

USO DE AVALIAÇÃO POR PARES E AUTOAVALIAÇÃO EM DUAS TURMAS DE ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Denise Gomes Alves¹, Amanda Rezende Costa Xavier²

RESUMO

O artigo é um relato de experiência de uma unidade curricular (UC) teórica no primeiro e segundo semestre de 2021, de um curso de graduação em Ciência e Tecnologia, de uma universidade federal do sul de Minas Gerais. Os estudantes desenvolveram os temas em Energia e Meio Ambiente em grupos, apresentando-os em dois seminários. Foram realizadas avaliações por pares e autoavaliações anônimas e individuais, por meio de formulários *online*. Houve também uma avaliação da UC no fim do semestre que abordou a metodologia de avaliação adotada, na qual os estudantes puderam apresentar sugestões e/ou críticas sobre tal desenvolvimento metodológico. Houve uma baixa adesão dos estudantes ao instrumento de avaliação, sendo que a turma do primeiro semestre apresentou maior adesão na resposta do instrumento. Essa baixa adesão sinaliza uma certa resistência dos estudantes às novas metodologias, evidenciando que ainda é preciso trabalhar questões sobre a regulação da aprendizagem com os estudantes.

Palavras-chave: Avaliação por pares, Autoavaliação, Avaliação formativa.

Introdução

Historicamente, avaliar tem sido uma ação dos seres humanos, análoga a marcar com selo. Criam-se padrões para se medir tudo que se faz para que decisões possam ser tomadas de forma a minimizar erros. Inocêncio (2020) afirma que as sociedades contemporâneas estabelecem índices e medições de forma direta ou indireta para analisar sujeitos, sob a finalidade de classificá-los. Uma vez composto por seres humanos, o meio acadêmico não é diferente. A avaliação faz parte do processo de formação do indivíduo durante os anos escolares, mantendo-se uma compreensão epistemológica de avaliação como processo classificatório.

A avaliação é um meio para se atingir um fim, sendo essa uma representação social bastante aceita. Contudo, os modelos tradicionais de avaliação, orientados por uma concepção

¹ Instituto de Ciência e Tecnologia - ICT – Campus Avançado de Poços de Caldas – MG - Universidade Federal de Alfenas, UNIFAL-MG

² Campus Poços de Caldas – Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG

somativa, alicerçada na lógica classificatória que ora referimos, não medem conhecimento, medem memorização. Essa afirmação é corroborada por Inocêncio (2020, p.10) quando assevera que “os modelos tradicionais de avaliação (objetivas e discursivas em sua maioria) procuram seguir um padrão que enaltece a memorização [...]”. O estudante acessa a memória, responde a avaliação e depois se esquece porque não forma uma conexão entre o que aprendeu e sua aplicação. Marcel Lesne (1984) citado por Leite (2021), em sua tipologia dos modos de trabalho pedagógico na formação de adultos, explicita-nos que essa concepção somativa de avaliação está associada a um modo transmissivo de formação, que é baseado em exposição, por parte de um professor que ocupa o centro do processo pedagógico, e retenção de conteúdo, por parte de estudantes, a partir de processos de memorização. As avaliações ocorrem após um determinado período e medem o quanto o conteúdo das aulas expositivas foi retido pelo estudante durante esse tempo. Para Costa (2017), essa abordagem com foco em desempenho por nota é superficial e tem como principal objetivo apenas a nota de passagem. Pode-se considerar como uma medida pontual, em que o estudante estuda um determinado conteúdo, faz a avaliação, atinge e/ou supera a média estipulada ou não atinge e fica aquém do esperado.

Mas essa lógica focalizada no ensino e na memorização tem vindo a ser questionada (Marcel Lesne, 1984 *apud* Leite, 2021). Esse modelo de reprodução de conteúdo em provas significa que o estudante atingiu ou não os objetivos de aprendizagem? Que objetivos são avaliados nesse tipo de avaliação: objetivos de ensino ou objetivos de aprendizagem? Como saber se o conteúdo foi realmente assimilado pelo estudante e vai ser aplicado de forma eficaz no mundo real? Houve busca para a aquisição de conhecimento ou houve apenas memorização do conteúdo? Estamos produzindo ou apenas reproduzindo? Foi a partir desses questionamentos, e também por desconfiar de avaliações unicamente feitas sob essa concepção tradicional, que foram inseridos outros modelos de avaliação em duas turmas de uma unidade curricular, de um curso de graduação em Ciência e Tecnologia, de uma universidade federal do sul de Minas Gerais, no primeiro e segundo semestres de 2021, ou seja, modelos de avaliação que valorizassem o percurso formativo do estudante, isto é, que valorizasse os processos de aprendizagem em que o estudante é assumido como protagonista na busca do conhecimento.

De acordo com Silva e Xavier (2022) uma metodologia de avaliação mais flexível, com foco no processo, pode levar a um maior engajamento do estudante, colocando-o no protagonismo de sua aprendizagem e, conseqüentemente, na sua busca por conhecimento. Para tanto, articulado a um processo metodológico de ensino e aprendizagem flexível deve estar o

processo avaliativo, porque ensino e aprendizagem não podem ser tratados de modo desarticulado da avaliação. Tal afirmação é sustentada por estudos como o de Villas Boas (2018), que define que para que uma avaliação seja considerada de qualidade o estudante precisa conhecer os objetivos de aprendizagem, tornando-se capaz de comparar seu desempenho atual com o nível de referência, de modo que ele se comprometa em diminuir essa distância com ações apropriadas a seu perfil de aprendizagem.

Nessa perspectiva, e considerando o professor como um facilitador que apoia os estudantes a alcançarem os objetivos de aprendizagem propostos, Inocêncio (2020) apresenta algumas das possibilidades para aprimorar os métodos de avaliação: a) trabalhos em equipe, b) apresentações orais, c) relatórios de pesquisa e d) autoavaliação. Os métodos por ele citados têm amparo em uma extensa produção científica no campo educacional e desenvolvem o senso crítico e a autonomia dos estudantes ao mesmo tempo em que promove o amadurecimento e fortalecimento das relações entre professor, estudante e colegas de classe. Lesne (1984) citado por Leite (2021) denominou esse modo de apropriativo, no qual a avaliação promove uma ruptura de paradigmas e o estudante é capaz de otimizar sua aprendizagem, desenvolvendo suas competências e seus próprios meios de autorregulação. Nesse contexto de avaliação destacam-se estratégias de autoavaliação, porque criam condições para que os estudantes desenvolvam a competência de se autorregular, ou seja, competências relacionadas ao automonitoramento de sua aprendizagem, permitindo-lhes mobilizarem ações que os impulsionem em questões que não estão ainda bem desenvolvidas.

As avaliações por pares e autoavaliação, segundo Oliveira Neto e Tilton (2015), são alternativas de baixo custo de recursos humanos e materiais, podendo ser utilizadas em ambientes virtuais de aprendizagem (AVA). Os formulários *online* podem ser utilizados para coletar os dados das avaliações e facilitar a análise das respostas, em função desse processo de autorregulação que se deseja desenvolver com os estudantes. Contudo, no que diz respeito à avaliação por pares, a coleta de dados é apontada pelos autores como um problema porque os estudantes se sentem desconfortáveis em avaliar os colegas quando podem ser identificados. Logo, à vista dessa condicionante, o desconforto pode ser minimizado ao se optar por modelos avaliativos que privilegiam o anonimato dos estudantes.

Finalmente, é evidente que toda essa inserção e transformação metodológica da avaliação, que transpõe modelos tradicionais transmissivos orientados para a memorização para

mobilizar modelos avaliativos que rompem com a passividade do estudante, gera alguma resistência dos próprios estudantes. Entretanto, Felder e Brent (2016) estabelecem que, ainda que encontremos, nesse processo, resistência por parte dos estudantes, os professores não devem desistir da mudança conceitual, epistemológica. Devem, ao contrário, aprimorarem suas estratégias para que possam desenvolver cursos cada vez melhores, que realmente ofereçam aos estudantes as habilidades requeridas no mundo do trabalho.

METODOLOGIA

A UC Energia e Meio Ambiente, unidade curricular teórica de um curso de Ciência e Tecnologia de uma universidade federal do sul de Minas Gerais, tem seu sistema de avaliação organizado em torno de Seminários sobre os tópicos que compõem o Programa de Ensino da UC. No primeiro e segundo semestre de 2021, foram inseridos mais dois instrumentos no processo de avaliação: avaliação por pares e autoavaliação, sendo, para tanto, utilizados formulários *online* e anônimos para sua aplicação. A UC foi oferecida no formato ERE (Ensino Remoto Emergencial) durante a pandemia de Covid19.

No primeiro dia de aula, a professora apresentou o Programa de Ensino da UC e expôs aos estudantes como seriam realizadas as avaliações. Explicou o procedimento necessário para avaliar os colegas, assim como o procedimento para realizar a autoavaliação. Quanto aos Seminários, os tópicos sobre Tipos de Energia foram o tema central do primeiro seminário e para o segundo seminário os estudantes escolheram um país para desenvolver o tópico sobre Matriz Energética.

As turmas foram divididas em grupos de até 5 estudantes, organizados pelos próprios estudantes, sem interferência da professora. A avaliação por pares foi sistematizada em critérios, dos quais organização, conteúdo e habilidades orais, e cuja apresentação se deu pela estrutura da escala Likert. A escala Likert é muito utilizada em formulários e apresentada em níveis que variam de 1 à 5. Os níveis foram colocados do menor para o maior, sendo o nível 1 discordo totalmente e o nível 5 concordo totalmente. O instrumento incluiu uma última questão, aberta, na qual os estudantes poderiam fazer sugestões e/ou críticas sobre a apresentação dos seminários. A autoavaliação apresentou duas questões organizadas pela escala Likert nas quais os estudantes poderiam classificar sua participação no desenvolvimento do trabalho e mais três

questões abertas, onde eles deram notas para o grupo, pela sua participação e justificaram a nota. Tanto a avaliação por pares e a autoavaliação, assim como a avaliação da UC, outro instrumento utilizado na UC, foram individuais, anônimos e não obrigatórias, de modo que se buscou privilegiar a conscientização dos estudantes sobre a importância desse processo avaliativo na construção de competências formativas imprescindíveis ao futuro profissional. Buscou-se, nesse sentido, desenvolver competências sem atrelá-las à obtenção de notas, porque, se assim o fizesse, se fossem atribuídas notas referente à participação, não seria possível alcançar os efeitos desejados em relação ao nível de engajamento e de compreensão dos estudantes, acerca desse processo de autoavaliação e automonitoramento da aprendizagem.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Primeiro Semestre de 2021

A UC Energia e Meio Ambiente teve, em suas duas turmas, no primeiro semestre de 2021, um total de 43 estudantes matriculados. Do total de estudantes apenas 30 responderam a autoavaliação, sendo 8 referente ao primeiro Seminário e 22 referente ao segundo Seminário. As notas, nesse instrumento, variaram entre 8 e 10, e algumas justificativas apresentadas estavam relacionadas ao fato de que eles, os estudantes, tiveram problemas com os prazos, ou que alguns componentes do grupo não se dedicaram tanto para desenvolver os seminários, apontamento relacionado às menores notas atribuídas. Por um lado, é possível observar que houve um aumento de estudantes que responderam a autoavaliação no segundo seminário, que mesmo não atingindo o total de matriculados na UC, indica que houve uma maior adesão dos estudantes ao instrumento, ou seja, uma maior participação em um modelo de avaliação distinto daquele ao qual os estudantes têm se habituado historicamente, orientado para a reprodução dos conteúdos.

Figura 1 - Autoavaliação do Primeiro Semestre de 2021



Fonte: Produzido pela própria autora (2022).

Por outro lado, ainda que em todas as aulas a professora tenha ressaltado a importância da participação dos estudantes nas avaliações, o número de respondentes também evidencia que os estudantes ainda resistem em realizar as tarefas que são sugeridas e não somam pontos na nota. Essa resistência dos estudantes no uso de metodologias de aprendizagem ativa é abordada nos estudos de Felder e Brent (2016), que indicam que o professor deve utilizar outras estratégias para engajar os estudantes e não desistir de melhorar os objetivos de aprendizagem para os cursos que ministra. Nessa lógica de engajamento dos estudantes, uma das questões levantadas por Vieira (2013) com relação à autoavaliação é a falta de treinamento dos estudantes, assim como a falta de maturidade para fazer uso dessa estratégia. Uma outra questão levantada por Leite (2021) ressalta que os estudantes estão condicionados por modelos classificatórios de avaliação e que esse condicionamento dificulta a mudança do processo de avaliação por parte dos professores.

Analisando a participação nas avaliações por pares, o número de estudantes respondentes foi maior e houve pouca diferença entre o primeiro e segundo seminários, conforme demonstrado na Figura 2.

Figura 2 - Avaliação por pares do Primeiro Semestre de 2021



Fonte: Produzido pela própria autora (2022).

As notas aplicadas pelos pares nesse instrumento variaram entre 7 e 10, e algumas sugestões dos estudantes foram com relação à forma de apresentação do grupo, câmeras desligadas, problemas técnicos e som. Os apontamentos sinalizam que os compreenderam o Seminário como um dispositivo avaliativo em que fornece um *feedback* para os colegas pode melhorar as apresentações, ou seja, o *feedback* amplia a comunicabilidade, e torna os conteúdos mais compreensíveis aos pares. É possível perceber que tal condição, quando solicitada unicamente pelos professores, ou seja, quando solicitam que os estudantes interajam (no ensino remoto se refere a uma câmera aberta, por exemplo), converte-se em uma exigência “penalizante” sob o julgamento discente. Contudo, quando surgida a necessidade de *feedback* pelos próprios estudantes, converte-se em potencial desenvolvimento de competência, porque passa a ser uma atitude incorporada que reflete uma aprendizagem importante em seu percurso formativo.

Segundo semestre de 2021

No segundo semestre, as turmas foram menores, em que houve 38 estudantes matriculados. Houve, ainda, menor adesão dos estudantes nas respostas dos formulários. Na autoavaliação houve uma inversão com relação ao primeiro semestre, em que mais estudantes responderam ao formulário do primeiro seminário (Figura 3).

Figura 3. Autoavaliação do segundo semestre de 2021.



Fonte: Elaborado pela própria autora (2022).

As notas aplicadas pelos estudantes variaram de 7 a 10, e justificaram as notas menores ao fato de que nem todos do grupo participaram no desenvolvimento do trabalho. Observa-se na Figura 3 que apenas 23 (65,71%) estudantes responderam ao questionário de um total de 35 estudantes matriculados na unidade curricular, no primeiro Seminário, e apenas 3 (8,57%) no segundo. O dado sugere que incluir os estudantes nas decisões pedagógicas do processo de ensino aprendizagem reverbera em seu engajamento, ou seja, deixá-los livres para acatar ou

não a sugestão da professora com relação às avaliações, não seja uma boa estratégia, porque não houve nenhum compromisso assumido por parte deles com o processo metodológico avaliativo adotado. Perrenoud (1999) defende que os contratos didáticos, dispositivos pedagógicos que permitem a todos os atores do processo definir e pactuar seus papéis e suas responsabilidades na organização e desenvolvimento da unidade curricular, podem trazer uma nova relação entre estudantes e professores, substituindo uma situação de conflito por uma de colaboração. Face aos dados, parece possível assumir que a utilização dos contratos didáticos, onde os alunos se responsabilizam pelas atividades, ainda que sugeridas, de forma a colaborar não apenas com seu próprio desempenho, mas com o dos colegas, possa modificar a adesão e o engajamento no processo de ensino e aprendizagem.

No que diz respeito à avaliação por pares, apenas 14 estudantes responderam ao formulário do primeiro seminário e um único estudante respondeu ao do segundo seminário, conforme demonstrado pela Figura 4.

Figura 4. Avaliação por pares do segundo semestre de 2021.



Fonte: Elaborado pela própria autora (2022).

Na avaliação da unidade curricular apenas 8 estudantes responderam ao instrumento, e as notas atribuídas variaram de 8 a 10, indicando que o público respondente estava satisfeito com a metodologia de avaliação. Essa avaliação ao fim do semestre visou promover melhorias para os semestres seguintes, tanto com relação ao conteúdo proposto como para implementar o uso de objetivos de aprendizagem nas turmas subsequentes. O processo de abertura da UC à avaliação dos estudantes evidencia que os professores devem estar em permanente processo de aprendizagem, de modo a se permitirem olhar para si e para suas práticas e partir do *feedback* trazido pelos estudantes. Estar aberto à mudança permite que o professor revise suas

concepções e, deste modo, possam ressignificar suas práticas, adotando concepções avaliativas disruptivas àquelas que se reduzem a processos classificatórios (LEITE, 2021), rompendo, portanto, com a ação de marcar com selo o desempenho de cada estudante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A cada semestre encontramos desafios em cada turma; os estudantes são únicos, o que funciona em uma turma nem sempre se mostra eficiente para outra. Esse processo de singularidade na heterogeneidade coloca o professor diante de uma lente para reavaliar tudo aquilo que faz, como faz e de que forma pode melhorar suas práticas, incluindo, aí, suas práticas de avaliar.

Olhar para o processo metodológico avaliativo adotado e os dados que ele oferece em relação ao engajamento dos estudantes direciona ao fato de que, como docentes, é preciso buscar alternativas de melhorar a prática pedagógica e oferecer aos estudantes modos adequados de dar *feedback*; é preciso construir formas adequadas de serem ouvidos em suas necessidades como protagonistas na sua busca pelo conhecimento, aprimoramento imprescindível para a transição ao mundo do trabalho. Nesse sentido, fazer uso de contratos didáticos com os estudantes é uma atividade que demanda tempo e investimento docente, mas, muitas vezes, resulta na diminuição da resistência dos estudantes em relação a metodologias que diferem dos modos avaliativos aos quais estão acostumados. Permite-nos inserir no processo formativo a colaboração, a autorregulação e automonitoramento da aprendizagem, a prática do *feedback*, competências muito importantes que devem ser estimuladas e desenvolvidas, ainda que alguns resistam ao modelo proposto. Como docente, esse é um exercício que precisa continuar sendo exercitado: olhar para as práticas pedagógicas desenvolvidas na aula, com os estudantes, tratando-as como laboratório para ampliar a compreensão de como estamos formando nossos estudantes. As questões que foram elencadas e que se caracterizaram como força motriz da alteração metodológica avaliativa ainda persistem, e levarão a continuar a buscar respostas, em um permanente processo de desenvolvimento profissional docente.

REFERÊNCIAS

COSTA, C.B da Autoavaliação e avaliação pelos pares: uma análise de pesquisas internacionais recentes. **Revista Diálogo Educacional**, v. 17, n. 52, p. 431, 2017.

FELDER, R. M.; BRENT, R. **Teaching and learning STEM: a practical guide**. First Edition. Joss-Bass. San Francisco, CA (2016).

INOCÊNCIO, KELLIN. **Processo avaliativo na educação superior**. Contentus - 2020. E-book. (79 p.). ISBN 9786557458327. Disponível em: <https://middleware-bv.am4.com.br/SSO/unifalmg/9786557458327>. Acesso em: 25 mar. 2022.

LEITE, C. Da avaliação restrita à função de mediação e classificação à avaliação orientada para a aprendizagem: algumas ideias para reflexão. In: **A dimensão didático-pedagógica na transição para o ensino remoto emergencial: a formação docente na UNIFAL-MG, no ano de 2020**. Amanda Rezende Costa Xavier, Edna de Oliveira, Luciana Maria Oliveira Ribeiro (Organizadoras) - Alfenas - MG; Poços de Calda - MG; Editora Universidade Federal de Alfenas, 2021.

OLIVEIRA NETO, J. D. DE; TITTON, L. A. Avaliação online feita por pares, auto avaliação e avaliação pelo professor na perspectiva de Bloom. **21º CIAED - Congresso Internacional ABED de Educação a Distância, 2015**. Bento Gonçalves, p. 1–10, 2015.

PERRENOUD, P. Não mexa na minha avaliação! Uma abordagem sistêmica da mudança. In: **Avaliação: Da excelência à Regulação das Aprendizagens. Entre duas lógicas**. Capítulo 9. Artmed Editora, Porto Alegre (1999)

SILVA, D. J. P. DA; XAVIER, A. R. C. Ensino universitário de física: Uma experiência de metodologia de ensino e de avaliação com foco no processo / University physics teaching: An experience of teaching methodology and assessment with a focus on process. **Brazilian Journal of Development**, v. 8, n. 1, p. 295–313, 2022.

VILLAS BOAS, Benigna (org.) **Avaliação: interações com o trabalho pedagógico**. Papyrus Editora - 2018. E-book. (176 p.). ISBN 9788544902837. Disponível em: <https://middleware-bv.am4.com.br/SSO/unifalmg/9788544902837>. Acesso em: 26 mar. 2022