático, visando a aperfeiçoá-lo.

A última função é representada pela avaliação somativa, cujo objetivo é determinar o grau de domínio do aluno em uma área de aprendizagem. Isto permite outorgar uma qualificação que, por sua vez, pode ser utilizada como um sinal de credibilidade da aprendizagem realizada; por isso também pode ser denominada de avaliação creditativa. Também tem o propósito de classificar os alunos ao final de um período de aprendizagem, semestre, ano, mês ou curso, de acordo com os níveis de aproveitamento (BLOOM; HASTINGS; MADAU, 1975).

A avaliação somativa é aquela realizada ao final do curso e que consiste em identificar se o estudante adquiriu as competências necessárias para desenvolver novas etapas do processo de aprendizagem. Numa estrutura curricular formulada por objetivos e pré-requisitos, dificilmente esta forma de avaliação não classifica o estudante. Embora muito se fale que a avaliação somativa é punitiva, parece não haver um consenso em como desmistificar esse termo, pois, na realidade, ela precisa ser seletiva para não comprometer o desenvolvimento de novas aprendizagens no estudante (PACHECO, 1998).

São vários os instrumentos que podem ser utilizados na avaliação formativa e devem ser escolhidos de acordo com as características específicas de cada curso, tornando-as mais efetivas e condizentes com o ensino proposto, conforme apresentando no Quadro 1.

Quadro 1 - Instrumentos de avaliação

Instrumentos de avaliação	Definição	Características	Autores
Testes	Provas ou exames objetivos destinados a avaliar conhecimentos, aptidões ou competências. Fornecem alternativas de respostas para que seja assinalada.	Avaliação rápida e objetiva, não avalia a habilidade de expressão, <i>feedback</i> imediato, elaboração laboriosa.	BORGES <i>et al.</i> , 2014
Questões dissertativas	Também chamada de questão aberta, exige que o estudante apresente, por escrito, um texto explicativo sua resposta sobre o tema proposto.	Além do conhecimento teórico avaliam a capacidade reflexiva, organização das ideias e capacidade de expressão. Correção laboriosa, <i>feedback</i> mais demorado.	BORGES <i>et al.</i> , 2014
Prova oral	Prova que o examinando faz, respondendo de viva voz o que lhe é interrogado.	Avalia a capacidade reflexiva e crítica do estudante, é flexível, permite maior exploração do conhecimento. Gera estresse ao aluno. Correção subjetiva.	SALIBA <i>et al.</i> , 2008
Portfólio	Pasta tipo arquivo, onde está relacionada a trajetória do estudante, destacando facilidades e dificuldades no processo de ensino-aprendizagem.	Avalia a evolução do processo de aprendizagem e competência adquiridas. Participação integral do aluno no processo. Correção laboriosa, exige dedicação do professor.	VIEIRA, 2002
OSCE	<i>Objective Structured Clinical Examination</i> Observação de componentes de um atendimento clínico simulado destinado a avaliar o desempenho clínico durante atendimento simulado completo.	Avaliação de situações práticas delimitadas e com roteiro preestabelecido (<i>checklist</i>). Operacionalização trabalhosa, custo elevado.	SAMPAIO; PRICINOTE; PEREIRA, 2014
OSLER	<i>Objective Structured Long Examination</i> Observação de, pelo menos, dois casos longos em sequência e uso de um instrumento padronizado, no qual o número e o tipo de julgamentos a serem feitos pelos dois examinadores, em cada caso clínico, é pré-	Muito utilizado na discussão de casos clínicos, avaliação prática, avalia o "mostrar como". Operacionalização trabalhosa, custo elevado.	SAMPAIO; PRICINOTE; PEPREIRA, 2014

	definido.		
Mini-CEX	<i>Mini-Clinical Evaluation Exercise</i> Consiste na observação de parte de uma consulta, com avaliação global por <i>checklist</i> , seguida de uma sessão de <i>feedback</i> ;	Observação estruturada de diversos itens de atitudes e habilidades, seguida de <i>feedback</i> e com duração total de 20-30 minutos.	SAMPAIO; PRICINOTE; PEPREIRA, 2014
Conceito Global	Conceito atribuído ao estudante que contenha itens claramente especificados, que reflitam a combinação de atributos (conhecimentos, atitudes, valores e habilidades) necessários ao bom desempenho profissional.	Muito utilizado em estágios, atribui ao estudante um conceito de maneira retrospectiva, utilizando categorias gerais ao invés de comportamentos específicos. Pode ser utilizado com um <i>feedback</i> .	ZEFERINO; PASSERI, 2007
Autoavaliação	Avaliação feita pelo indivíduo que é avaliado.	Demonstra a consciência que o estudante tem da sua progressão no processo de ensino aprendizagem. Permite ao aluno identificar suas falhas e necessidades a tempo de buscar orientação.	ZEFERINO; PASSERI, 2007
Avaliação por pares	É a avaliação do desempenho de um estudante por meio da observação e determinação de seus colegas.	É a perspectiva e opinião de um colega com quem o estudante convive em diferentes situações. Propicia para avaliação da competência humanística. É subjetiva e pode ser influenciada pelas impressões gerais que o estudante tem do colega.	ZEFERINO; PASSERI, 2007

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Os testes, por exemplo, proporcionam uma verificação ampla do conhecimento por permitirem um grande número de questões numa mesma prova. Não há subjetividade na correção, o *feedback* ao aluno é praticamente imediato, porém, ele se limita a uma avaliação rápida e objetiva, que não avalia a habilidade de expressão do aluno. Sua elaboração é difícil, pois requer muita atenção na montagem das opções, que devem ser apresentadas por meio de linguagem clara e sucinta (BORGES *et al.*, 2014).

As questões dissertativas para uma prova escrita avaliam, além do conhecimento, a capacidade reflexiva do estudante, a organização de suas ideias e

a sua capacidade de expressão. No entanto, sua correção demanda maior dedicação do professor, que necessita interpretar as respostas com base num padrão esperado e, com isso, o retorno ao aluno é mais demorado (BORGES *et al.*, 2014).

A prova oral, que foi o recurso de avaliação mais utilizado até o final do século passado, é hoje usada com o objetivo de identificar a capacidade reflexiva e crítica do estudante. Nos cursos médicos, por exemplo, utiliza-se essa técnica para a discussão de casos clínicos, o que permite observar no estudante sua atitude, seu raciocínio clínico e seu conhecimento sobre determinado tema. Sua característica flexível proporciona maior exploração do conhecimento. Em contrapartida, é um instrumento que gera estresse no estudante, e sua correção também é subjetiva (SALIBA *et al.*, 2008).

O portfólio é uma técnica de avaliação muito empregada no ensino médico, que permite registrar elementos significativos da progressão da aprendizagem. Ele deve ser produzido pelo aluno, sob orientação docente, para relatar a evolução do processo de aprendizagem e as competências adquiridas no decorrer deste. Este método permite que o estudante participe integralmente do processo. No entanto, a análise do portfólio demanda uma dedicação significativa por parte do professor, o que dificulta a implantação da técnica em cursos com grande número de alunos (VIEIRA, 2002).

Ainda procurando identificar as competências que o aluno adquire no decorrer do curso, é fundamental avaliar o domínio psicomotor, e isso só se faz por meio da observação da habilidade aprendida. Para isso, os cursos estão investindo em avaliações práticas nas quais o aluno deverá demonstrar sua habilidade por meio de simulações ou realidades que podem ser observadas pelo professor (ZEFERINO; PASSERI, 2007).

O *Objective Structured Clinical Examination* (OSCE), bastante utilizado na área médica, avalia o desempenho do estudante em situações práticas delimitadas, com roteiro preestabelecido (*checklists*), podendo haver interação com paciente simulado ou recursos didáticos, utilizando-se estações de avaliação em rodízio. A operacionalização é trabalhosa, e o custo é elevado. As limitações do processo se referem ao tempo restrito em cada estação, exigindo que o aluno demonstre habilidades isoladas de uma consulta, não considerando a relação médico-paciente; ao fato de se basear num *checklist* de tarefas, o que pode passar a mensagem de

que uma lista de ações seria suficiente; e ao fato de haver uma limitação dos problemas que podem ser abordados pelo paciente simulado.

O OSCE propicia a avaliação do “saber como” da pirâmide de Miller, a qual é composta por quatro níveis, da base para o ápice: Saber, Saber como, Demonstrar, Fazer. Os dois primeiros estão no âmbito do conhecimento cognitivo, teórico. Os dois superiores estão no nível de comportamento, de técnicas e habilidades, de prática (SAMPAIO; PRICINOTE; PEREIRA, 2014).

Na utilização de discussões de casos clínicos, o professor pode avaliar o “mostrar como” (degrau acima do “saber como” da pirâmide de Miller) com o relato e a apresentação do caso e com a observação curta da interação com o paciente. Pode-se utilizar o *Objective Structured Long Examination Record* (OSLER), instrumento que dará maior confiabilidade ao processo avaliativo (SAMPAIO; PRICINOTE; PEREIRA, 2014).

O *Miniclinical Evaluation Exercise* (Mini-CEX), consiste numa observação estruturada de diversos itens de atitudes e habilidades, seguida de *feedback* e com duração total de 20-30 minutos. Ele pode ser repetido várias vezes para o mesmo aluno, podendo constituir uma avaliação complementar dentro de um conjunto de instrumentos e processos avaliativos (SAMPAIO; PRICINOTE; PEREIRA, 2014).

Outra forma de avaliação é o Conceito Global, que, no final de um estágio, atribui ao estudante um conceito de maneira retrospectiva, utilizando categorias gerais ao invés de comportamentos específicos. Esse conceito deve ser construído com itens que especifiquem o que está sendo avaliado, contemplando os atributos necessários (conhecimentos, atitudes e habilidades) para o desempenho profissional esperado. Desta maneira, o conceito torna-se um instrumento que pode ser utilizado para uma avaliação formativa, uma vez que pode ser apresentado ao estudante como *feedback* (ZEFERINO; PASSERI, 2007).

A avaliação da aprendizagem não precisa ser, necessariamente, realizada pelo professor. Uma avaliação efetiva e que possui fidedignidade pode ser realizada por outros “ângulos” de observação, como, por exemplo, pelo colega ou até mesmo pelo próprio aluno. A avaliação por pares (*peer evaluation*) tem sido apontada como um importante indicador de desempenho, sendo considerada consistente e confiável, fornecendo informações que não poderiam ser identificadas por métodos tradicionais. Identificar a perspectiva e a opinião de um colega com quem o estudante convive em diferentes situações e durante um curso pode levar a

mudanças positivas no comportamento, especialmente quando se refere à competência humanística. No entanto, a avaliação por pares é subjetiva e pode ser influenciada pelas impressões gerais que o estudante tem do colega, e isto somente poderá ser minimizado se houver um instrumento estruturado que oriente o preenchimento e que garanta o sigilo das informações (ZEFERINO; PASSERI, 2007).

A autoavaliação do estudante também é uma técnica valorosa para a aprendizagem e espera-se que o aluno a pratique em todos os momentos do curso. A consciência da progressão da aprendizagem permite ao aluno identificar suas falhas e necessidades a tempo de buscar orientação (ZEFERINO; PASSERI, 2007).

Outro aspecto fundamental para que a avaliação cumpra sua função é que o aluno conheça, de forma imediata, quais foram seus acertos e erros. Quanto antes obtiver um *feedback* da avaliação, mais facilmente o aluno tenderá a reforçar as respostas certas, a superar suas deficiências e a corrigir seus erros, visto que está relacionado à melhoria do desempenho do estudante (BORGES *et al.*, 2014).

A avaliação do processo de ensino-aprendizagem deve ser construída com a participação de todos os envolvidos para que haja maior envolvimento e aceitação do processo, criando a cultura de que ela é um instrumento de aprendizagem fundamental para o crescimento pessoal e profissional do indivíduo. O aprender clínico tem sido modificado no grande movimento de mudança dos currículos, com antecipação e diversificação de cenários, e os métodos de avaliação precisam ser adaptados a essa nova realidade, para que haja uma melhor formação profissional.

2.3 SUBJETIVIDADE DA AVALIAÇÃO

As provas subjetivas são aquelas em que se exige dos candidatos conhecimentos sobre um determinado tema proposto, cujo critério de correção leva em consideração não somente o conteúdo das respostas apresentadas, mas também a argumentação lógica, a coerência, a adequação vocabular, bem como a correção gramatical e a ortografia. Alguns desses critérios de avaliação dependem do avaliador e da significância que ele atribui a cada item, ou a resposta como um todo (MONTEIRO, 2014).

Além da subjetividade intrínseca ao leitor-avaliador, decorrente da própria natureza da linguagem, outros fatores também interferem na confiabilidade da avaliação de questões discursivas. O avaliador, enquanto pessoa humana, tem suas preferências, gostos e conhecimentos, que podem interferir na correção e nos conceitos que atribui a cada resposta, e por isto está suscetível a falhas. Há problemas na avaliação que se devem ao perfil do avaliador, à sua confiabilidade, à sua tolerância ao cansaço, à sua interação com outros avaliadores e a seus erros na avaliação. Entende-se por confiabilidade do avaliador sua consistência na avaliação de textos de mesma qualidade, em qualquer ponto da escala de avaliação (MENDES, 2012).

A avaliação de questões discursivas é um processo cansativo e psicologicamente desgastante, cujo grau de tolerância varia entre indivíduos. Segundo Wollcott (1998), em situação de cansaço, a atenção do avaliador começa a reduzir, levando-o a pontuar ou a penalizar um texto, sacrificando a precisão pela rapidez.

Há problemas também relativos à interação entre os avaliadores: estudos de Barrit et al. (1986) e Freedman (1984) mostram que a avaliação pode ser afetada quando os avaliadores não partilham preferências, treinamento e histórico social e educacional (*background*). Quando perguntados sobre as correções que realizam, as respostas entre os avaliadores variam, “um têm excelente conteúdo, mas apresenta problemas estruturais, gramaticais e lexicais”, outros relatam que “têm poucos problemas gramaticais, mas são fracos quanto ao conteúdo”. Isso pode levar à discrepância entre os avaliadores: um pode valorizar mais o conteúdo e penalizar menos os erros gramaticais ou o contrário.

Estudos de Erickson (2001), Charney (1984) e Stach (1987) mostram que as pontuações feitas por vários avaliadores não coincidem no que diz respeito a erros gramaticais, vocabulário, complexidade sintática ou mesmo aparência da resposta; estudo de Huot (1993) aponta para o fato de que avaliadores não treinados se apoiam mais em aspectos estruturais do que em aspectos comunicativos.

Além dos problemas relatados, há também o erro dos avaliadores, que podem ocorrer devido a fatores afetivos e cognitivos (WOLLCOTT, 1998). Os erros de halo ocorrem quando o avaliador lê uma questão de qualidade média depois de ter lido um, ou mais de um, de excelente qualidade, tendendo a penalizar mais do que necessário devido à resposta mediana seguinte ou vice-versa; erros por leniência

aparecem quando o avaliador tende a ser muito clemente ou muito rigoroso; já os erros por restrição de calibragem existem quando o avaliador tende a evitar notas muito altas ou muito baixas. Além destes, pode-se destacar também os erros por displicência, erros por pressa, erros por incompetência, entre outros.

Além da subjetividade própria da natureza da linguagem, são inúmeros os fatores e variáveis que interferem na avaliação de questões dissertativas. Ademais, há de se levar em consideração que o mesmo avaliador, no mesmo contexto de correção, no mesmo dia, pode atribuir notas muito diferentes às mesmas provas. Sob essa perspectiva, o mesmo avaliar pode pontuar de forma diferente a mesma prova, é de se esperar que com avaliadores diferentes o problema seja ainda mais acentuado (MENDES, 2012).

Cabe aqui ressaltar a necessidade de o professor estar preparado para o “emprego técnico-pedagógico” de elaboração e de análise das questões discursivas. Tal preparação é importante em virtude de aspectos como: as provas elaboradas sem o conhecimento técnico-pedagógico necessário podem apresentar questões mal formuladas, valorização inadequada dos itens, conteúdo não representativo e critérios não definidos, e isso pode fazer com o que o aluno seja vítima de um resultado não representativo (BENFATTI, 2008).

Antes da elaboração de uma prova, torna-se imprescindível que o professor tenha em mente quais os objetivos de aprendizagem, a função destes objetivos e o que os alunos devem saber após as aulas ministradas (FERREIRA SOBRINHO, 1997).

Segundo Ferreira Sobrinho (1997), as questões dissertativas apresentam algumas vantagens como o fato de serem mais fáceis de elaborar, poderem ser mais rapidamente formuladas, não exigirem grande número de questões e possibilitarem ao discente organizar seu pensamento e apresentá-lo subjetivamente, além de ser possível a avaliação da capacidade de interpretação e crítica do aluno. Porém, algumas desvantagens devem ser consideradas, como o fato de poderem não ser representativas do rendimento do aluno, valorizarem mais a habilidade de redação do que o conteúdo, a correção pode ser mais difícil e mais vagarosa, além de poder refletir a influência de fatores pessoais do professor que realiza a correção. Além disso, exige mais energia tanto do aluno que irá responder como do professor que irá corrigir.

Para evitar a influência de fatores subjetivos durante uma avaliação, esta pode ser segmentada em categorias de critérios, que são examinadas individualmente. Esse tipo de avaliação é útil quando há várias dimensões a serem avaliadas num trabalho, como, por exemplo, as questões dissertativas. Para que a segmentação funcione, deve-se padronizar os critérios de aplicação e de correção das questões propostas, a fim de melhor comparar as respostas apresentadas pelos candidatos, bem como para fazer valer os princípios da igualdade, da impessoalidade, da moralidade, da eficiência, da motivação, da razoabilidade e da proporcionalidade (MONTEIRO, 2014).

2.4 PADRONIZAÇÃO DE CORREÇÃO DE AVALIAÇÕES DISSERTATIVAS – TÉCNICA *RUBRIC*

Como destacado anteriormente, a avaliação de questões discursivas está suscetível à subjetividade de cada avaliador e à bagagem de conhecimento e preferências que traz consigo. Diferentes avaliadores podem atribuir pesos distintos a cada item analisado na questão, repercutindo em notas desiguais e que podem não representar o real aprendizado do estudante. Diante do exposto, a utilização de ferramentas de padronização de correções dissertativas pode ser uma alternativa útil, como é o caso da técnica *rubric*, que elenca critérios específicos para serem avaliados com conceitos previamente estabelecidos (VERANO-TACORONTE *et al.*, 2016).

O termo *Rubrics* (Rubricas) tem sua origem na palavra inglesa “*Rules*” (regras) que são estabelecidas no início do processo e orientam os alunos por quais caminhos podem/devem trilhar para potencializar sua aprendizagem. Assim, as técnicas de utilização de rubricas estão sendo aprimoradas para acompanhar as mudanças que ocorrem na educação e para atender às necessidades da sociedade (FELICIO; CARITÁ; NETO, 2013).

A rubrica é uma ferramenta de pontuação que enumera os critérios para a realização de uma determinada atividade solicitada pelo docente e como será avaliada. Além disso, ajudam os estudantes a identificarem como sua atividade será avaliada, especifica o nível de desempenho esperado com vista aos vários níveis de qualidade, com os quais os estudantes reconhecem se conseguiram atingir os

objetivos esperados em suas próprias atividades antes de entregá-las (CRUZ; NUNES, 2009).

As rubricas esclarecem o que é importante a ser avaliado e contêm descrições qualitativas de critérios de desempenho, os quais funcionam bem dentro do processo de avaliação formativa. Além de fornecerem um *feedback* sobre a eficácia da participação de um estudante em uma determinada atividade (JÁCOME, 2013).

O uso de rubricas possibilita que o professor desenvolva e sistematize critérios e indicadores de avaliação, buscando, assim, reduzir a subjetividade do processo. São ferramentas que servem para auxiliar o professor a construir critérios avaliativos mais transparentes e coerentes em relação a objetivos de aprendizagem determinados. Funcionam, portanto, como um instrumento de avaliação formativa, permitindo ainda o envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem e de avaliação (RAPOSO; MARTÍNEZ, 2011).

Dois componentes são essenciais para o desenvolvimento de uma rubrica: os critérios de desempenho e os pesos atribuídos a cada critério. Os critérios de desempenho identificam elementos específicos ou dimensões da atividade que será avaliada pela rubrica e fornecem diretrizes, regras ou princípios pelos quais os estudantes serão julgados. Os pesos descrevem as diferenças qualitativas dos estudantes, avaliando o desempenho, como, por exemplo, péssimo, ruim, regular, bom ou excelente (FELICIO; CARITÁ; NETO, 2013).

De forma geral, uma rubrica é formada por duas dimensões. A primeira dimensão é geralmente denominada de dimensão de qualidade, que podem ser temas, etapas ou o que quer que se pretenda avaliar. A segunda dimensão contempla qualificadores pré-determinados em uma escala de pontuação (FELICIO; CARITÁ; NETO, 2013).

As rubricas são fornecidas aos discentes com as recomendações descritivas e os critérios pelos quais estão sendo avaliados. Quando uma rubrica é usada, os discentes iniciam seu trabalho com a informação completa sobre o que se espera deles, por que eles são importantes e como seu trabalho será avaliado. Além de que a utilização das rubricas abrevia o tempo na correção da atividade, facilitando a identificação do alcance do objetivo (BIAGIOTTI, 2005).

O uso das rubricas facilita a avaliação de trabalhos complexos, torna a correção mais objetiva e transparente, além de possuir categorização, devido à

quantidade de níveis adequada para a avaliação. Permite reutilização da técnica para diferentes questões, podendo sofrer adequações antes da aplicação em um novo processo. A rubrica possibilita padronização, uma vez que elenca, previamente, alguns critérios, os quais são utilizados para todas as provas e propicia clareza, já que clarifica as expectativas se for utilizada como um meio de comunicação com os alunos (BIAGIOTTI, 2005).

As rubricas, se bem utilizadas, diminuem a subjetividade envolvida na correção de qualquer componente dissertativo e, dessa forma, permite uma avaliação precisa e justa, promove a compreensão e traz transparência na comunicação entre alunos e professores, resultando melhoria no processo ensino/aprendizagem (JÁCOME, 2013).

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

3.1 DESENHO DO ESTUDO

Constituiu-se em um estudo de abordagem quantitativa, com objetivo exploratório, descritivo e delineamento transversal.

Na pesquisa quantitativa, os dados e as informações podem ser quantificados. As amostras são consideradas representativas da população, os resultados são tomados como se constituíssem um retrato real de toda a população alvo da pesquisa. A pesquisa quantitativa se centra na objetividade. Influenciada pelo positivismo, considera que a realidade só pode ser compreendida com base na análise de dados brutos, recolhidos com o auxílio de instrumentos padronizados e neutros. A pesquisa quantitativa recorre à linguagem matemática para descrever as causas de um fenômeno, as relações entre variáveis etc. (GOLDENBERG, 1997).

Esta pesquisa trata-se de um estudo quantitativo, haja vista que seus dados foram quantificados, ou seja, as informações foram traduzidas em números para, então, obter a análise dos dados e, posteriormente, chegar a uma conclusão.

Segundo Gil (2007), a pesquisa exploratória destina-se à caracterização do problema, isto é, permite ao pesquisador classificar e definir o tipo de problema e visualizá-lo de uma forma ampla, colaborando para a elaboração da hipótese ou da sua solução. Nas atividades exploratórias estabelecem critérios, métodos e técnicas para a elaboração de uma pesquisa e visa oferecer informações sobre o objeto desta e orientar a formulação de hipóteses. Nessas pesquisas concentram-se descobertas científicas, achados, elucidação de fenômenos ou a explicação desses (GIL, 2007).

O estudo exploratório envolve levantamento bibliográfico e análise de exemplos que estimulem a compreensão. Possui ainda a finalidade básica de desenvolver, de esclarecer e de modificar conceitos e ideias para a formulação de abordagens posteriores. Dessa forma, este tipo de estudo visa proporcionar um maior conhecimento para o pesquisador acerca do assunto, a fim de que esse possa formular problemas mais precisos ou criar hipóteses que possam ser pesquisadas (FONTANELLES, 2009).

Nessa pesquisa, a hipótese a ser testada é se o uso da ferramenta *rubric* para a correção de questões discursivas diminui a discrepância entre as notas atribuídas por diferentes professores, comparadas à correção tradicional.

As pesquisas descritivas fazem uma análise minuciosa e descritiva do objeto de estudo (população, empresa, governo, situação-problema). Investe-se na coleta e no levantamento de dados qualitativos, mas, principalmente, de quantitativos. A finalidade da pesquisa descritiva é analisar os dados coletados sem que haja a interferência do pesquisador. Costuma fazer uso de levantamentos para coleta de dados e descreve, minuciosamente, experiências, processos, situações e fenômenos (FONTANELLES, 2009).

Os estudos transversais são realizados em um determinado instante do tempo, não há análise de uma variável mais de uma vez, isto é, em dois instantes de tempo, por exemplo, antes e após a exposição a algum fator. No estudo transversal (ou seccional), a pesquisa é realizada em um curto período de tempo, em um determinado momento, ou seja, em um ponto no tempo, tal como agora, hoje (BAPTISTA, 2012).

3.2 LOCAL DO ESTUDO

A pesquisa foi desenvolvida com docentes do módulo de Programa de Aprendizagem Saúde e Sociedade (PASS), também chamada de saúde coletiva, do curso de Medicina de uma Faculdade Privada, localizada na região oeste do Estado do Paraná. Antes da realização do estudo, foi encaminhada uma carta de esclarecimento ao departamento responsável pelo local acima citado, na qual foi apresentada a pesquisa e solicitada a autorização para realização nas suas dependências. Os responsáveis, então, emitiram uma carta de concordância, devidamente assinada pelo seu representante legal (ANEXO 3).

3.3 PARTICIPANTES DO ESTUDO

A população compreendeu-se dez professores da disciplina, os quais concordaram em realizar a correção das provas discursivas aplicadas aos acadêmicos do segundo período de medicina. Do total de professores, cinco realizaram correção tradicional e os outros utilizaram a ferramenta *rubric*, elaborada

pela pesquisadora (QUADRO 2). Depois de selecionada a amostra de professores, houve o esclarecimento do trabalho, de forma a deixá-los seguros, preparados e livres para assinar o termo de consentimento livre esclarecido (APÊNDICE A). As provas, após aplicadas aos acadêmicos, foram reproduzidas em dez cópias, as quais foram entregues aos professores para que realizassem a correção.

3.4 COLETA DAS INFORMAÇÕES

Foi aplicada uma prova dissertativa para uma turma de saúde coletiva do 2º período do referido curso, perfazendo um total de 33 alunos. Posteriormente, as provas já respondidas foram reproduzidas em 10 cópias, para que fossem entregues a cada um dos dez professores para realizarem a correção. Os professores que participaram do estudo, ao final da correção, atribuíram uma nota à questão, variando de zero a 100. Ao final das correções foi realizado um comparativo entre as notas e observado se houve diferença estatística entre as notas atribuídas pelos professores que corrigiram as questões pela forma tradicional e pelo método *rubric*.

Quanto à prova dissertativa, possuía dez questões abordando temas de saúde coletiva, entre elas:

1. Defina Promoção de Saúde (utilizando o conceito mais atual)
2. Conceitue intersetorialidade
3. Conceitue equidade
4. Conceitue Iniquidade
5. Conceitue risco
6. Conceitue vulnerabilidade
7. Comente o Modelo de determinante social de saúde proposto por Dahlgren e Whitehead, destacando os princípios gerais para sua compreensão
8. Como o modelo de determinante social de saúde proposto por Dahlgren e Whitehead pode ter sua aplicação no cuidado em saúde
9. Em relação à Educação em Saúde, diferencie “Modelo Tradicional” do “Modelo Dialógico
10. Comente por que a atenção básica é um espaço privilegiado para o desenvolvimento de práticas educativas em saúde.

3.5 INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO

Foi utilizada tabela *rubric* criada pela pesquisadora, com quatro critérios de avaliação, contendo: 1) conhecimento teórico, 2) persuasão do argumento, 3) coerência/adequação vocabular e 4) gramática/ortografia, para a correção de uma prova dissertativa. Assim, para cada um desses itens o professor poderia pontuar a qualidade em uma escala de zero a três, sendo que essa pontuação possui uma equivalência específica, conforme explicado na sequência. Ao final, foram somadas as pontuações atribuídas para concluir a nota, apresentando-se no Quadro 2.

Quadro 2 – Ferramenta *Rubric*

CATEGORIA	3	2	1	0
<p>Conhecimento teórico/conteúdo</p> <p><i>Total: 30 pontos</i></p>	<p><i>30 pontos</i> A resposta é clara e correta. A ideia principal se destaca e é apoiada por informações detalhadas.</p>	<p><i>20 pontos</i> A ideia principal é clara, mas a informação de apoio é geral.</p>	<p><i>10 pontos</i> A ideia principal é um pouco clara, mas há uma necessidade de mais informações para apoio.</p>	<p><i>00 pontos</i> A ideia principal não é clara. Existe um conjunto de informação aparentemente aleatória.</p>
<p>Persuasão do argumento/ argumentação lógica</p> <p><i>Total: 30 pontos</i></p>	<p><i>30 pontos</i> Todos os argumentos são convincentes e embasados em literatura atual. Detalhes são colocados em uma ordem lógica</p>	<p><i>20 pontos</i> A maioria dos argumentos são convincentes e embasados em literatura atual. Detalhes quase sempre colocados em ordem lógica.</p>	<p><i>10 pontos</i> Os argumentos são claros mas não são embasados em literatura atual. Detalhes distraem o leitor.</p>	<p><i>00 pontos</i> Os argumentos não são claros e convincentes. Há pouco sentido na organização da escrita.</p>
<p>Coerência/ adequação vocabular</p> <p><i>Total: 20 pontos</i></p>	<p><i>20 pontos</i> Todas as frases são bem construídas com estrutura e vocabulário variado.</p>	<p><i>10 pontos</i> A maioria das sentenças são bem construídas com estrutura e vocabulário variado.</p>	<p><i>05 pontos</i> A maioria das sentenças são bem construídas, mas têm uma estrutura semelhante e pobre em vocabulário.</p>	<p><i>00 pontos</i> As sentenças são mal estruturadas, falta vocabulário, parece incompleto.</p>
<p>Gramática/ ortografia</p> <p><i>Total: 20 pontos</i></p>	<p><i>20 pontos</i> Escritor não faz erros de gramática ou ortografia que distraem o leitor a partir do conteúdo.</p>	<p><i>10 pontos</i> Escritor faz 1-2 erros de gramática ou ortografia que distraem o leitor a partir do conteúdo.</p>	<p><i>05 pontos</i> Escritor faz 3-4 erros de gramática ou ortografia que distraem o leitor a partir do conteúdo.</p>	<p><i>00 pontos</i> Escritor faz mais de 4 erros de gramática ou ortografia que distraem o leitor a partir do conteúdo.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Quanto ao item - conhecimento teórico/conteúdo – o professor poderia atribuir três pontos caso considerasse a resposta como “a resposta é clara e correta. A ideia principal se destaca e é apoiada por informações detalhadas”; atribuir dois pontos se considerasse “a ideia principal é clara, mas a informação de apoio é geral”; um ponto se “a ideia principal é um pouco clara, mas há uma necessidade de mais informações para apoio”; ou zero se “a ideia principal não é clara, existe um conjunto de informação aparentemente aleatória”. A pontuação máxima para esse quesito tinha uma equivalência de 30 pontos, sendo que três pontos equivalem a 30 em nota, dois pontos equivalem a 20 em nota, um ponto equivale a 10 e zero não pontuava.

Em relação ao item - persuasão do argumento/argumentação lógica – o corretor poderia atribuir três pontos se considerasse que “todos os argumentos são convincentes e embasados em literatura atual. Detalhes são colocados em uma ordem lógica”; atribuir dois pontos se “a maioria dos argumentos são convincentes e embasados em literatura atual. Detalhes quase sempre colocados em ordem lógica”; um ponto se “os argumentos são claros mas não são embasados em literatura atual. Detalhes distraem o leitor”; ou zero se “os argumentos não são claros e convincentes. Há pouco sentido na organização da escrita”. Esse quesito também conta com a pontuação máxima equivalente a 30, conforme o item anterior.

O próximo item analisado era a - coerência/adequação vocabular- em que o professor também poderia atribuir pontos de zero a três, sendo que a resposta que conquistava três pontos era aquela em que “todas as frases são bem construídas com estrutura e vocabulário variado”; dois pontos se “a maioria das sentenças são bem construídas com estrutura e vocabulário variado”; um ponto se “a maioria das sentenças são bem construídas, mas têm uma estrutura semelhante e pobre em vocabulário”; ou zero se “as sentenças são mal estruturadas, falta vocabulário, parece incompleto”. Esse quesito difere dos anteriores, pois a pontuação máxima em equivalência era de 20 pontos na nota, dessa forma, se o professor pontuasse três equivaleria a uma nota 20, se pontuasse dois equivaleria a 10, um ponto equivaleria a 5 e zero não pontuava.

O último item analisado era a - gramática/ortografia – podendo-se atribuir três pontos se o “escritor não faz erros de gramática ou ortografia que distraem o leitor a partir do conteúdo”; dois pontos se o “escritor faz 1-2 erros de gramática ou ortografia que distraem o leitor a partir do conteúdo”; um ponto se o “escritor faz 3-4

erros de gramática ou ortografia que distraem o leitor a partir do conteúdo”; ou zero se o “escritor faz mais de 4 erros de gramática ou ortografia que distraem o leitor a partir do conteúdo”. Esse quesito também possui como nota máxima 20 pontos em nota, conforme explicado no item anterior.

Ao final da atribuição de pontos, o professor somava a nota correspondente a cada item, sendo que o conhecimento teórico/conteúdo e a persuasão do argumento/argumentação lógica pontuavam mais do que os outros, por fazerem alusão ao real conhecimento do acadêmico. Dessa forma, para esses itens, a pontuação três equivalia a 30 pontos na nota, a pontuação dois valia 20 pontos, a atribuição de conceito um era equivalente a 10 pontos e zero não pontuava. Os itens de coerência/adequação vocabular e gramática/ortografia possuíam peso menor, sendo que as pontuações três, dois, um e zero equivaliam à nota 20, 10, cinco e zero, respectivamente.

3.6 TRATAMENTO DOS DADOS

Os dados foram digitados no programa Excel e analisados no *software GraphPad Prism*® versão 5.0. Para cada estudante foram inferidas dez notas divididas em dois grupos, cinco para professores que corrigiram a prova no modelo tradicional e cinco com o uso da técnica *rubric*. Para cada grupo foi obtida a média e o desvio padrão com o qual foi realizado o teste estatístico. A metodologia de análise adotada foi o teste T de *student* para amostras pareadas, que permite avaliar dois grupos distintos de valores obtidos por sistemas diferentes. Este método permite verificar se existe diferença estatística a um nível de significância de 95%. A partir dos dados obtidos entre a correção tradicional e por meio da técnica *rubric*, foi determinado o índice Kappa, que verifica a discrepância entre as notas atribuídas aos estudantes por meio das diferentes técnicas.

3.7 QUESTÕES ÉTICAS

Este trabalho está de acordo com a Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde e tem a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade Pequeno Príncipe sob nº CAAE 58363016.6.0000.5580. Todos os cuidados éticos foram observados e as participantes assinaram o termo de

consentimento livre e esclarecido (TCLE), (APÊNDICE A), após terem sido esclarecidos sobre os objetivos da pesquisa, sobre a confidencialidade dos dados, no qual o pesquisador garantiu o anonimato aos participantes, esclareceu sobre benefícios, riscos e procedimentos da pesquisa, assim como a informação de que o participante poderia tirar dúvidas em qualquer etapa do estudo, poderia retirar o consentimento de sua participação em qualquer etapa da pesquisa, sem que recebesse qualquer tipo de punição ou prejuízo por essa decisão.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Por meio das notas atribuídas pelos professores que corrigiram as provas dos 33 acadêmicos de medicina, foi possível determinar uma nota média para cada estudante, tanto pela forma de correção tradicional como pela ferramenta *rubric*. Essa média foi obtida somando-se as notas finais das provas e dividindo o valor pela quantidade de professores que realizou a correção.

Observa-se, no Quadro 3, as médias das notas atribuídas pelos professores aos 33 acadêmicos que responderam à prova.

Quadro 3 - Dados comparativos entre as notas atribuídas para a correção tradicional e por meio da técnica *rubric*

		Média		Diferença
		Tradicional	<i>Rubric</i>	
1	Acadêmico 1	63,8	58,8	-5,0
2	Acadêmico 2	59,2	54,3	-4,9
3	Acadêmico 3	84,0	76,7	-7,3
4	Acadêmico 4	83,3	80,4	-2,9
5	Acadêmico 5	64,7	63,5	-1,2
6	Acadêmico 6	76,7	65,3	-11,4
7	Acadêmico 7	79,2	77,1	-2,1
8	Acadêmico 8	74,2	75,5	1,3
9	Acadêmico 9	83,8	78,5	-5,3
10	Acadêmico 10	67,0	78,5	11,5
11	Acadêmico 11	88,3	64,8	-23,5
12	Acadêmico 12	78,0	84,9	6,9
13	Acadêmico 13	72,4	76,3	3,9
14	Acadêmico 14	81,4	78,5	-2,9
15	Acadêmico 15	72,5	78,0	5,5
16	Acadêmico 16	49,8	74,5	24,7
17	Acadêmico 17	61,4	52,3	-9,1
18	Acadêmico 18	64,0	63,4	-0,6
19	Acadêmico 19	72,1	72,6	0,5
20	Acadêmico 20	78,6	72,5	-6,1
21	Acadêmico 21	58,2	78,4	20,2
22	Acadêmico 22	79,5	53,9	-25,6
23	Acadêmico 23	59,3	77,1	17,8
24	Acadêmico 24	79,0	57,2	-21,8
25	Acadêmico 25	82,5	74,4	-8,1
26	Acadêmico 26	76,4	77,1	0,7
27	Acadêmico 27	81,1	77,8	-3,3

28	Acadêmico 28	78,9	76,7	-2,2
29	Acadêmico 29	56,5	77,7	21,2
30	Acadêmico 30	60,8	56,4	-4,4
31	Acadêmico 31	63,7	57,2	-6,5
32	Acadêmico 32	72,4	57,1	-15,3
33	Acadêmico 33	66,3	63,4	-2,9
	Média	71,8	70,0	

Fonte: Elaborado pela autora com base nos resultados da pesquisa.

Podemos observar que a correção com o uso da técnica *rubric* é estatisticamente diferente que pelo método tradicional. A correção com a ferramenta *rubric* diminuiu, em média, dois pontos na nota, na escala de zero a 100, em relação à correção pela forma tradicional, com intervalo de confiança entre 0,71 - 3,57. Essa diferença é estatisticamente significativa ($p=0,0022$).

Um exemplo de grande discrepância na nota foi em relação ao acadêmico 11, ao ser analisada sua prova observamos algumas diferenças em relação às correções. Em uma das questões em que era solicitado conceituar intersetorialidade, um professor utilizando a forma tradicional pontuou 80, enquanto outro, utilizando a rubrica, pontuou 50 (sendo zero em relação ao conhecimento teórico, 20 em relação à persuasão do argumento, 10 sobre a adequação vocabular e 20 quanto à ortografia).

No caso do acadêmico 16, em uma de suas questões, dois professores que corrigiram pelo método tradicional atribuíram zero à sua resposta. Porém, nenhum dos professores que corrigiu utilizando a ferramenta *rubric* pontuou menos que 35, isso poderia ser justificado, pois, como a nota com a rubrica é atribuída levando-se em consideração quatro conceitos previamente estabelecidos, sendo dois deles relacionados ao vocabulário e à gramática/ortografia, mesmo uma resposta completamente equivocada em relação ao conhecimento exigido para a questão poderia pontuar caso o vocabulário estivesse adequado, não houvesse erros gramaticais e tivesse boa ortografia.

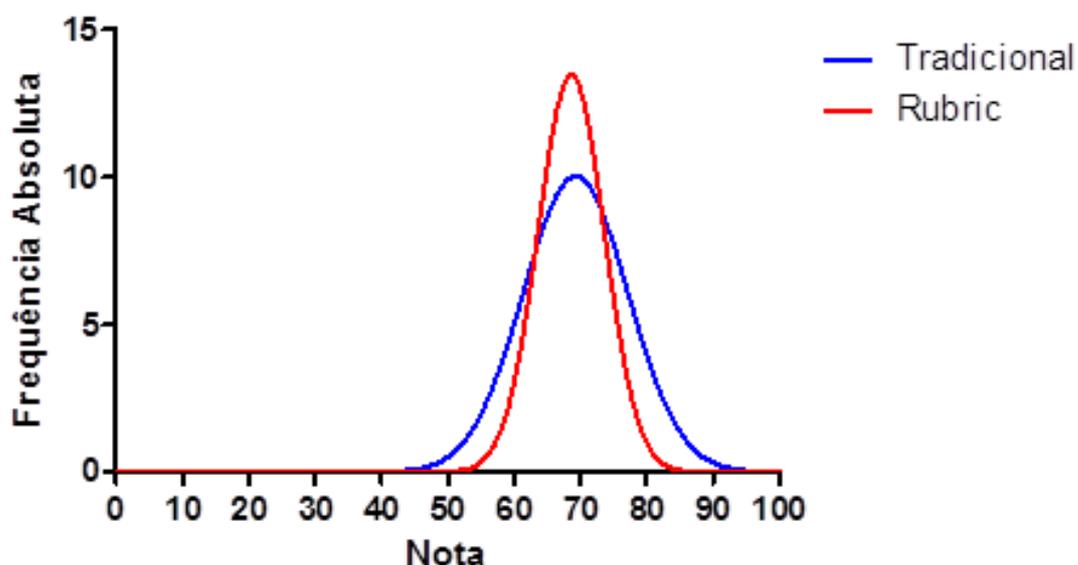
Dessa forma, mesmo a resposta do acadêmico tendo fugido completamente do tema proposto, ainda assim, houve pontuação devido aos critérios da rubrica que não estão relacionadas ao conhecimento teórico sobre o assunto. Por esse motivo, no momento da construção de uma rubrica, devemos saber que o objetivo é projetar um sistema de qualificação e interpretação consistente com as expectativas da

disciplina, e isso requer um estudo profundo e, em alguns casos, um suporte especializado. Uma opção positiva seria a formação de grupos de professores e até mesmo ação participativa dos alunos em sala de aula, até que haja aquisição de experiência e autonomia na técnica. Dessa forma, permite-se que a distribuição dos pesos para cada quesito analisado na rubrica se faça da maneira mais fidedigna possível, com íntima relação à competência almejada para cada componente analisado e aos objetivos que se espera que os estudantes alcancem (MENDES, 2012).

Segundo Ferreira Sobrinho (1997), em relação às desvantagens do uso de questões dissertativas que devem ser consideradas está a possibilidade de poderem não ser representativas do rendimento do aluno e valorizarem mais a habilidade de redação do que o conteúdo. No caso do acadêmico 16, de fato houve uma supervalorização da habilidade de redação, tendo em vista que o acadêmico não pontuou no quesito “conhecimento teórico”.

As médias das notas pela correção tradicional variaram entre 49,8 a 88,3, enquanto as médias das notas pela correção com a ferramenta *rubric* variaram entre 52,3 a 84,9. Com isso, podemos observar que a variabilidade das médias, utilizando o *rubric*, foi menor.

Gráfico 1 - Análise do histograma das médias



Fonte: Elaborado pela autora com base nos resultados da pesquisa.

A análise do Gráfico 1 nos permite avaliar que a correção utilizando a ferramenta *rubric* possui maior uniformidade, pois um maior número de estudantes (frequência absoluta) apresentou notas semelhantes, o que pode demonstrar uniformidade na avaliação. Já na correção pelo sistema tradicional o desvio foi maior, o que pode ser observado por uma base mais larga, indicando que as notas dos estudantes variaram mais um em relação ao outro.

A correlação entre as notas utilizando o *rubric* ocorre da seguinte maneira: nas primeiras questões corrigidas as notas são mais discrepantes, com o decorrer da correção, nas últimas questões, as notas começam a ficar mais semelhantes entre as duas técnicas. Como o *rubric* tem critério e segue o padrão de notas, é um indicativo de que, com a correção tradicional, os professores tendem a alterar o rigor no final da correção.

A partir dos dados obtidos entre a correção tradicional e por meio da técnica *rubric*, foi possível determinar o Índice Kappa, que verifica a discrepância entre as notas atribuídas aos estudantes por meio das diferentes técnicas. A medida Kappa é baseada no número de respostas concordantes, ou seja, no número de casos cuja nota da prova é a mesmo entre os professores que utilizaram o *rubric* e a correção tradicional.

O Kappa é uma medida de concordância interobservador e mede o grau de concordância além do que seria esperado tão somente pelo acaso. Esta medida de concordância tem como valor máximo o 1, em que este valor 1 representa total concordância e os valores próximos e até abaixo de 0 indicam nenhuma concordância, ou a concordância foi exatamente a esperada pelo acaso. Um eventual valor de Kappa menor que zero, negativo, sugere que a concordância encontrada foi menor do aquela esperada por acaso (LANDIS; KOCH, 1977). O Quadro 4 demonstra o exemplo da aplicação da correlação na questão 1.

Quadro 4 - Índice Kappa para a questão 1

Q1		Tradicional										Soma	
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9		10
Rubric	0			1									1
	1		1		1	1							3
	2												0
	3						1						1
	4						2	1					3
	5						1	3					4
	6								2	1			3
	7										1		1
	8									3	5	1	9
	9										4	4	8
	10												0
Soma		0	1	1	1	1	4	4	2	4	10	5	33

Fonte: Elaborado pela autora com base nos resultados da pesquisa.

A análise do Índice Kappa demonstra que, quando dois valores são iguais em situações distintas (tradicional x *rubric*), o valor de Kappa tende a 1, indicando a proximidade das notas com as duas técnicas (representado pela linha diagonal em cinza). Por outro lado, quanto mais distante da região central, é indicativo de diferença estatística entre as duas técnicas. Landis e Koch (1977) sugerem a interpretação conforme o Quadro 5.

Quadro 5 - Qualidade da classificação da estatística kappa

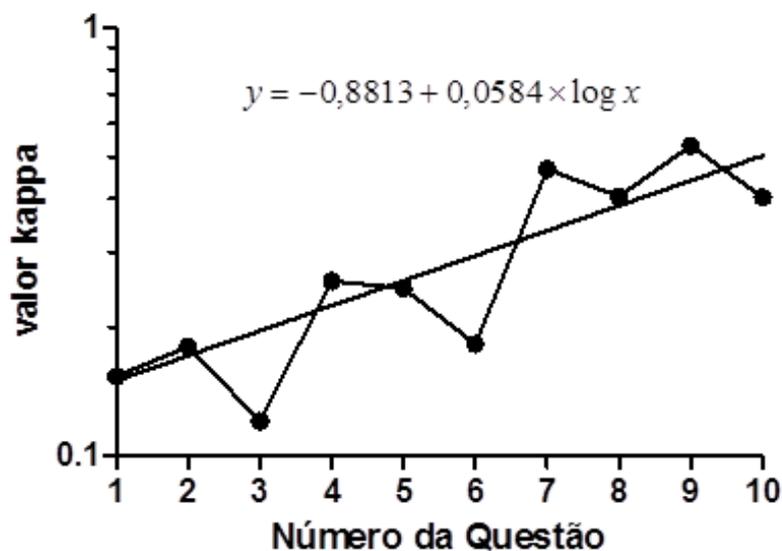
Estatística Kappa	Qualidade da classificação
<0,00	Péssima
0,00-0,20	Ruim
0,21-0,40	Razoável
0,41-0,60	Boa
0,61-0,80	Muito boa
0,81-1,00	Excelente

Fonte: Landis e Koch (1977).

Essa avaliação de concordância por meio do Kappa é utilizada quando as escalas são categóricas e sempre quando estamos comparando dois ou mais parâmetros.

O Índice Kappa foi aplicado para todas as questões da prova e o gráfico 2 apresenta os valores de correlação Kappa para cada questão. É possível observar que à medida que os corretores avançam na correção da prova, o valor de Kappa aproxima-se de 1, indicando que a discrepância entre as correções vão se reduzindo. A linha reta ($y=0,0584 x - 0,8813$) indica que o aumento de Kappa é crescente e tende a 1 quanto maior o número de questões corrigidas.

Gráfico 2 - Correlação Kappa

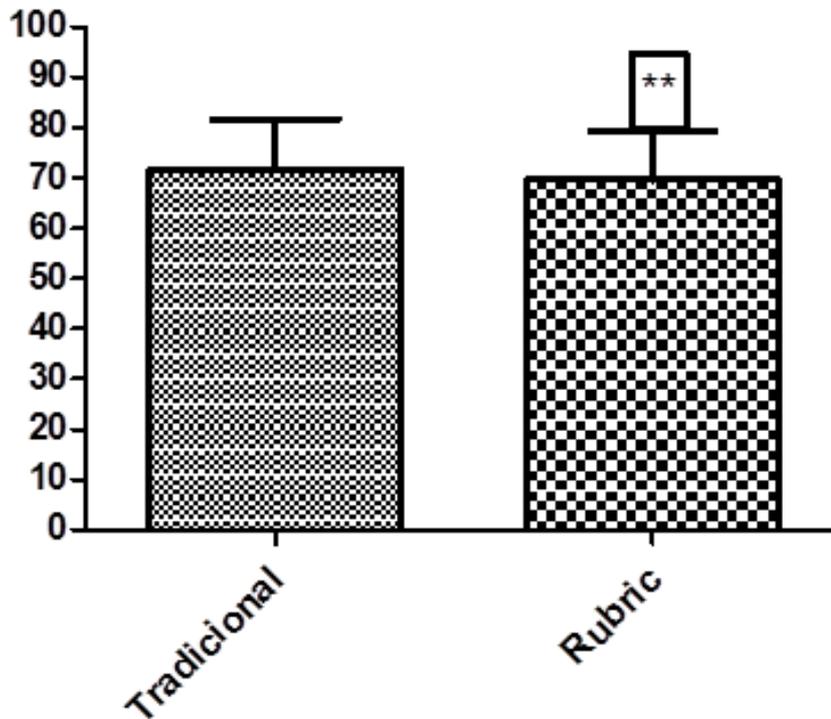


Fonte: Elaborado pela autora com base nos resultados da pesquisa.

Observamos, no Gráfico 2, que quanto mais próximo de 1, mais semelhante foi a correção *Rubric* x Tradicional. As primeiras questões são as que possuem pior correlação. Como a *Rubric* tem critério e mantém um padrão de notas, é um indicativo de o rigor da correção tradicional alterar-se com o decorrer da correção, fazendo com que as notas, por meio dos dois métodos de correção, fiquem mais próximas.

Estes dados confirmam o apontado por Mendes (2012), que postula que a tolerância ao cansaço é um fator determinante na qualidade da correção, e que quanto mais longa a avaliação, maior a probabilidade de o professor reduzir sua atenção na correção. Estes dados permitem inferir que o uso da ferramenta *rubric* tende a manter constante a forma de correção, pois utiliza regras definidas, enquanto a metodologia tradicional altera-se com o tempo.

Gráfico 3 - Análise das médias



Fonte: Elaborado pela autora com base nos resultados da pesquisa.

A análise do gráfico 3 permite observar que a nota média dos estudantes pela técnica tradicional foi ligeiramente maior que a técnica *rubric*. A correção com a ferramenta *rubric* diminuiu, em média, dois pontos na nota, na escala de zero a 100, em relação à correção pela forma tradicional. No entanto, quando aplicado o teste T, observou-se que o desvio padrão da técnica *rubric* é menor e estatisticamente significativa ($p < 0,05$). Isto aponta para a hipótese de que utilizando a técnica *rubric* as avaliações tendem a ser mais transparentes, equitativas e justas, conforme postula Jácome (2013), mesmo que o resultado médio seja menor.

Esta afirmação é apoiada pelo argumento de que o design e a aplicação de rubricas de pontuação aumentam a validade e a transparência na avaliação, promovendo a democracia e um impacto positivo na aprendizagem, culminando em avaliações equitativas, sendo todos esses princípios inerentes à justiça. É enfatizado um conceito de rubrica que integra uma tarefa autêntica e sua escala de pontuação, aplicada como procedimento de avaliação alternativa dentro de uma abordagem crítica (JÁCOME, 2013).

Isto indica que, em uma análise superficial, o professor tende a sobrepontuar

os estudantes segundo a metodologia tradicional, o que não pode ser efetuado com a técnica *rubric*. Isto está de acordo com o que postula Moreira (2013), o qual destaca que existe a possibilidade de professores sobrepontuarem os estudantes, inclusive como forma de não permitir que o professor seja avaliado de forma negativa (MOREIRA, 2013).

Ao observarmos as respostas da prova do acadêmico 7, na primeira questão, que solicitava a definição de Promoção da Saúde, utilizando o conceito mais atual, sua resposta foi “Capacitação da comunidade para atuar na melhoria da sua qualidade de vida e saúde”. Analisando-se as notas atribuídas pelos cinco professores que realizaram a correção pelo método tradicional, obtivemos que dois deles atribuíram valor 10 à resposta, 2 deles nota 9, e um deles nota 7. Desse modo, não sabemos as razões que levaram esse professor a optar pela nota 7, não há explicação da correção, o que ele observou de erro e nem as informações que ele julga terem faltado.

A falta do *feedback* pode ser prejudicial para o aprendizado do aluno, tendo em vista que, segundo (DUARTE *et al.*, 2012), é um elemento fundamental para a melhoria das atividades de ensino e de aprendizagem em que estão envolvidos professores e alunos. O *feedback* pode ser identificado como uma das possíveis estratégias de avaliação para a aprendizagem, dado o poder de fomentar o questionamento, a autoavaliação ou a avaliação por pares.

A mesma questão foi analisada em relação ao acadêmico 32, que respondeu “Através de mecanismos de participação da sociedade e de órgãos públicos em parceria atuando na promoção de saúde”, na qual, dos cinco professores que corrigiram pelo método tradicional, dois deles atribuíram nota zero à questão, um deles nota 6, outro nota 5 e o último nota 4. Nesse caso, podemos observar grande discrepância, principalmente em relação aos professores que atribuíram zero em relação ao que atribuiu 6. Esses fatos vem ao encontro dos estudos de Erickson (2001), Charney (1984) e Stach (1987), que postulam que as pontuações feitas por vários avaliadores não coincidem nem quanto a erros gramaticais, a vocabulário, a complexidade sintática ou a aparência da resposta. Ainda, segundo (MENDES, 2012) o uso de questões discursivas pode resultar discrepâncias no conceito (nota) fornecido ao discente por diferentes docentes, e também em diferentes graus de exigência entre a primeira e última prova corrigida por um mesmo docente.

Em relação à elaboração da rubrica, segundo (FELICIO; CARITÁ; NETO, 2013), dois componentes são essenciais para o seu desenvolvimento, os critérios de desempenho e os pesos atribuídos a cada critério. Os critérios de desempenho identificam elementos específicos ou dimensões da atividade que será avaliada pela rubrica e fornecem diretrizes, regras ou princípios pelos quais os estudantes serão julgados. Os pesos descrevem as diferenças qualitativas dos estudantes, avaliando o desempenho, como, por exemplo, péssimo, ruim, regular, bom ou excelente.

Já a autora Eliana Amaranate de Mendonça Mendes (2012), em seu artigo “Avaliação da produção textual nos vestibulares e outros concursos: a questão da subjetividade”, destaca que esses termos são impróprios. O ideal seria a utilização de frases como: não atingiu os objetivos, atingiu os objetivos com falhas, atingiu os objetivos, superou os objetivos, entre outros termos com impacto mais positivo para o acadêmico. Tendo em vista que classificar a produção de um estudante como “ruim” pode ser desmotivante, o ideal seria evitar termos negativos de forma a incentivar o acadêmico, tendo em vista que, conforme postulado por Feijó (2009), a motivação do aluno é fator condicionante para o processo de ensino-aprendizagem.

Na rubrica desenvolvida para esta pesquisa, optou-se por pesos de graduação para cada critério, levando-se em consideração a quantificação de ideias corretas e a clareza dessas, como, por exemplo, “A resposta é clara e correta. A ideia principal se destaca e é apoiada por informações detalhadas”, “A ideia principal é clara, mas a informação de apoio é geral”, “A ideia principal é um pouco clara, mas há uma necessidade de mais informações” ou “A ideia principal não é clara. Existe um conjunto de informação aparentemente aleatória”. Em relação ao item persuasão do argumento, optou-se pela classificação da seguinte maneira: “Todos os argumentos são convincentes e embasados em literatura atual. Detalhes são colocados em uma ordem lógica”, “A maioria dos argumentos são convincentes e embasados em literatura atual. Detalhes quase sempre colocados em ordem lógica”, “Os argumentos são claros mas não são embasados em literatura atual. Detalhes distraem o leitor” ou “Os argumentos não são claros e convincentes. Há pouco sentido na organização da escrita”.

O processo de avaliação é uma etapa importante em atividades de aprendizagem, pois confere significado ao trabalho de um aprendiz quanto a sua qualidade, bem como oferece ao professor a oportunidade para saber se os objetivos instrucionais foram alcançados ou não. No entanto, essa atividade carrega

alto grau de subjetividade, tanto no ponto de vista do avaliado quanto do avaliador; e é bastante dificultada pela necessidade de se usar critérios uniformes para todos os avaliados, com o intuito de justificar, com clareza, as atribuições de notas (CARVALHO; FERNANDES, 2012).

Com o objetivo declarado de amenizar o subjetivismo inerente ao processo de avaliação usual, as rubricas são de grande valia por deixarem o processo mais coeso e com maior significado. O uso de rubricas surgiu nos Estados Unidos, por volta dos anos 70, para encaminhar a questão de como avaliar. Nessa época, as rubricas foram inicialmente idealizadas como *check-lists* para, somente mais tarde, se tornarem tabelas. Em ambos os casos elas foram inicialmente feitas à mão (CARVALHO; FERNANDES, 2012).

Uma rubrica é uma ferramenta de avaliação que serve para informar critérios de qualidade de um trabalho e usualmente possui um conjunto de categorias de avaliação ligadas a resultados de aprendizado. Ela permite avaliar a proficiência do avaliado em diferentes níveis e possibilita detalhar a avaliação em um conjunto de indicadores direcionados para diagnosticar problemas específicos e eliminar, ou reduzir, a subjetividade dos avaliadores, que é um problema muito frequente, não só na área acadêmica, mas também na área profissional (CARVALHO; FERNANDES, 2012).

Os critérios utilizados em uma rubrica devem possuir características qualitativa e quantitativa, descrevendo, assim, o que deve ser alcançado em termos de qualidade do desempenho esperado – representados por níveis de proficiência de cada aspecto a avaliar – e mostrando ainda o indicador numérico de cada desempenho – ou seja, a pontuação atribuída a cada nível de proficiência. Tais características devem se complementar visando à compreensão e a posterior valoração do conjunto de fatores avaliados (CARVALHO; FERNANDES, 2012).

O resultado deste trabalho nos permitiu observar que houve uma diferença estatisticamente significativa entre as médias das notas atribuídas pelos professores que realizaram a correção por meio da ferramenta *rubric*, porém, essa diferença de dois pontos em uma escala de zero a 100 foi pouco representativa se analisada em um contexto mais amplo de correção de questões.

Outro ponto a ser considerado foi o fato de os professores que realizaram a correção das provas utilizando a rubrica, ou não, terem sido escolhidos de forma aleatória, ou seja, não foi traçado um perfil do profissional levando em consideração

seu tempo de atuação como professor, suas áreas de interesse e pesquisa, os métodos de avaliação que utiliza com seus docentes ou sua experiência com a ferramenta *rubric*. Para Ferreira (2006), esses fatores poderiam interferir, tendo em vista que os professores com mais tempo de atuação, mais experientes com a disciplina ou habituados com a correção de questões discursivas já podem ter seus próprios critérios de correção bem definidos em mente, dessa forma, mesmo sem utilizar uma rubrica, conseguem tornar a correção mais padronizada.

Como não foi traçado o perfil do profissional participante previamente e por não haver uma divisão igualitária dos professores que corrigiriam com ou sem a rubrica de acordo com a sua experiência, pode ter ocorrido a concentração de professores mais familiarizados com a disciplina e com a correção de questões dissertativas, o que poderia ser uma explicação para que a diferença entre as correções tenha sido pouco representativa nesse estudo.

Mesmo a diferença entre as médias das notas atribuídas tendo sido pouco perceptível, embora presente, o estudo nos permitiu inferir que um ponto relevante a ser considerado é a orientação do aluno em termos do que é esperado na avaliação, isto é, a possibilidade de informar claramente aos alunos os critérios que serão considerados na avaliação, evitando, por exemplo, que esses tomem decisões erradas durante a realização de uma atividade levando-o a um retrabalho. Para Roque, Elia e Motta (2006), outro quesito observado com o uso da rubrica foi a possibilidade de se avaliar tanto o produto como o processo, e poder, por meio da pontuação estabelecida, conferir um peso maior para os aspectos considerados mais relevantes.

Ainda em relação aos aspectos benéficos da utilização das rubricas, destaca-se a possibilidade de *feedback* para os estudantes, ou seja, um retorno em relação ao seu desempenho e às suas apresentações, podendo ser positivo em relação aos itens que suprimam ou extrapolaram as expectativas, ou negativos, com sugestões sobre como melhorar.

As rubricas, por fazerem distinção sobre os quesitos que estão sendo avaliados em uma questão, permitem ao professor fornecer um *feedback* aos estudantes sobre quais itens ficaram deficitários e em qual proporção, realçando, dessa forma, o que poderia ser melhorado. Assim, o erro não precisa ser simplesmente descartado, pode ser uma fonte de referência sobre os processos cognitivos do aluno, e desta forma, tornar-se parte integrante do processo de ensino

e aprendizagem. Cardoso (2011), diz que o *feedback* pode auxiliar o aluno a identificar suas falhas e melhorar seu desempenho, bem como a buscar maneiras de corrigir o que não está correto e desenvolver o potencial desejado.

É importante, porém, ter em mente que, independente da tecnologia e da ferramenta a ser utilizada, deve ser explicitado qual o propósito da avaliação. Isso deve estar claro tanto para os alunos como para o próprio professor, de modo que os objetivos, os conteúdos e as estratégias pedagógicas estejam claramente definidos e em consonância com a teoria de aprendizagem adotada; os instrumentos e os critérios de avaliação estabelecidos; as diferentes formas de análise dos resultados previstas (ROQUE; ELIA; MOTTA, 2006).

As ferramentas de pontuação que avaliam o desempenho dos aprendizes contêm informações específicas sobre o que é esperado dos alunos e surgem, neste contexto, como instrumentos de avaliação que identificam e clarificam as competências a ser avaliadas e os níveis de desempenho dos alunos, procurando compreender a sua contribuição para a avaliação enquanto estratégia de aprendizagem, além de facilitarem o *feedback*, ao passo que explicita ao aluno seus potenciais acertos e necessidade de melhora. Dessa forma, além de contribuir para a avaliação, não deixa de ser uma estratégia importante de aprendizagem (DUARTE et al., 2012).

Na aplicação das rubricas são reconhecidas numerosas vantagens relacionadas com a objetividade da avaliação, a transparência, a rapidez do processo e a melhoria de comunicação entre os alunos e os professores. No que respeita às limitações, estas relacionam-se, entre outros, com o tempo necessário à construção de rubricas de qualidade e à preparação dos alunos para a sua interpretação. Questões de validade e fiabilidade dos instrumentos são também levantadas (DUARTE et al., 2012).

Com esse trabalho, observou-se que o ensino atual pressupõe alunos ativos, assumindo maior responsabilidade pela sua aprendizagem, dessa forma, as rubricas abrem novas possibilidades na avaliação. Aos docentes, interessa abordar a avaliação aprofundando-se na dimensão formativa, no sentido de uma avaliação mais autêntica das aprendizagens, menos centrada nas classificações e mais preocupada com o processo de aprendizagem. Nesse sentido, as rubricas podem se tornar uma alternativa que vem ao encontro dessas necessidades.

As rubricas podem ser utilizadas tanto no contexto formativo como no somativo. De maneira formativa, contribuem como guias do processo de aprendizagem, uma vez que todos conhecem antecipadamente os critérios definidos e os níveis de desempenho estabelecidos, facilitando a comunicação entre os intervenientes. Em contexto somativo, os produtos finais são avaliados e as rubricas são usadas na sua apreciação para estabelecer uma nota final.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso das rubricas, ao especificar as metas de aprendizagem, torna a avaliação mais objetiva e consistente, além disso, torna o estudante ciente das expectativas do professor. Mostra ao aluno o que é esperado e como o seu trabalho é avaliado, melhorando o *feedback* da aprendizagem, com uma comunicação mais dinâmica e interativa entre o professor e os alunos. As rubricas podem trazer informações úteis sobre a eficácia da aprendizagem, permitindo uma maior apropriação das aprendizagens por parte dos alunos, que refletem sobre a avaliação e o seu alcance, analisando os critérios de forma mais profunda do que nos modelos tradicionais, podendo, inclusive, envolver-se na criação desses e obter melhores resultados no final.

No que concerne às limitações do uso das rubricas, podemos destacar que sua elaboração é laboriosa, deve ser construída a partir dos objetivos de aprendizagem e abranger critérios específicos sem deixar de contemplar itens importantes, sem limitar a avaliação pela falta de critérios. Além disso, um ponto importante seria testá-las antes da aplicação, fornecendo oportunidade para reflexão, opiniões e possibilidade de aperfeiçoamento.

Apesar das limitações, observamos, com esse estudo, que a utilização de rubricas aumenta a consistência da avaliação, uma vez que indica ao avaliador o que deve ser verificado na correção de questões dissertativas e o nível de proficiência atingido pelo aprendiz. Além disso, um quesito importante na consideração de rubricas em avaliações é a sua visualização prévia pelos estudantes avaliados, de forma que todos possam saber o que se espera com o questionamento abordado, visualizando claramente os critérios considerados no processo de avaliação.

A rubrica, por fornecer os critérios que estão sendo avaliados em uma questão, faz com que essa seja mais transparente, podendo ser uma ferramenta aliada tanto do professor como do estudante, evitando as frequentes solicitações de revisões de provas. Pode servir, nessa perspectiva, até como salvaguarda do professor em caso de questionamentos, tendo em vista que a nota atribuída está justificada pelos critérios, aumentando a confiabilidade e diminuindo a possibilidade de contestação das notas.

Destaque-se que ainda há um caminho a percorrer para que as rubricas sejam utilizadas com todo o seu potencial, cumprindo seus reais objetivos e sendo aplicadas de forma segura na prática. Porém, vislumbra-se a possibilidade do uso das rubricas como excelente forma de credibilidade e de fidedignidade na correção das questões dissertativas, podendo ser utilizadas em diversas disciplinas, em múltiplos contextos e em variadas áreas de ensino-aprendizagem.

Avaliar é uma tarefa complexa e que exige atenção por parte dos professores, quantificar o aprendizado e estabelecer valores para uma resposta, justificar as pontuações, ler todas as questões e provas e manter a pontuação uniforme pode ser desgastante. As rubricas podem ser uma excelente ferramenta para veicular expectativas e atribuir notas de forma clara, honesta e rica em informação para o aluno, desde que sejam construídas levando-se em consideração os resultados e os objetivos esperados para a aprendizagem.

Dessa forma, a hipótese desse trabalho foi comprovada, uma vez que as rubricas podem tornar o processo de correção de questões e atribuição de notas mais eficientes; de forma mais precisa, justa e confiável; permitindo que os processos de avaliação sejam mais uniformes e padronizados, mesmo se aplicados por professores diferentes; pode permitir aos alunos avaliar os seus próprios trabalhos antes de entregá-los ao professor; assegurando que entendam melhor a nota que lhe está sendo atribuída e oferecendo potencial para melhorar seu desempenho, uma vez que se permite identificar onde estão suas falhas e onde devem focar seus esforços para corrigi-las.

REFERÊNCIAS

- BAPTISTA, F. Estudos transversais, seccionais ou de prevalência. **Mvpreventiva**. 2012. Disponível em: <<http://mvpreventiva.com.br/wp-content/uploads/2012/04/Estudos-de-prevalencia.pdf>>. Acesso em: 02 abr. 2017.
- BARRIT, L. *et al.* Researching practice evaluating assessment essays. **College Composition and Communication**, Illinois, v. 4, n. 37, p. 315-327, 1986.
- BENFATTI, X. D. Provas: uma crítica e reflexão sobre essa prática de avaliação. In: ABSIL, W. J. **Pedagogia universitária III: ação docente e os desafios do fazer pedagógico na universidade**. Fortaleza: Fundação Edson Queiroz, 2008. p. 11-27.
- BIAGIOTTI, L. C. M. **Conhecendo e aplicando rubricas em avaliações**. Rio de Janeiro: Diretoria de Ensino da Marinha. 2005.
- BLOOM, B. S.; HASTINGS, J. T.; MADAUS, G. F. **Evaluación del aprendizaje**. Buenos Aires: Troquel, 1975.
- BORBA, A. M.; FERRI, C.; HOSTINS, R. C. L. Avaliação da aprendizagem no ensino superior: questões que emergem da prática docente. **Revista Contrapontos**, Itajaí, v. 7, n. 1, p. 43-54, mar. 2007.
- BORGES, M. C. et al. Avaliação formativa e feedback como ferramenta de aprendizado na formação de profissionais da saúde. **Medicina**, Ribeirão Preto, v. 47, n. 3, p. 324-331, maio 2014.
- BROOKHART, S. M. The Art and Science of Classroom Assessment. The Missing Part of Pedagogy. **ASHE-ERIC Higher Education Report**, Trenton, v. 27, n. 1, p. 112-128, jan. 1999.
- CARDOSO, A. C. S. Feedback em contextos de ensino-aprendizagem on-line. **Linguagens e Diálogos**, Cuiabá, v. 2, n. 2, p. 17-34, abr. 2011.
- CARVALHO, R. S.; FERNANDES, C. T. Easy Rubric: um Editor de Rubricas no Padrão IMS Rubric. In: Congresso Brasileiro de Informática na Educação, 5., 2012, São Paulo. **Anais...** São Paulo: CBIE, 2012. p.10–11.
- CHARNEY, D. The validity of using holistic scoring to evaluate writing. a critical overview. **Research on the Teaching of English**, Urbana, v. n. 18, p. 65-81, 1984.7
- COELHO, L.; PISONI, S. Vygotsky : sua teoria e a influência na educação. **Revista e-Ped**, Osório, v. 2, n. 1, p. 144–152, agosto, 2012.
- CRUZ, N. K. S.; NUNES, L. C. **Delineando rubricas para uma avaliação mediadora da aprendizagem em educação online**. Abed, 2009. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2009/CD/trabalhos/1452009214144.pdf>>. Acesso em: 02 maio 2017.

DUARTE, P. et al. **Avaliação para a aprendizagem em educação a distância: uma revisão integrativa de estudos sobre a utilização de e-rubricas**. TIC e Educação, 2012. Disponível em: <<http://ticeduca.ie.ul.pt/atas/pdf/6.pdf>>. Acesso em: 04 maio 2017.

ERICKSON, H. L. **Stirring the head, heart, and soul: Redefining curriculum and instruction**. 2. ed. Thousand Oaks: Corwin Press, 2001.

FEIJÓ, A. A. **Fatores determinantes da motivação/desmotivação de alunos do curso técnico em informática do Colégio Agrícola de Camboriú – UFSC**. 2009. 108 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

FELÍCIO, A. C.; CARITÁ, E. C.; NETO, J. D. O. **Percepção discente quanto à utilização de rubricas para avaliação da aprendizagem**. Research Gate, 2013. Disponível em: <<http://tinyurl.com/yagvz58n>>. Acesso em: 02 abr. 2017.

FERREIRA, C. A. A avaliação formativa vivida pelos professores do 1º ciclo do ensino básico. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Porto, v. 40, n. 3, p. 71–94, jan./jun. 2006.

FERREIRA SOBRINHO, J. W. **Metodologia do ensino jurídico e avaliação em Direito**. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris Editor, 1997.

FONTANELLES, M. J. *et al.* **Metodologia da pesquisa científica: diretrizes para a elaboração de um protocolo de pesquisa**. Ciências e Saúde, 2009. Disponível em: <https://cienciassaude.medicina.ufg.br/up/150/o/Anexo_C8_NONAME.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2017.

FREEDMAN, S. W. Influences on evaluators of expository essays: beyond the text. **Research in the Teaching of English**, Urbana, v. 4, n. 15, p. 245-55, 1984.

GATICA-LARA, F.; URIBARREN-BERRUETA, T. N. J. ¿Cómo elaborar una rúbrica? **Investigacion en Educacion Medica**, Cidade do México, v. 2, n. 1, p. 61-65, jan./mar. 2013.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

HAYDT, R. C. **Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1995.

HUOT, B. **Validating holistic scoring for writing assessment: theoretical and empirical foundations**. Cresskill: Hampton, 1993.

JÁCOME, E. P. La rúbrica y la justicia em la evaluación. **Íkala, revista de language y cultura**, Medellín, v. 18, n. 3, p. 79-94, set./dez. 2013.

JOFILI, Z. Piaget, Vygotsky, Freire e a construção do conhecimento na escola. **Educação: Teorias e Práticas**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 191-208, dez. 2002.

LANDIS, J. R.; KOCH, G.G. The measurement of observer agreement for categorical data. **Biometrics**, Woods Hole, v. 33, n. 1, p. 159-174, mar. 1977.

MENDES, E. A. M. Avaliação da produção textual nos vestibulares e outros concursos: a questão da subjetividade. **Avaliação**, Sorocaba, v. 18, n. 2, p. 435-458, jul. 2012.

MIRAS, M.; SOLLÉ, I. A Evolução da Aprendizagem e a Evolução do Processo de Ensino e Aprendizagem. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 12-35.

MONTEIRO, F. H. Controle jurisdicional da correção de prova subjetiva nos concursos públicos. **Fórum Administrativo**, Belo Horizonte, v. 14, n. 164, p. 37-44, outubro, 2014.

MOREIRA, D. A. Fatores influentes na avaliação do professor pelo aluno: uma revisão. **Educação e Seleção, Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, v. 17, p. 73-87, janeiro, 2013.

MOSKAL, B. M. Scoring Rubrics : What, When and How? **Practical Assessment, Research & Evaluation**, Maryland, v. 7, n. 3, p. 1–7, mar. 2000.

OLIVEIRA, G. P. Avaliação formativa nos cursos superiores: verificações qualitativas no processo de ensino-aprendizagem e a autonomia dos educandos. **OE – Revista Iberoamericana de Estudos em Educação**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 4-10, mar. 2002.

OLIVEIRA, K. L. O.; SANTOS, A. A. A. Compreensão em Leitura e Avaliação da Aprendizagem em Universitários. **Psicologia – Reflexão Crítica** [online], v. 18, n. 1, p. 118-124, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v18n1/24825.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2017.

PACHECO, J. A. A avaliação da aprendizagem. In: ALMEIDA, Leandro; TAVARES, José. (Org.). **Conhecer, aprender e avaliar**. Porto: Porto Editora, 1998, p. 111-132.

RAPOSO, M.; MARTÍNEZ, E. La Rúbrica en la Enseñanza Universitaria: Un Recurso Para la Tutoría de Grupos de Estudiantes. **Formación universitaria**, Cidade do México, v. 4, n. 4, p. 19-28, maio 2011.

ROQUE, G. O. B.; ELIA, M. F.; MOTTA, C. L. R. Utilização de Rubricas na Avaliação da Aprendizagem em Atividades Desenvolvidas a Distância. In: Congresso da Sociedade Brasileira de Computação, 26., 2006, Campo Grande. **Anais...** Campo Grande: SBC, 2006. p. 327–335.

SALIBA N. A. et al. Métodos de avaliação de aprendizagem empregados no curso de graduação de odontologia. **Revista de Odontologia da UNESP**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 79–83, jan./jun. 2008.

SAMPAIO, A. M. B.; PRICINOTE, S. C. M. N.; PEREIRA, E. R. S. Avaliação clínica estruturada. **Revista Eletrônica Gestão & Saúde** [online], v. 5, n. 2, p. 410-426, 2014. Disponível em: <https://ensinosaude.medicina.ufg.br/up/151/o/artigo_silvia_arabela_edna.pdf>. Acesso em: 12 maio 2017.

STACH, S. C. **The component parts of general impressions**: predicting holistic Scores in College level essays. 1987. 127 f. Dissertação (Mestrado) - University Microfilms International, Arbor.

STEIN, L. M. *et al.* A construção de um instrumento de avaliação discente de um programa de pós-graduação. **Psicologia – USF**, Itatiba, v. 10, n. 02, p. 141-147, jul./dez. 2005.

VERANO-TACORONTE, D. et al. Valoración de la competencia de comunicación oral de estudiantes universitarios a través de una rúbrica fiable y válida. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 64, p. 39-60, jan./mar. 2016.

VIEIRA, V. M. O. Portfólio: uma proposta de avaliação como reconstrução do processo de aprendizagem. **Psicologia Escolar e Educacional** [online], v. 6, n. 2, p. 149-153, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v6n2/v6n2a05.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2017.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WOLLCOTT, W. **An overview of writing assessment**. Urbana: National Council of Teachers of English, 1998.

ZEFERINO, A. M. B.; PASSERI, S. M. R. R. Avaliação da aprendizagem do estudante. **Cadernos Abem**, Goiânia, v. 3, n. 1, p. 39-43, out. 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa **PADRONIZAÇÃO DA CORREÇÃO DE QUESTÕES DISSERTATIVAS PARA PROFESSORES DA DISCIPLINA DE PROGRAMA DE APRENDIZAGEM SAÚDE E SOCIEDADE DO CURSO DE MEDICINA EM UMA IES DO OESTE DO PARANÁ**, no caso de você concordar em participar, favor assinar ao final do documento.

Sua participação não é obrigatória e, a qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador(a) ou com a instituição.

Você receberá uma cópia deste termo, em que consta o telefone e endereço do pesquisador(a) principal, podendo tirar dúvidas do projeto e de sua participação.

TÍTULO DA PESQUISA: Padronização da correção de questões dissertativas para professores da disciplina de Programa de Aprendizagem Saúde e Sociedade do curso de medicina em uma IES do oeste do Paraná.

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Alana Schirmer

ENDEREÇO: Rua Belo Horizonte, 1672 – CEP: 85802-010 – Cascavel – Pr.

TELEFONE: (45) 30376821

PESQUISADORES PARTICIPANTES: Christian Boller

OBJETIVOS: Analisar se a utilização da técnica “rubric” torna a avaliação de questões dissertativas mais objetivas e com menor discrepância estatística entre diferentes avaliadores.

JUSTIFICATIVA: A correção de questões dissertativas tem componentes muito subjetivos e podem variar de acordo com o avaliador, tempo de curso, cansaço físico, entre outros. Desta forma, o uso de questões discursivas pode resultar discrepâncias no conceito (nota) fornecido ao discente por diferentes docentes, e também em diferentes graus de exigência entre a primeira e última prova corrigida por um mesmo docente. Este trabalho pretende averiguar se, por meio do desenvolvimento de um esquema pré-definido para o processo de avaliação, a subjetividade envolvida na avaliação de uma questão se torna mais objetiva e permite a correção homogênea de questões discursivas, desta forma, tornando a avaliação mais justa e diminuindo a discrepância estatística entre conceitos atribuídos em avaliações por diferentes avaliadores.

PROCEDIMENTOS DO ESTUDO: Serão selecionados dez professores da disciplina de Programa de Aprendizagem Saúde e Sociedade da Faculdade Assis Gurgacz para que realizem a correção de uma prova dissertativa aplicada a uma turma do 2º período de medicina. Metade desses professores realizará a correção de todas as provas pelo método tradicional, enquanto a outra metade dos professores realizará a correção utilizando a ferramenta “rubric” previamente elaborada. Posteriormente, será realizada a análise das notas atribuídas e a comparação para verificar se houve diferença estatística entre os dois grupos.

RISCOS E DESCONFORTOS: Como desconforto, os professores terão o desgaste físico e mental de corrigir todas as provas dissertativas. Antes da realização das correções será realizado um diálogo com todos os professores participantes, explicando tratar-se de uma pesquisa séria e ressaltando que todas as informações obtidas serão mantidas em sigilo. Além disso, as correções serão analisadas em um ambiente apropriado, mantendo a discricção das informações contidas nas provas. No âmbito psíquico, moral, intelectual, social e cultural não está previsto qualquer risco para os alunos, uma vez que as notas não serão divulgadas, a nota final gerada em boletim será a do professor oficial da disciplina, o qual não participará da pesquisa. Os voluntários não serão expostos em momento algum.

BENEFÍCIOS: Por meio desta pesquisa, e dos respectivos resultados alcançados com ela, tanto os professores como os alunos poderão se beneficiar em alguns aspectos. A correção de questões dissertativas é um processo cansativo e psicologicamente debilitante, as rubricas podem diminuir a subjetividade envolvida na correção e permitir uma avaliação mais precisa e justa, promovendo a compreensão e a transparência na comunicação entre alunos e professores, resultando melhoria no processo ensino/aprendizagem.

CUSTO/REEMBOLSO PARA O PARTICIPANTE: Não haverá nenhum gasto com sua participação. Todo o processo será gratuito e você não receberá nenhuma cobrança com o que será realizado, nem mesmo receberá pagamento com sua participação.

CONFIDENCIALIDADE DA PESQUISA: Os resultados da pesquisa serão publicados, porém os dados coletados não serão divulgados individualmente, sendo que todas as informações individuais permanecerão em sigilo.

Assinatura do Pesquisador Responsável:

Eu, _____, declaro que li as informações contidas nesse documento, fui devidamente informado(a) pelo pesquisadora – ALANA SCHIRMER – dos procedimentos que serão utilizados, riscos e desconfortos, benefícios, custo/reembolso dos participantes, confidencialidade da pesquisa, concordando ainda em participar da pesquisa.

Foi-me garantido que posso retirar o consentimento a qualquer momento, sem qualquer penalidade ou interrupção de meu acompanhamento/assistência/tratamento. Declaro ainda que recebi uma cópia deste Termo de Consentimento.

Poderei consultar o pesquisador responsável pelo Fone: (45) 9998-2223, no e-mail: alanaschirmer@hotmail.com sempre que entender necessário obter informações ou esclarecimentos sobre o projeto de pesquisa e minha participação.

Os resultados obtidos durante este estudo serão mantidos em sigilo, mas concordo que sejam divulgados em publicações científicas, desde que meus dados pessoais não sejam mencionados.

LOCAL E DATA: Cascavel, 30 de junho de 2016.

NOME E ASSINATURA DO SUJEITO OU RESPONSÁVEL:

(Nome por extenso)

(Assinatura)

ANEXOS

ANEXO 1 – PROVA APLICADA AOS ACADÊMICOS

Curso: Medicina

Disciplina: PASS

Professor: Alana Schirmer Caporal **Período:** 2º **Data:** 27/10/16

Acadêmico: _____

() 1º Bimestre () 2º Bimestre () Exame () Reoferta () 2º Chamada

Nota

Recomendações

- O aluno que realizar a prova a lápis, ou com caneta de cor diferente da preta ou azul, não poderá solicitar revisão de prova.
- Celulares e aparelhos eletrônicos deverão estar desligados e guardados.
- Não será permitida a consulta a qualquer material ou a colegas, salvo orientação do professor.
- Questões objetivas rasuradas serão anuladas.
- Na entrega da prova, os dois últimos acadêmicos deverão assinar a ata em que serão descritas todas as ocorrências que extrapolarem aos procedimentos usuais durante a realização desta avaliação.

Questão 1: Defina Promoção de Saúde (utilizando o conceito mais atual):

Questão 2: Conceitue intersectorialidade:

Questão 3: Conceitue equidade:

Questão 4: Conceitue Iniquidade:

ANEXO 2 – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

FACULDADE PEQUENO
PRÍNCIPE - FPP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PADRONIZAÇÃO DA CORREÇÃO DE QUESTÕES DISSERTATIVAS PARA PROFESSORES DA DISCIPLINA DE PROGRAMA DE APRENDIZAGEM SAÚDE E SOCIEDADE DO CURSO DE MEDICINA EM IES DO OESTE DO PARANÁ

Pesquisador: Alana Schirmer Caporal

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 58363016.6.0000.5580

Instituição Proponente: Faculdade Pequeno Príncipe

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.673.114

Apresentação do Projeto:

Consistirá em um estudo de abordagem quantitativa, com objetivo exploratório descritivo e delineamento transversal. Os participantes do estudo serão 10 professores da disciplina do Programa de Aprendizagem Saúde e Sociedade (PASS) do curso de medicina da Faculdade Assis Gurgacz (FAG) que concordem em realizar a correção das provas discursivas aplicadas aos acadêmicos do sexto período de medicina da FAG, sendo que metade deles realizará a correção convencional e metade deles utilizando a ferramenta "rubric". Depois de selecionada a amostra de professores, haverá o esclarecimento do trabalho, de forma que se sintam seguros, preparados e livres para assinar o termo de consentimento livre esclarecido (APENDICE A). A pesquisa será desenvolvida na Faculdade Assis Gurgacz, localizada em Cascavel, Paraná. Antes da realização do estudo, será encaminhada uma

carta de esclarecimento ao departamento responsável pelo local acima citado, na qual será apresentada a pesquisa e solicitada autorização para realização nas suas dependências.

Depois de solicitado ao departamento da autorização para a realização da pesquisa, e estando este de acordo, será emitida uma carta de concordância, devidamente assinada pelo seu representante legal. Será aplicada uma prova dissertativa para uma turma de saúde coletiva do 6º período do curso de medicina de uma IES do Oeste do Paraná. A partir disso serão selecionados dez

Endereço: Av. Iguaçu

Bairro: Rebouças

UF: PR

Telefone: (41)3310-1512

Município: CURITIBA

CEP: 80.230-020

E-mail: comite-etica@fpp.edu.br

FACULDADE PEQUENO
PRÍNCIPE - FPP



Continuação do Parecer: 1.673.114

professores da disciplina que concordarem em participar da pesquisa para realizar a correção dessas provas, sendo que cinco deles utilizarão o método tradicional e cinco deles utilizarão a ferramenta "rubric" previamente estabelecida. Cada um dos professores, ao final da correção, atribuirá uma nota à questão. Ao final das correções será feito um comparativo entre as notas atribuídas e observado se houve diferença estatística entre as notas atribuídas pelos professores de forma subjetiva e pelo "rubric". Será utilizada uma tabela "rubric" incluindo quatro critérios de avaliação, contendo, conhecimento teórico, persuasão do argumento, coerência/adequação vocabular e gramática/ortografia, para a correção de uma prova dissertativa. Sendo que para cada um desses itens o professor poderá pontuar a qualidade em uma escala de zero a três. Ao final serão somadas as pontuações atribuídas para concluir a nota. Será empregada análise quantitativa de acordo com as notas atribuídas por cada professor, utilizando ferramenta estatística específica.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

- Analisar se a utilização da técnica "rubric" torna a avaliação de questões dissertativas mais objetivas e com menor discrepância estatística entre diferentes avaliadores.

Objetivos Secundários:

- Relatar as necessidades e objetivos do processo avaliativo no ensino superior;
- Relacionar as formas de avaliação no ensino superior e elencar as competências observadas para cada uma delas;
- Destacar a subjetividade do processo avaliativo em questões dissertativas e como isso pode interferir no conceito (nota) fornecido ao discente por diferentes docentes;
- Averiguar se o uso de um sistema padrão de correção de questões dissertativas - técnica "rubric"- permite uma correção homogênea e diminui a discrepância nas notas atribuídas aos discentes.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Possível desconforto dos professores que terão o desgaste físico e mental de corrigir todas as provas dissertativas. Antes da realização das correções será realizado um diálogo com todos os professores participantes, explicando tratar-se de uma pesquisa, ressaltando que todas as informações obtidas serão mantidas em sigilo. Além disso, as correções serão analisadas em ambiente apropriado mantendo discrição das informações contidas nas provas. No âmbito psíquico, moral, intelectual, social e cultural não está previsto qualquer risco para os alunos, uma vez que as notas não serão divulgadas, a nota final gerada em boletim será a do professor oficial da disciplina, o qual não participará da pesquisa. Os voluntários não serão expostos em momento algum.

Endereço: Av. Iguaçu

Bairro: Rebouças

UF: PR

Telefone: (41)3310-1512

Município: CURITIBA

CEP: 80.230-020

E-mail: comite-etica@fpp.edu.br

FACULDADE PEQUENO
PRÍNCIPE - FPP



Continuação do Parecer: 1.673.114

Benefícios: Através desta pesquisa, os respectivos resultados alcançados com ela, tanto os professores como os alunos poderão se beneficiar em alguns aspectos. A correção de questões dissertativas é um processo cansativo e psicologicamente debilitante, as rubricas podem diminuir a subjetividade envolvida na correção e permitir uma avaliação mais precisa e justa, promovendo a compreensão e a transparência na comunicação entre alunos e professores, resultando em melhoria no processo ensino/aprendizagem.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante, que promoverá a compreensão e a transparência na comunicação entre alunos e professores.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram apresentados.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Lembramos aos senhores pesquisadores que, no cumprimento da Resolução 466/2012, o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) deverá receber relatórios anuais sobre o andamento do estudo, bem como a qualquer tempo e a critério do pesquisador nos casos de relevância, além do envio dos relatórios de eventos adversos, para conhecimento deste Comitê. Salientamos ainda, a necessidade de relatório completo ao final do estudo. Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP-FPP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificado e as suas justificativas.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_751108.pdf	03/08/2016 22:45:01		Aceito
Orçamento	orcamento_ok.pdf	03/08/2016 22:44:42	Alana Schirmer Caporal	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_ok.pdf	03/08/2016 22:37:36	Alana Schirmer Caporal	Aceito

Endereço: Av. Iguazu
Bairro: Rebouças CEP: 80.230-020
UF: PR Município: CURITIBA
Telefone: (41)3310-1512 E-mail: comite-etica@fpp.edu.br

FACULDADE PEQUENO
PRÍNCIPE - FPP



Continuação do Parecer: 1.673.114

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_COMPLETO_PLATAFORM A.doc	02/08/2016 22:50:56	Alana Schirmer Caporal	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	autorizacao_instituicao.jpg	02/08/2016 22:44:39	Alana Schirmer Caporal	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO.docx	30/06/2016 23:38:42	Alana Schirmer Caporal	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	30/06/2016 22:58:22	Alana Schirmer Caporal	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CURITIBA, 11 de Agosto de 2016

Assinado por:
Leide da Conceição Sanches
(Coordenador)

Endereço: Av. Iguaçu

Bairro: Rebouças

CEP: 80.230-020

UF: PR Município: CURITIBA

Telefone: (41)3310-1512

E-mail: comite-etica@fpp.edu.br

ANEXO 3 – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

**CENTRO
UNIVERSITÁRIO**

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

Ao Comitê de Ética em Pesquisa das Faculdades Pequeno Príncipe

Prezada Professora Ms. Leide da Conceição Sanches

MD Coordenadora

Eu, Prof. Dr. Rui M. S. Almeida responsável pela coordenação do curso de medicina do Centro Universitário da Fundação Assis Gurgacz, venho por meio desta, informar que estou ciente e de acordo com a realização do projeto de pesquisa intitulado "PADRONIZAÇÃO DA CORREÇÃO DE QUESTÕES DISSERTATIVAS PARA PROFESSORES DA DISCIPLINA DE PROGRAMA DE APRENDIZAGEM SAÚDE E SOCIEDADE DO CURSO DE MEDICINA EM IES DO OESTE DO PARANÁ" firmado sob a responsabilidade do pesquisador Alana Schirmer Caporal, com a colaboração do Dr. Christian Boller, que participa como coorientador da pesquisa a ser realizada nesta instituição no período de setembro a novembro de 2016.

O pesquisador responsável e os demais participantes declaram estar cientes das normas que envolvem as pesquisas com seres humanos, em especial a Resolução CNS nº 466/2012 e que a parte referente à coleta de dados somente será iniciada após a aprovação do projeto por este Comitê.

Cascavel, 18 de julho de 2016



Prof. Doutor Rui M. S. Almeida

Coordenador do Curso de Medicina e Professor Associado
do Centro Universitário FAG