

A autoavaliação e a avaliação entre pares: Estudo piloto numa Unidade Curricular do 2º Ciclo do ensino superior em Portugal

Self and peer assessment: a pilot study in a 2nd cycle higher education curricular unit in Portugal

Elizabeth Souza

LE@D, Universidade Aberta

bethbatistasouza@gmail.com

Lúcia Amante

LE@D, Universidade Aberta

Lucia.Amante@UAb.pt

Resumo. Muito se tem evoluído no plano teórico e também metodológico, acerca dos processos de ensino e aprendizagem. A despeito disso, o erro continua a ser visto de forma negativa, muito interligado ao paradigma de avaliação sumativa. No entanto, na perspectiva de uma avaliação formativa e formadora, centrada em processos cognitivos que favoreçam o aprender, o erro, a cooperação e a autorregulação da aprendizagem são aspetos fundamentais do sucesso do aprendiz. Estes aspetos são ainda mais essenciais quando mobilizamos o uso das tecnologias digitais nesta mediação do processo de ensino e aprendizagem. Com base nesta última perspectiva, este artigo traz o relato da experiência de implementação de um processo de autoavaliação e avaliação entre pares com uso de ferramentas digitais, no âmbito de uma unidade curricular de um curso de mestrado, na modalidade online, em uma instituição de educação superior em Portugal. Como referencial teórico para esta experiência adotou-se essencialmente o quadro conceptual do Modelo PrACT (Praticabilidade, Autenticidade, Consistência e Transparência), assente numa cultura de avaliação que se contrapõe à cultura do teste, ajustada às necessidades de currículos comprometidos com o desenvolvimento de competências. Os resultados obtidos nesta experiência possibilitaram perceber os desafios implicados no processo de se autoavaliar e de avaliar os pares, tanto do ponto de vista dos estudantes, quanto do ponto de vista do docente, que necessita adaptar-se a um cenário no qual deixa de ser o único responsável pela avaliação e regulação da aprendizagem dividindo essa responsabilidade com os outros atores envolvidos.

Palavras-chave: Avaliação alternativa digital, autorregulação da aprendizagem, correção da aprendizagem, avaliação entre pares, autoavaliação.

Abstract. In recent years, many theoretical and methodological advances have been indicated in several searches about the teaching and learning process. Despite that, the error is still seen in a negative way, very linked to a summative evaluation paradigm. However, from the perspective of formative assessment, centered on cognitive processes that favor learning, error, cooperation and self-regulation of learning are fundamental aspects of the assessment and the success of the learner. These aspects are even more essential when we mobilize the use of digital technologies in this mediation of teaching and learning process. Based on this last perspective, this article reports the experience of implementing a process of self-assessment and peer assessment using digital tools, within a curricular unit of a master's course, in online mode, in an institution of higher education in Portugal. As a theoretical framework for this experience, the conceptual

framework of the PrACT Model (Practicality, Authenticity, Consistency and Transparency) were essentially adopted, based on an assessment culture that opposes the test culture, adjusted to the needs of curricula committed to the development of skills. The results obtained in this experience made it possible to perceive the challenges involved in the process of self-assessment and peer assessment, both from the students' point of view and from the teacher's point of view, who need to adapt to a scenario in which they cease to be the sole responsible for the assessment and regulation of learning, sharing this responsibility with the other actors involved.

Keywords: Digital alternative assessment, self-regulation of learning, co-regulation of learning, peer assessment, self-assessment.

Introdução

De todos os temas que atravessam o cenário educacional, a avaliação é um dos mais complexos e que suscita inúmeros debates acerca dos seus conceitos e práticas, que têm vindo a ser alteradas ao longo do tempo.

No campo das conceções teóricas, muito se avançou e como descrevem Pinto e Santos (2006), no que remete às suas funções, a avaliação pode ser classificada em pelo menos cinco categorias, cuja intencionalidade varia conforme os interesses sociais vigentes. Podendo variar de uma avaliação mais atrelada à medida e aos instrumentos de avaliação mais psicométricos até uma cultura de avaliação essencialmente formativa, alinhada com instrumentos de avaliação edumétricos, que valorizam o processo e não só o resultado, como elemento de avaliação da aprendizagem dos estudantes (Pereira, Oliveira & Amante, 2015).

Esta nova cultura da avaliação, influenciada pelos novos contextos digitais e pela primazia dos currículos organizados por competências, procura mudar de forma significativa o modo como a aprendizagem é avaliada nestes ambientes. Neste cenário, a avaliação ganha contornos mais formativos, com objetivos mais amplos, ligados não somente aos aspetos de avaliação de conteúdos, mas também ao desenvolvimento de atitudes e valores e à promoção da aprendizagem.

Temas como avaliação contínua, conjugando aspetos de avaliação sumativa e formativa, autorregulação e correção da aprendizagem ganharam destaque ainda maior dada a necessidade de adaptação premente, fruto da situação pandémica enfrentada mundialmente nos últimos dois anos.

Ao considerar os constrangimentos da utilização dos tradicionais testes em ambiente online, muitas instituições viram-se obrigadas a adotar ferramentas avaliativas mais aderentes ao contexto digital. E, com isso, vimos inúmeras iniciativas de produção de e-portefólios, a utilização de avaliação entre pares, da autoavaliação da aprendizagem, entre outras estratégias de avaliação de cunho mais formativo. Muito já se produziu acerca dos benefícios destas estratégias avaliativas para a melhoria do desempenho na aprendizagem e para o desenvolver de uma maior autonomia, envolvimento e responsabilidade dos estudantes em seus próprios processos de aprendizagem (Panadero, Brown & Courtney, 2014; Brown & Harris, 2013) mas, os relatos de práticas

ainda são bastante circunscritos a iniciativas individuais de professores que conseguiram perceber na prática os benefícios de envolver os seus estudantes nestes processos. Quando se observa com o devido cuidado, percebe-se que os processos avaliativos planeados institucionalmente pouco ou nada versam sobre o uso da autoavaliação ou avaliação entre pares. E, quando contemplam algo sobre estas estratégias, são tratadas de modo pouco específico e dificilmente repercutindo na avaliação para fins de classificação.

Considerando o cenário descrito, este artigo traz um relato de experiência sobre a implementação de um processo de autoavaliação e avaliação entre pares, realizado no contexto de uma unidade curricular do Mestrado em Pedagogia do ELearning, realizado totalmente a distância, na Universidade Aberta de Portugal. Ao longo deste artigo serão discutidas as influências da avaliação formativa na auto e correção da aprendizagem, bem como os desafios da avaliação em contextos digitais, com ênfase no Modelo PrACT (Pereira et al., 2010; 2015), que é a estrutura teórica que fundamenta o processo avaliativo desta unidade curricular. Após o relato desta experiência, buscar-se-á discutir os resultados obtidos no que tange aos contributos deste trabalho para o desenvolvimento de um processo avaliativo mais transparente e consistente com uma cultura de avaliação mais sustentável e aderente às necessidades identificadas na sociedade atual, nomeadamente colaborar para o desenvolvimento de pessoas mais autónomas, colaborativas e capazes de aprender e enfrentar situações complexas no contexto educacional e para além dele, em novas situações (Boud & Costa, 2015; Panadero, Broadbent, Boud & Lodge, 2019).

1.A autoavaliação e avaliação entre pares

Muitos estudos vêm, ao longo dos anos, explorando a conexão entre a avaliação formativa - também conhecida como avaliação para a aprendizagem - e a aprendizagem autorregulada (Panadero et al., 2019). No que tange às experiências de avaliação dos alunos, há uma ênfase dada à autoavaliação e avaliação entre pares, como estratégias que influenciam estas habilidades de aprendizagem autorregulada (Panadero et al., 2019, p. 553).

A autoavaliação desempenha um papel importante entre as diversas formas de regulação da aprendizagem possíveis, por ser um processo implementado pelo próprio estudante (Pinto & Santos, 2006; Hadji, 2011). É a partir desse processo metacognitivo de olhar para seu próprio desempenho de forma crítica e refletida, que o aprendiz organiza conscientemente as suas aprendizagens futuras. Com uma participação ativa nos debates acerca dos objetivos e critérios da avaliação, o envolvimento pessoal do estudante no seu processo de avaliação e gestão de seu próprio desempenho é potenciado, tornando-o regulador de sua própria aprendizagem.

Neste contexto, ao professor é atribuído um papel essencialmente orientador, atribuindo aos estudantes várias das responsabilidades que a princípio eram atribuídas a si. De acordo com Santos (2008), no primeiro momento o estudante compara aquilo que fez

com aquilo que se esperava que fizesse, identificando diferenças; num segundo momento ele age para eliminar estas diferenças. Há uma série de fatores intervenientes neste processo, tais como motivação, autoconceito, autoestima entre outros, que interferem na regulação da aprendizagem pelos estudantes, podendo para alguns ser um processo espontâneo. No entanto, o professor não deve perder de vista que é um processo que exige tempo, prática e intencionalidade, daí a definição de estratégias conscientes é fundamental. Uma abordagem positiva do erro, a prática do feedback oral e escrito, a explicitação e negociação dos critérios de avaliação e o uso de instrumentos alternativos e diversificados de avaliação são estratégias importantes para desenvolver a capacidade de autoavaliação e favorecer o processo de aprendizagem (Black et al., 2003; Wiliam, 2007).

A aprendizagem autorregulada, de acordo com Zimmerman (2000, p. 14) "refers to self-generated thoughts, feelings, and actions that are planned and cyclically adapted to the attainment of personal goals". Assente nesta definição, um estudante autorregulado tem comportamentos, crenças, emoções, orientação motivacional e formas de se relacionar que favorecem a aprendizagem e conseqüentemente um maior domínio de conteúdos e rendimento académico.

Por sua vez, a correção da aprendizagem, ou seja, a regulação externa, feita por outros agentes do processo, tais como professores e outros estudantes, também colabora para a aprendizagem da autorregulação, sendo este processo fortemente impactado pelo modo como acontecem as interações sociais com os professores e colegas de turma (Panadero et al., 2019). Este é um conceito que permite interpretações diferentes, mas neste contexto, adotar-se-á a de Allal (2016, p. 263), que define correção como sendo uma influência conjunta na aprendizagem dos estudantes, dos seus processos de autorregulação e das fontes de regulação presentes no ambiente de aprendizagem (estruturas de ensino/aprendizagem, intervenções do professor, as interações com os colegas, com os materiais, artefactos e ferramentas utilizados para instrução e, em especial para avaliação).

Panadero et al. (2019), agrega outro conceito importante aos processos de correção, afirmando que junto às ações regulatórias que são transferidas pelo professor ou por um colega ao avaliado, é transferido um "julgamento avaliativo". De acordo com o autor o julgamento avaliativo é a capacidade de julgar o próprio trabalho e dos outros, implicando desenvolver um conhecimento sobre a própria capacidade de avaliação. Afirma ainda que este julgamento se manifesta quando um professor ou um par fornece feedback a um avaliado, podendo incluir informações sobre diferentes estratégias que podem ser adotadas, além de contexto, qualidade, padrões e critérios da avaliação. E, é por meio dessa interação que o avaliado se apropria das ações regulatórias e também do julgamento avaliativo da instância avaliadora (Panadero et al., 2019, p. 549).

O espaço de correção surge assim que o corretor fornece feedback para o avaliado, é quando acontece a interação. Este espaço é fundamental para que o avaliado internalize as ações regulatórias e o julgamento avaliativo do avaliador. Panadero et al. (2019) enfatizam três características deste espaço que influenciam na internalização pelo

avaliado: a) qualidade da informação de feedback (quanto mais eficaz, maior é a aprendizagem); b) clareza do feedback sobre a aprendizagem autorregulada (como por exemplo, dizer claramente como se autorregular, especificando critérios e contextos da avaliação); c) nível de interação (quanto mais intenso, mais evidente a construção de significado entre avaliador e avaliado).

Entre as estratégias de correção da aprendizagem, a avaliação entre pares tem sido uma das mais adotadas, para além da tradicional correção feita pelo professor. Apesar das desconfianças existentes sobre a capacidade de os estudantes avaliarem com precisão os seus pares, muitas têm sido as iniciativas que demonstram as suas vantagens no que toca a desenvolver a aprendizagem autorregulada (Panadero, Gavin & Brown, 2017). Para minimizar as críticas sobre a precisão deste tipo de avaliação é comum a adoção de critérios e rubricas predefinidas que norteiam o processo de avaliação entre pares. Outro ponto que levanta questões sobre este processo é o facto de optar-se por um processo às claras ou anónimo. Ambas as opções têm vantagens e desvantagens que devem ser ponderadas no momento de se definir o processo.

As rubricas, de acordo com Amante e Oliveira (2019, p. 19) reportam “a uma matriz que elenca níveis de desempenho ou de compreensão definidos por critérios/dimensões de qualidade de realização do trabalho do estudante”. Este instrumento serve ao professor para avaliar os estudantes; serve aos estudantes para avaliar os seus pares ou também para se autoavaliar (Fraile, Pardo & Panadero et al., 2017).

Fechando o ciclo de um bom processo de autoavaliação e avaliação entre pares importa possibilitar feedbacks claros que possam contribuir com efetividade para a autorregulação da aprendizagem e melhoria do desempenho futuro. De acordo com Nicol (2010), as práticas avaliativas e de feedback devem conduzir os estudantes a serem aprendentes autorregulados, com capacidade de avaliar e monitorizar o impacto e a qualidade do seu trabalho e dos outros.

2.Avaliação em contextos digitais de aprendizagem

Os contextos digitais são realidades cada vez mais impossíveis de serem ignoradas na vida em sociedade. E, no âmbito educacional, mesmo sendo um meio tradicionalmente resistente à mudança, as tecnologias digitais têm tido cada vez mais impacto na forma como se ensina e se aprende, e por consequência disso, na forma como se avalia (Amante, Oliveira & Pereira, 2017).

Muitos pesquisadores têm-se dedicado a compreender e propor formas de avaliação em contexto digital. E, alinhado a este movimento, Pereira et al. (2011; 2015) no âmbito de uma investigação na área da avaliação em contextos de elearning, elaboraram um modelo de avaliação digital (Modelo PrACT) para o ensino superior, cujos fundamentos estão assentes em uma cultura de avaliação que cria condições para que os processos avaliativos sejam eles próprios momentos de aprendizagem.

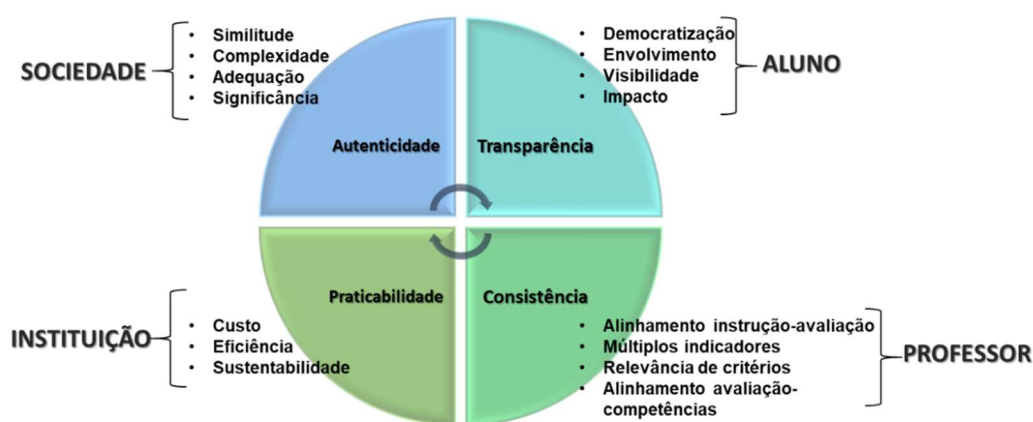
Sendo um modelo que visa avaliar competências, tendo em conta conhecimentos adquiridos, habilidades pessoais, atitudes e crenças sobre como responder às situações

propostas, o conceito de avaliação digital proposto pelas autoras não se alinha com os tradicionais testes de múltipla escolha ou de falso e verdadeiro, mas exige que o estudante realize uma atividade complexa, em situação real ou simulada. E, dessa premissa surge o conceito de avaliação alternativa digital, no qual “o desenho, a execução e o feedback são mediados pelas tecnologias” (Pereira et al., 2010).

Para sustentar este modelo de avaliação alternativa, os investigadores desenharam uma matriz conceptual, com base em quatro dimensões: praticabilidade, autenticidade, consistência e transparência – o Modelo PrACT (Figura 1).

Figura 1

Dimensões da Avaliação Alternativa Digital (Modelo PrACT)



Com base nesta matriz é possível caracterizar aspetos determinantes para as estratégias de avaliação digital a desenvolver, que por sua vez, são essenciais para a qualidade da avaliação no âmbito do processo educativo. As dimensões e parâmetros deste modelo apresentam um nível de influência recíproca, mas cada dimensão, como mostra a Figura 1, está majoritariamente referida a um agente do processo de avaliação.

O Modelo PrACT, ao perspetivar as dimensões e os parâmetros para a “avaliação para a aprendizagem”, assume que, mais importante do que classificar é avaliar no intuito de ajudar aos alunos a aprenderem melhor. E, assim, no cerne deste modelo está o objetivo de tornar os alunos mais conscientes dos seus pontos fortes e daqueles que precisa melhorar, sendo assim convidados a estabelecer metas de aprendizagem e a desenvolver competências de autorregulação que os tornem mais autônomos e preparados para desafios futuros. Alinhado a este entendimento, Nicol, Thompson e Breslin (2014) afirmam que a revisão de trabalhos e a produção de feedbacks colaboram para o desenvolvimento do pensamento crítico e da reflexão, sendo estas competências essenciais para as aprendizagens futuras dos estudantes, para além do contexto académico e escolar.

3. Metodologia

Este estudo teve como objetivo experienciar os desafios subjacentes à implementação de um modelo de autoavaliação e avaliação entre pares, subsidiando a análise dos impactos no processo de autorregulação e hétero-regulação da aprendizagem.

Para isso, foram adotados métodos qualitativos de coleta e análise de dados, considerando que uma abordagem interpretativa e naturalista (Denzin & Lincoln, 1994) tem potencial para gerar boas hipóteses de investigação (Fernandes, 1991).

Para a recolha de dados e análise dos resultados do processo de autoavaliação e avaliação entre pares realizado na UC Avaliação em eLearning utilizou-se a observação participante, o relato dos estudantes nos fóruns, comentários deixados nos formulários de avaliação (auto e pares) e no e-portefólio da UC, bem como um questionário que foi aplicado ao final da UC, o qual foi organizado tendo em consideração as dimensões e parâmetros do Modelo PrACT e visa aferir a apreciação dos estudantes com base numa escala Likert de cinco níveis. É possível conhecer o formulário acedendo ao link https://drive.google.com/file/d/1gpf3La_KK_s-lurBDr444MHyXfTXC69L/view?usp=sharing.

4. Relato da Experiência

Neste item apresenta-se o contexto de realização da experiência, bem como o detalhamento dos processos de autoavaliação e avaliação entre pares.

4.1. O contexto

O processo de autoavaliação e avaliação entre pares aqui proposto foi realizado no contexto da unidade curricular Avaliação em eLearning (6 ECTS), do Mestrado em Pedagogia do ELearning da Universidade Aberta em Portugal. Este curso é oferecido na modalidade a distância, com todo o processo de ensino e aprendizagem, incluindo a avaliação, realizado em ambiente online, com uso de recursos digitais.

O modelo proposto foi experienciado em duas turmas do mestrado: a turma MPeL 2019/20 (entre março e julho de 2020) composto por nove estudantes e a turma MPeL 2020/21 (abril a julho de 2021) composto por 14 estudantes.

Entendeu-se que este seria o contexto ideal para implementar um modelo de avaliação que enfatizasse o processo de autoavaliação e avaliação entre pares, considerando-se o objetivo expresso no Contrato de aprendizagem da unidade curricular (UC) e no Guia do curso Pedagogia em eLearning:

Na unidade curricular Avaliação em eLearning, o estudante é enquadrado na problemática da conceção de cursos de eLearning à luz dos referenciais sobre o design instrucional e da análise de modelos de avaliação da qualidade no universo da formação online. O estudante deve aprender a definir princípios e processos de avaliação da formação em cursos online, identificando indicadores relevantes para a aferição da qualidade destes nas suas várias vertentes. Pretende-se ainda, por outro lado, analisar a problemática da avaliação, mas na sua perspetiva pedagógica, designadamente a avaliação das aprendizagens em contextos de formação online, seus fundamentos, suas modalidades, instrumentos e estratégias. (UAb, 2020)

Os estudantes deste mestrado são em grande parte professores ou outros profissionais que atuam na área educacional e, partindo do objetivo pedagógico de tornar o processo avaliativo o mais autêntico possível, foi definido para esta UC um conjunto de atividades de aprendizagem e simultaneamente de avaliação que pretenderam mobilizar conhecimentos, habilidades e atitudes muito similares aos requeridos no contexto real de atuação, com desafios complexos e adequados aos recursos e tempos disponíveis.

Em alinhamento com o modelo conceptual de Peggy e Bonner (2020), nesta unidade curricular não se enfatiza a dicotomia entre avaliação formativa e sumativa, entendendo que esta separação é algo forçada e, que por meio de um processo de avaliação contínua, estas duas modalidades avaliativas se integram, entrando em cena duas ferramentas importantes para possibilitar aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades de auto e correção – o feedback interativo e a inferência. Assim sendo, nesta UC, não são distinguidos explicitamente momentos para avaliação formativa e sumativa. Nesta UC todas as atividades são consideradas na avaliação, cumprindo uma função formativa na medida em que sobre elas é dado feedback descritivo que visa provocar e orientar melhorias nos trabalhos que, após feitas alterações, podem ser novamente apresentados e reapreciados. E, estas mesmas atividades cumprem uma função sumativa, considerando a componente deste conceito que aponta para a atribuição de valores (baseada em critérios descritos no Contrato de Aprendizagem). Com efeito, são adotados múltiplos instrumentos/tarefas/atividades para realizar a avaliação (bem como diversos avaliadores). Com essa avaliação contínua e formadora chega-se, no final, ao valor resultante do percurso efetuado, percurso que vai sendo acompanhado individualmente, para que se possa ir autorregulando e melhorando os aspetos eventualmente mais frágeis.

A avaliação da UC é composta por um conjunto de cinco atividades avaliativas, sendo que a autoavaliação e a avaliação entre pares incide sobre as quatro primeiras atividades. Há uma atividade inicial (zero) sobre a qual não incide avaliação, mas tem em si uma função diagnóstica. Também a última atividade, organização de um e-portefólio no formato blog, não contempla avaliação entre pares. Esta atividade é realizada ao longo de todo o processo e também cumpre a função de autorregular a aprendizagem. O Quadro 1, mostra a lista de atividades da UC, o tipo de interação prevista para cada uma e, se sobre elas incide ou não autoavaliação e avaliação entre pares.

Na classificação geral desta UC que soma 20 valores, 16 valores correspondem à avaliação docente, que incide sobre todas as atividades, sendo composta de seis valores para as atividades 1, 2, 3 e 4; seis valores para as participações nos debates empreendidos nos fóruns e quatro valores para o e-portefólio. Os demais quatro valores são da responsabilidade dos estudantes, sendo dois valores para o processo de autoavaliação e dois para a avaliação entre pares.

Quadro 1

Lista de atividades avaliativas da UC Avaliação em eLearning

Atividade	Tipo de interação	Observação
0- Conceito de avaliação	Individual, seguida de discussão no grupo	Não incide autoavaliação e avaliação entre pares
1- Avaliação pedagógica: atuais perspetivas	Individual, seguida de discussão no grupo	Incide autoavaliação e avaliação entre pares
2- Avaliação Digital em Contextos de eLearning	Em pequenos grupos, seguida de discussão com todos os estudantes	
3- Instrumentos de avaliação pedagógica em contexto de eLearning		
4- Procedimentos e Critérios de Avaliação Pedagógica num Contexto Online		
5 – Blog / Relatório (e-portefólio)	Individual – sem debate em grande grupo	Não incide avaliação de pares ¹

Fonte: Elaborado pelo autor

4.2 O processo de autoavaliação e avaliação entre pares

A autoavaliação e a avaliação entre pares já eram práticas recorrentes em turmas anteriores desta UC, mas não tinham, até 2019, impacto na classificação, sendo realizada apenas como uma atividade com finalidade formativa e circunscrita a um contexto específico no final do curso, quando os estudantes eram convidados a se autoavaliar e avaliar os seus pares, classificando-os comparativa e retrospectivamente a partir de critérios predefinidos pela docente.

No entanto, a partir de 2019 um novo processo de autoavaliação e avaliação entre pares foi definido, tendo em conta as premissas de ser um processo contínuo e que contribuísse com a composição da classificação geral na UC. Do total de 20 valores, em 2019 o valor desta classificação correspondia a 10% do total. Mas, considerando a relevância do processo e a necessidade de motivar os estudantes a envolverem-se de modo mais efetivo nestas avaliações, em 2020 duplicou-se o peso destas componentes da classificação da UC, passando a corresponder a 4 valores (2 valores para a autoavaliação e 2 valores para a avaliação entre pares).

No Contrato de Aprendizagem são definidos e expressos critérios específicos para avaliação de cada atividade. No que tange ao processo de autoavaliação e avaliação entre pares, desenhou-se uma grelha que especifica os critérios e as rubricas para nortear o processo (Quadro 2).

¹ A elaboração deste e-portefólio é, em si, uma atividade de autoavaliação, que colabora na função de autorregular a aprendizagem, mesmo que não componha a classificação específica atribuída a autoavaliação realizada nas atividades de 1 a 4.

Quadro 2

Grelha de critérios e rubricas da autoavaliação e avaliação entre pares

Critérios	Rubricas			
	Atende totalmente	Atende parcialmente	Atende pouco	Não atende
1- Adequabilidade	Apresenta respostas compatíveis com o solicitado na tarefa, contemplando todos os seus aspetos fundamentais. (valor: 0,50)	Apresenta respostas que revelam compreensão parcial do que foi solicitado na tarefa, não contemplando todos os seus aspetos fundamentais. (valor: 0,30)	Apresenta respostas que revelam pouca compreensão do que foi solicitado na tarefa, contemplando poucos aspetos fundamentais. (valor: 0,10)	Apresenta resposta incompatível com o que foi solicitado na tarefa, não contemplando aspetos pertinentes ao contexto. (valor: 0)
2- Rigor científico dos contributos	Demonstra rigor na utilização e articulação de todos os conceitos abordados, sempre referenciando as fontes e adotando corretamente as normas de citação APA. (valor: 0,50)	Demonstra rigor na utilização e articulação da maior parte dos conceitos abordados, referenciando a maioria das fontes e adotando corretamente as normas de citação APA. (valor: 0,30)	Demonstra pouco rigor na utilização e articulação dos conceitos abordados, não referenciando a maior parte das fontes citadas e não atendendo, na maior parte dos casos, às normas APA. (valor: 0,10)	Não demonstra rigor na utilização e articulação dos conceitos abordados, nunca referenciando as fontes citadas e não atendendo às normas APA. (valor: 0)
3- Clareza e objetividade	Expõe suas ideias sempre de maneira clara e objetiva, seja na comunicação escrita ou oral. (valor: 0,50)	Expõe a maior parte de suas ideias de maneira clara e objetiva (escrita ou oralmente), não havendo interferência na compreensão pelos colegas. (valor: 0,30)	Tem dificuldade de expor suas ideias de maneira clara e objetiva (escrita ou oralmente), interferindo algumas vezes na compreensão pelos colegas. (valor: 0,10)	Tem dificuldade de expor suas ideias de maneira clara (escrita ou oralmente), interferindo muitas vezes na compreensão pelos colegas. (valor: 0)
4- Pertinência/frequência dos contributos	Participa das discussões (duas ou mais intervenções), envolvendo-se nos debates, trazendo ideias oportunas e enquadradas na temática em foco. (valor: 0,50)	Participa das discussões (uma a duas intervenções), mas envolve-se pouco nos debates, apesar de trazer ideias oportunas e enquadradas na temática em foco. (valor: 0,30)	Participa pouco das discussões (única intervenção), envolvendo-se de modo superficial ou não se envolvendo nos debates e trazendo poucos contributos à temática em foco. (valor: 0,10)	Não participa dos debates ou participa pouco (única intervenção) trazendo contributos não oportunos ou não enquadrados à temática em foco. (valor: 0)

Fonte: Contrato de aprendizagem da Unidade Curricular Avaliação em eLearning (Turma MPeL 2020-21)

A grelha de avaliação, coletivamente definida, a partir de uma primeira proposta apresentada pelas docentes e posta à discussão na turma, é uma estratégia que contribuiu para a qualidade dos processos de autoavaliação e avaliação entre pares, sendo amplamente recomendada para minimizar aspetos subjetivos à avaliação, bem como orientar os estudantes que se iniciam neste processo de se avaliar a si e aos colegas. Além disso, o facto de haver uma diversidade de avaliadores (docentes e colegas diferentes em cada etapa) e a regra previamente definida de ter de avaliar os colegas para que a sua avaliação com origem nos pares lhe ser também considerada, contribuiu para o envolvimento dos estudantes no processo.

Na sequência, o processo de autoavaliação e avaliação entre pares é apresentado em detalhes aos estudantes, um fórum especificamente criado para este fim, imediatamente após a conclusão da atividade 1. Considera-se que é o momento adequado, visto que já foram introduzidos conceitos importantes sobre avaliação para que os estudantes possam realizar uma análise sustentada do processo proposto.

Os estudantes são informados sobre a relevância deste processo, sobretudo numa unidade curricular cuja temática é a avaliação. Detalha-se a lógica do processo, apresenta-se a grelha de avaliação e o cronograma de atividades. Junto a esta mensagem introdutória são incluídos alguns textos de apoio para que se possam ambientar com a lógica de conceção de rubricas de avaliação. É solicitada a análise do processo e da grelha de avaliação e é dada a oportunidade de enviarem críticas e contributos para aprimoramento do processo. Após envio dos contributos/validação do processo e da grelha pelos estudantes, o documento é ajustado pelas docentes, e a versão final é disponibilizada na turma. Este processo de análise, validação e disponibilização de versão final, dura em torno de uma semana e meia.

Após a validação da grelha cria-se um formulário digital, utilizando o Google Forms. Em seguida, inicia-se a primeira rodada, sendo solicitado aos estudantes que realizem a sua autoavaliação e a avaliação de um par, conforme o nome indicado pelas docentes. Cada estudante recebe, por mensagem privada, as orientações específicas, com os links a serem acedidos e prazos, conforme mostra a Figura 2.

A partir desta primeira rodada, passa-se a repetir o processo ao concluir cada uma das atividades seguintes.

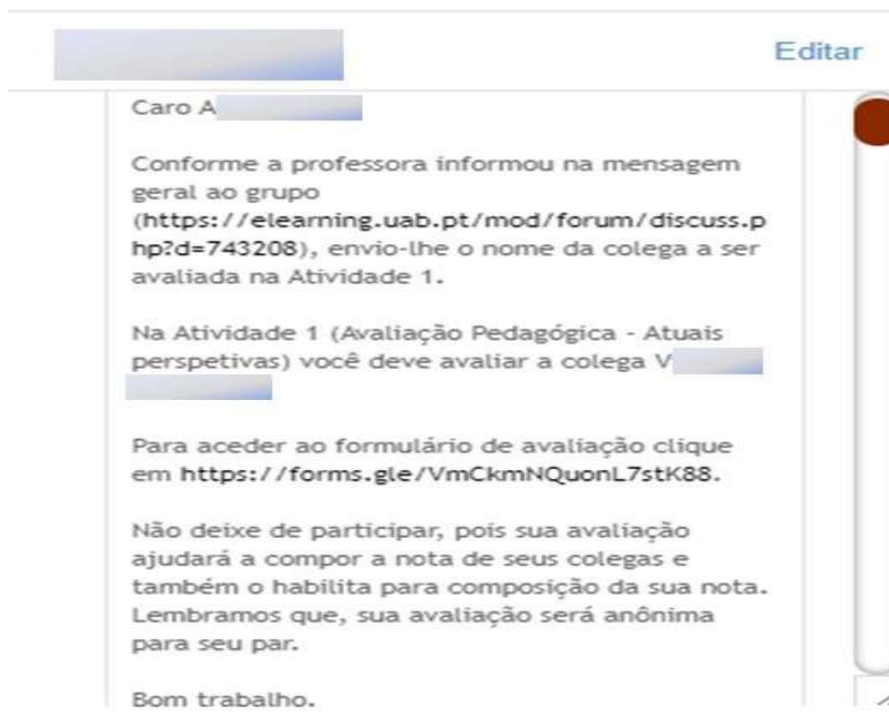
Como é possível verificar no texto da mensagem, o processo de avaliação entre pares é anónimo e o par a ser avaliado em cada rodada é indicado pelas docentes. Nas atividades 2, 3 e 4, cuja realização acontece em pequenos grupos, a lógica para indicação do par a ser avaliado leva em consideração a composição dos pequenos grupos para realização do trabalho, recaindo sobre um dos elementos do mesmo grupo. Assim, permite-se ao par avaliador ter a visão completa da performance do par avaliado, em todas as etapas da atividade.

O formulário digital espelha os critérios e rubricas da grelha de avaliação e acresce um campo para justificações / comentários por parte do avaliador, campo este de

preenchimento opcional, visto que as rubricas já contemplam descritivo suficiente para compreensão por parte do avaliado.

Figura 2

Mensagem para estudantes sobre autoavaliação e avaliação entre pares



Além disso, para incentivo da participação de todos os estudantes em todas as rodadas, condiciona-se a atribuição da classificação realizada pelos pares, ao facto de também avaliar o par que lhe tenha sido indicado. Em caso de não realização de avaliação por parte de algum estudante, este fica sem os valores da sua avaliação na rodada e é solicitado a outro estudante que avalie o colega que ficou sem avaliação.

O resultado do processo, contemplando valores por rodada de autoavaliação e avaliação entre pares é divulgado aos estudantes junto com o resultado final da unidade curricular, em fórum específico, o qual se deixa em aberto para questionamentos e considerações finais dos estudantes. Em paralelo, são encaminhadas de forma privada, as observações deixadas pelos pares avaliadores.

Na Figura 3, é possível visualizar como a autoavaliação e avaliação entre pares se enquadram no processo de avaliação geral da unidade curricular.

Figura 3
Processo de avaliação da UC Avaliação em eLearning

Semana 1	Semana 2	Semana 3	Semana 4	Semana 5	Semana 6	Semana 7	Semana 8	
Apreciar o Contrato de Aprendizagem	Atividade 0	Atividade 1 Apreciar e ajustar grelha e processo de avaliação (auto e pares) – criar formulário digital		Feedback A1		Feedback A2		
				Atividade 2		Atividade 3		
				Avaliação (auto e pares) – A1		Avaliação (auto e pares) – A2		
Atividade 3	Feedback A3	Atividade 4				Feedback A4	Semana 15	Semana 16
	Avaliação (auto e pares) – A3				Atividade 5		Feedback A5	
					Avaliação (auto e pares) – A4		Aplicar Formulário de avaliação da UC	
Resultado final da avaliação (auto e pares)								
Resultado geral da UC								

Na imagem, o que está a verde refere-se às ações relativas ao processo de autoavaliação e avaliação entre pares. Em azul enquadram-se as demais atividades avaliativas coordenadas pela professora, incluindo os feedbacks docentes deixados individualmente e/ou ao grupo, a partir da entrega de cada atividade.

5. Discussão dos Resultados

Para iniciar, importa dizer que a experiência aqui relatada aconteceu parcialmente em período coincidente com as restrições oriundas da pandemia que impactou fortemente a vida das pessoas e, conseqüentemente, as relações em contexto educativo. Embora o estudo não tenha tido foco em mapear estes impactos, visto que esta UC já era realizada totalmente online – não tendo sofrido qualquer alteração na sua estratégia pedagógica devido à situação de emergência – as docentes/investigadoras envolvidas no processo estiveram atentas a possíveis constrangimentos na rotina dos estudantes, que pudessem ter impactos na frequência, atenção e qualidade das interações no ambiente, procurando estar sempre presentes para ouvir e orientá-los. Esta situação atípica também foi levada em consideração pelos colegas durante a avaliação entre pares, tendo alguns avaliadores deixado registado nos comentários a ausência ou pouca participação dos colegas por constrangimentos que vinham enfrentando decorrentes da pandemia.

O primeiro contacto que os estudantes tiveram com os processos de autoavaliação e avaliação entre pares foi por meio do Contrato de Aprendizagem. Mas, neste documento o processo ainda foi tratado em linhas gerais. Foi concomitante à realização da atividade 1 que os estudantes foram convidados a analisar os critérios e rubricas da grelha de avaliação, sendo-lhes dada a oportunidade de deixar contributos que poderiam reverberar em melhorias no instrumento. Na turma de 2019/20, todos os estudantes participaram do debate, deixando contributos para melhoria da redação dos descritores e levantaram questões sobre os pesos atribuídos a cada critério, tendo culminado o processo numa nova versão da grelha, que é a que consta no Quadro 2. Considerando

que este instrumento já vinha sofrendo intervenções para aprimoramento desde turmas anteriores, a turma de 2020/21 apreciou e aceitou o instrumento, não deixando contributos para melhoria. As questões desta turma giraram mais em torno das dúvidas sobre aspetos operacionais do processo.

Durante a primeira rodada, nas duas turmas observou-se um número maior de questionamentos, tanto no fórum geral sobre a temática, como em resposta à mensagem privada, através da qual recebiam os nomes dos colegas a serem avaliados na atividade, todas relacionadas a aspetos operacionais tais como prazo e confirmação de links para acesso aos formulários.

Em relação aos formulários de autoavaliação e avaliação entre pares observou-se que a quase totalidade dos estudantes buscou justificar as suas avaliações, tanto as próprias (80%), quanto a avaliação dos colegas (90%), sobretudo para os critérios cujo nível não era o de "atende totalmente". Ocorreu uma utilização bastante diversa do campo "Justificação/Comentários", que não era de preenchimento obrigatório, mas mostrou-se bastante relevante para esclarecimento dos pormenores que levaram à classificação atribuída em cada rodada. Alguns estudantes utilizaram este espaço de resposta aberta para incluir exemplos que justificavam a menção atribuída em cada critério, outros utilizaram para trazer justificações pessoais para um desempenho aquém do esperado (na autoavaliação), ou explicar em detalhe como correu o processo de elaboração dos trabalhos de grupo, explicitando o motivo do seu avaliado ter recebido uma determinada menção.

Ainda que o processo fosse anónimo, observou-se uma grande preocupação dos avaliadores em apresentar evidências nas justificações, sobretudo nos critérios para os quais foram atribuídos "não atende" ou "atende pouco". Alguns avaliadores (20%) procuraram incluir um contraponto positivo, quando deixavam uma crítica. Como, por exemplo, na avaliação deixada ao estudante AM da turma 2020/21, "O colega AM participou com menos intensidade, em comparando com os demais elementos do grupo, porém ao lhe ser atribuídas tarefas, procurou cumprir e envolveu-se bem na dinâmica do grupo".

Em relação aos valores atribuídos tanto a si mesmo, como aos seus pares, nas duas turmas, observou-se, no geral, uma coerência entre os resultados obtidos, demonstrando uma maturidade do grupo, o que se alinha ao perfil do público desta UC. Observou-se também uma coerência dos resultados da autoavaliação e avaliação dos pares com a avaliação feita pelas docentes. Os resultados gerais da autoavaliação coincidem em 75% com os resultados da avaliação docente. Os 25% de resultados diferentes, 15% correspondem a resultados nos quais os estudantes foram mais exigentes com seus próprios resultados do que a avaliação docente. Em relação aos resultados da avaliação entre pares, 70% corresponderam ao resultado da avaliação docente, mostrando capacidade de serem objetivos, mas também revelando em alguns casos (30%) a dificuldade de atribuírem valores aos trabalhos dos colegas, sobretudo quando o desempenho era abaixo do esperado.

Ao processo de avaliação entre pares, realizado de forma anónima, somam-se os momentos de debate nos fóruns, que colaboram para o processo de correção e autorregulação da aprendizagem, na medida em que os estudantes comentam os trabalhos dos demais grupos e também recebem críticas e sugestões sobre os seus próprios trabalhos, resultando, muitas vezes, em melhorias dos mesmos e novas aprendizagens.

Em ambas as turmas, observou-se uma participação intensa, com contributos de qualidade por boa parte dos estudantes, que resultaram muitas vezes em aprimoramentos das produções individuais ou grupais. Nesse contexto, o feedback docente que fechava o debate, em boa parte dos casos, vinha complementando os contributos já deixados, alinhando algum ponto menos claro da discussão ou aprofundando conceitos que eventualmente pudessem estar menos consolidados.

Responderam ao formulário final de avaliação, realizado nas duas turmas, 12 de 23 estudantes. Os parâmetros que dizem respeito aos processos de autoavaliação e avaliação entre pares, foram considerados importantes por 11 estudantes, tendo apenas um dos estudantes referido que seria mais efetivo se houvesse maior variação entre os grupos de trabalho, considerando que alguns grupos de trabalho, por serem fixos, poderiam influenciar na objetividade da avaliação entre os pares. Na dimensão consistência, no que diz respeito à congruência dos critérios e rubricas da grelha de avaliação com os objetivos de aprendizagem estabelecidos na UC, quase todos os estudantes responderam que "concordavam" (3) ou "concordavam totalmente" (8). Apenas um estudante respondeu que "concordava parcialmente", não sendo observada justificação do estudante a esta opção.

Na dimensão transparência, todos os estudantes "concordaram totalmente" (11) ou "concordaram" (1) que conhecer os critérios e rubricas, podendo colaborar com a construção da grelha final de avaliação, contribuiu para melhorar o seu processo de aprendizagem. Em relação ao processo de autoavaliação, oito estudantes "concordaram totalmente", três "concordaram" e um "concordou parcialmente" que foi importante para que pudessem regular as suas aprendizagens, tendo acrescentado valor ao processo avaliativo. Já em relação à avaliação entre pares, o grupo teve, no geral, uma visão positiva, mas ficou mais dividido sobre o quanto este processo realmente interferiu positivamente para o próprio processo de aprendizagem. Seis "concordaram totalmente" que a avaliação dos pares teve efeito positivo em seus processos de aprendizagem, quatro "concordaram" e dois apenas "concordaram parcialmente".

No que tange ao tempo investido para realização do processo, a maioria dos estudantes considerou o processo rápido, com pouco comprometimento temporal para a sua execução (8), tendo quatro estudantes considerado que este processo exigiu um tempo de dedicação grande ou acrescentou pouco valor ao processo avaliativo. Em relação à dificuldade de ser objetivo na avaliação dos seus pares, quatro estudantes sinalizaram alguma dificuldade, mas não explicitaram razões nos comentários.

Na análise ao e-portefólio da UC, produzido pelos estudantes (Atividade 5), encontramos também alguns relatos relevantes e que indiciam como os processos de autoavaliação e

de avaliação entre pares podem ter colaborado para melhorar a aprendizagem regulada dos estudantes. Transcrevemos alguns exemplos:

“AVALIAÇÃO DE / POR PARES: um enorme desafio que acabei por compreender. É formativo e um exercício complexo que espero todos tenhamos feito com uma coisa muito, muito difícil... ética.

AUTOAVALIAÇÃO: igualmente desafiante, mas muito mais fácil de fazer, porque não preciso filtrar nadinha. Digo como entendo que é e pronto. Sem dourar a pílula, reconhecendo méritos e falhas.” (Estudante AF – turma 2019/20).

“Se já antes incluía na minha prática momentos de autoavaliação e de avaliação por pares, perceciono melhor agora que estes fazem mais sentido numa lógica contínua e não de final de período.” (Estudante DB – turma 2020/21).

“A jornada solitária no início, logo, passa a ser bem acompanhada e muito monitorizada sendo, por isso, impossível de não reconhecer transformações pessoais, sociais e académicas. O vocábulo que se destaca é aprendizagem - online, digital, em rede, social, colaborativa, solidária, exploratória, contextualizada, significativa, crescente e intemporal.” (Estudante CC – turma 2020/21).

6.Considerações Finais

Ao analisar estes resultados, ainda que pontos de melhorias tenham sido identificados, é possível afirmar que foi um processo que nitidamente envolveu os estudantes, os manteve motivados a participar em todas as etapas do processo e que demonstrou um bom grau de satisfação com o mesmo.

Do ponto de vista mais abrangente do processo avaliativo da UC, observa-se que a autoavaliação e avaliação entre pares, colaborou para que os estudantes se apropriassem melhor dos critérios de avaliação definidos e refletiu positivamente na qualidade das intervenções nos fóruns de debates, tornando as críticas mais fundamentadas e focadas.

Um ponto de atenção diz respeito à complexidade de gestão do processo como definido nesta UC, o que pode tornar impraticável em turmas com um número muito grande de estudantes. Há uma série de comunicações e registos não automatizados que exigem tempo para planeamento, organização e envio das mensagens e feedback docente.

Por outro lado, se superado este constrangimento, este processo como desenhado, permite aos docentes perceber o nível de envolvimento e qualidade do trabalho desenvolvido por cada estudante durante os trabalhos de grupo, o que não seria possível de outra forma, visto que os grupos, grande parte das vezes, interagem entre si fora do ambiente de aprendizagem oficial do curso, na etapa de elaboração dos artefactos relativos às atividades a concretizar.

Outro aspeto observado como positivo deste modelo de autoavaliação e avaliação entre pares é a possibilidade de o docente acompanhar ao longo do curso a autoperceção das performances por cada aluno e sua evolução ao longo da UC, o que gera a possibilidade de se calibrar o feedback docente, conforme esta autoperceção se afaste ou se aproxime dos objetivos de aprendizagem definidos.

Por fim, importa ressaltar algumas ações de melhoria identificadas para serem implementadas em turmas futuras, de modo a permitir que o processo de avaliação entre pares possa colaborar com mais efetividade para o processo de aprendizagem autorregulada. Uma primeira ação aponta para a divulgação dos resultados das avaliações entre pares e da autoavaliação no final de cada rodada, possibilitando aos pares avaliados verificar como o seu desempenho foi percebido pelo seu avaliador em momento próximo da realização da avaliação. Desse modo, o processo de autorregulação é enriquecido com o feedback não só docente, mas também dos pares, criando desde o início espaços de correção, tão essenciais para a internalização das ações regulatórias e, conseqüentemente, da aprendizagem. Esta partilha ao final de cada rodada, como afirma Panadero et al. (2019), também torna mais intensa a interação dos estudantes com os processos, colaborando para a construção de um maior significado entre os avaliadores e os avaliados.

Outra ação importante para aprimorar este processo é a inclusão de um campo nos formulários de autoavaliação e avaliação entre pares, no qual os estudantes possam indicar ações para melhoria do seu próprio desempenho ou do colega avaliado. Acredita-se que este ajuste no formulário pode interferir positivamente na aprendizagem autorregulada dos avaliadores e tornar o feedback dos processos mais alinhados com uma perspectiva de feedback interativo (Peggy & Bonner, 2020) e mais próximo de um julgamento informado (Boud & Costa, 2015), o que pode tornar a avaliação um processo que não só permita atender aos objetivos formativos e sumativos imediatos, mas também que permita preparar os estudantes para atender às suas necessidades em situações futuras, numa perspectiva de avaliação-intervenção, que se concentra na aprendizagem ao longo da vida.

Por último, sublinhar que se tratando de uma UC sobre Avaliação, foi nosso objetivo que o desenvolvimento do próprio processo avaliativo se constituísse como uma oportunidade de discutir e vivenciar na prática, estratégias e procedimentos discutidos teoricamente. Nesse sentido, experienciar a aplicação de um modelo de autoavaliação e avaliação entre pares, assumiu particular relevância dado que se constitui, em si mesmo, como um processo formador.

Referências

- Allal, L. (2016). *The co-regulation of student learning in an assessment for learning culture*. In L. Allal & D. Laveault (Eds.), *Assessment for learning: meeting the challenge of implementation* (pp. 259–273). Berlin: Springer.
- Amante, L., & Oliveira, I. (2019). *Avaliação e feedback: desafios atuais*. Universidade Aberta. Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.2/8419>
- Amante, L., Oliveira, I., & Pereira, A. (2017). Cultura da avaliação e contextos digitais de aprendizagem: o Modelo PrACT. *Revista Docência e Cibercultura. @Redoc 1* (1) p. 135 Set/dez. 2017. Rio de Janeiro.
- Black, P., Wiliam, D. (2003). In praise of educational research: formative assessment. *British Educational Research Journal*, 29(5), (pp. 623-637).

- Boud, David & Costa, Rebeca. (2015). *Sustainable assessment revisited. Assessment & Evaluation in Higher Education*. 41. 1-14. 10.1080/02602938.2015.1018133.
- Brown, G. T. L., & Harris, L. R. (2013). Student self-assessment. In J. McMillan (Ed.), *The SAGE handbook of research on classroom assessment* (pp. 367–393). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (Eds.) (1994): *Handbook of qualitative research*. California. Sage.
- European Commission. (2020). *Digital Education Action Plan: 2021 – 2027. Resetting education and training for the digital age*. Disponível em https://ec.europa.eu/education/sites/default/files/document-library-docs/deap-communication-sept2020_en.pdf
- Fernandes, D. (1991). Notas sobre os paradigmas de investigação em educação. *Noesis*. (18),64-66.
- Fraile, J., Pardo, R. & Panadero, E. (2017). ¿Cómo emplear las rúbricas para implementar una verdadera evaluación formativa? *Revista Complutense de Educación, Ediciones Complutense*, 28(4) 2017: 1321-1334 Disponível em <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.51915>
- Hadji, C. (2011). *Ajudar os alunos a fazer a autorregulação da sua aprendizagem: Por quê? Como?* Pinhais: Editora Melo.
- Nicol, D. (2010) From monologue to dialogue: improving written feedback processes in mass higher education, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35:5, 501-517, DOI: 10.1080/02602931003786559
- Nicol, D., Thomson, A.& Breslin, C. (2014). Rethinking feedback practices in higher education: a peer review perspective, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39:1, 102-122.
- Panadero, E., Broadbent, J., Boud, D. & Lodge, J. (2019). Using formative assessment to influence self- and co-regulated learning: The role of evaluative judgement. *European Journal of Psychology of Education*, 34(3), 535–557. doi:10.1007/s10212-018-0407-8
- Panadero, E. Brown, G. & Courtney, M. (2014). Teachers' reasons for using self-assessment: a survey self-report of Spanish teachers, *Assessment in Education: Policy & Practice*, DOI: 10.1080/0969594X.2014.919247
- Pereira, A., Oliveira, I. & Amante, L. (2015). Fundamentos da avaliação alternativa digital. In T. Cardoso, A. Pereira e L. Nunes (Eds.) *Avaliação e Tecnologias no Ensino Superior. E-book, LE@D*, Universidade Aberta, Lisboa. Disponível em <http://twixar.me/S9ZK>
- Pereira, A., Oliveira, I. & Tinoca, L. (2011). *Assessment culture dimensions: Contributions for quality development*. EARLI 2011 Conference in Exeter, UK.
- Pereira, A., Oliveira, I. & Tinoca, L. (2010) *A cultura da avaliação: Que dimensões?* Actas da Conferência Internacional TICeduca2010, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.
- Pinto, J. & Santos, L. (2006). *Modelos de avaliação das aprendizagens*. Lisboa, Portugal: Universidade Aberta.

Santos, L. (2008). Dilemas e desafios da avaliação reguladora. In L. Menezes; L. Santos; H. Gomes & C. Rodrigues (Eds.), *Avaliação em Matemática: Problemas e desafios*. Viseu: Secção de Educação Matemática da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação. (pp. 11-35).

Universidade Aberta. (2020). *Contrato de aprendizagem da Unidade Curricular Avaliação em Elearning. Mestrado em Pedagogia do ELearning*. Portugal. Disponível em PlataformAbERTA da UAb-PT.

Zimmerman, B. (2000). Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich & M. Zeidner (eds.). *Handbook of Self-Regulation*. New York: Academic Press. (pp. 13-39).

