

CONSTRUÇÃO COLABORATIVA DE UMA AVALIAÇÃO EM 360º: A EXPERIÊNCIA DE UM CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Clarisse Olivieri de Lima
clarisselima@cesgranrio.org.br
Faculdade Cesgranrio

RESUMO

Este artigo apresenta uma experiência inovadora de avaliação, intitulada avaliação em 360º. Esta atividade foi realizada a partir de uma construção pedagógica colaborativa entre professora e alunos da turma do segundo semestre do curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade Cesgranrio. No processo, foi utilizada uma metodologia ativa de aprendizagem, a gamificação, assim como ferramentas do Google para Educação, que possibilitam o compartilhamento e a construção coletiva de conhecimento. Os vários tipos de avaliação, que foram envolvidos em toda a atividade realizada, são explicados e exemplificados, como as avaliações formativa e somativa, a avaliação entre pares e a autoavaliação. Como conclusão, a prática se mostrou interessante, envolvente e motivadora para os alunos que participaram da mesma, pois puderam fazer reflexões ao longo do processo que enriqueceram seus aprendizados.

Palavras-Chave: Avaliação; Colaboração; Prática Pedagógica; Tecnologias

1. INTRODUÇÃO

Não há dúvidas de que, no Brasil, a maioria dos professores que estão hoje em sala de aula e aqueles que estão sendo formados, ainda não se encontram preparados para lidar com as demandas de formação do cidadão do século XXI. Os desafios são muitos: a desvalorização e a falta de respeito para com a profissão, a baixa remuneração, a escassez dos recursos didáticos e da infraestrutura nas escolas, a falta de segurança no local de trabalho, o número elevado de alunos por turma, a pouca colaboração entre pares em função da falta de tempo dos docentes, são alguns exemplos.

De acordo com um relatório da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE (2005), intitulado O professor importa: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficientes, existe um “amplo consenso de que a qualidade do professor é a única e mais importante variável da escola que influencia o aprendizado do aluno” (p. 2). Assim sendo, reforçamos mais uma vez, a importância do professor na educação e formação de futuros cidadãos. Entretanto, segundo Reimers et al. (2017, p. 14) “existe a necessidade de atribuir novos papéis ao professor, tais como o de facilitador da aprendizagem e de designer do ambiente de aprendizagem.” Pressionado pelas constantes transformações sofridas em seu entorno, principalmente aquelas relacionadas com a emergência das novas tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDICs), o professor deve se atualizar constantemente, se tornando apto a exercer papel de formar alunos que serão os cidadãos e profissionais do futuro.

Torna-se essencial, então, identificar quais são as competências que esse professor deve adquirir para poder realizar sua prática de acordo com as novas demandas da sociedade.

Alfabetização digital, habilidades do século XXI, interdisciplinaridade, habilidades socioemocionais, metodologias ativas são alguns dos temas que estão sendo discutidos atualmente como parte do ferramental que deve ser apropriado nos cursos de formação de professores. Mas, embora essa discussão já aconteça há algumas décadas, a implementação de práticas que envolvam os conceitos relacionados a essas temáticas, ainda não está acontecendo no ritmo e formato compatível com as demandas da sociedade.

Em geral, os cursos de formação de professores, ainda utilizam metodologias ultrapassadas de ensino-aprendizagem, enfatizando a mera transmissão de conteúdo para seus alunos, a partir de práticas rasas que não estimulam a criatividade e a construção de conhecimentos. Quando o professor recém-formado chega ao seu local de trabalho, seja a escola ou a universidade, se limita a reproduzir o que aprendeu em sua formação, não conseguindo inovar ou utilizar recursos e metodologias que possam motivar o seu aluno a aprender, e assim, o ciclo se perpetua.

Portanto, a necessidade de aprimoramento da cultura pedagógica dos professores é uma questão importante que permanece na pauta das discussões sobre a área, e que agora ganha um componente a mais: a urgência da integração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nas atividades de ensino e aprendizagem. Este artigo, apresenta um modelo de avaliação que utiliza uma metodologia inovadora aliada ao uso intensivo das TDICs. Tal modelo foi aplicado durante uma avaliação de uma turma de licenciandos em Pedagogia.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO

2.1 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Estatísticas nacionais revelam a decadência da profissão de professor em vários aspectos. O relatório de pesquisa apresentado pelo Todos Pela Educação (TPE), em 2018, mostra dados alarmantes que colocam a profissão docente em risco de extinção em um futuro próximo: de cada 100 ingressantes em cursos de Pedagogia, apenas 50 se formam e, desses, somente 27 seguem na carreira. Além disso, apenas 23% dos docentes recomendariam a carreira para os jovens. As principais razões da não recomendação são a desvalorização do professor, a má remuneração e as dificuldades da rotina (TPE, 2018).

Uma das críticas mais fortes sobre os cursos de Licenciatura em Pedagogia é a distância entre teoria e prática; entre o que é ensinado no curso e a realidade da sala de aula onde o futuro professor vai atuar. O documento preliminar lançado pelo Ministério da Educação (MEC), em dezembro de 2018, e intitulado Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica, sugere novos marcos para o desenvolvimento de competências dos professores na formação inicial com quatro focos: (1) no conhecimento pedagógico do conteúdo, (2) no conhecimento sobre o aluno e seu contexto, (3) na prática e no ambiente de aprendizagem, e (4) na criatividade e inovação (PEREIRA et al, 2018).

Na mesma pesquisa, ao refletirem acerca da formação inicial vivenciada, 34% dos entrevistados, tanto oriundos de formações em instituições públicas ou privadas, discordaram da frase “A formação inicial que eu tive me preparou para os desafios do início da docência.” Analisando os temas presentes na formação inicial, a avaliação dos professores entrevistados apontou que os temas teóricos, a exemplo dos conhecimentos sobre os teóricos da Educação e sobre História da Educação, são muito mais estudados e trabalhados do que aqueles de natureza prática, como a gestão da sala de aula, por exemplo (TPE, 2018). Tal fato contribui para o abismo tão criticado entre o que está sendo ensinado nas instituições de formação de professores e a realidade prática do docente nas escolas. Segundo Born (2018 apud PEREIRA

et al., 2018, p. 33) “é necessário mudar a forma como o professor é ensinado, ou seja, adotar estratégias pedagógicas que efetivamente possibilitem que a ponte entre teoria e prática seja efetivada”. Portanto, uma revisão do currículo dos cursos de Licenciatura em Pedagogia é urgente.

2.2 A LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA FACULDADE CESGRANRIO

A Faculdade Cesgranrio tem três anos de vida e sua visão, alinhada com a de sua mantenedora, a Fundação Cesgranrio, é a de se tornar referência na formação de profissionais criativos e capazes de construir o saber próprio, com ética e espírito investigativo, interessados pelo avanço tecnológico e pela capacidade de transformação de uma sociedade mais justa e inclusiva (FACULDADE CESGRANRIO, 2017).

O Curso de Licenciatura em Pedagogia destaca um contexto de relacionamento com a comunidade, contribuindo para a construção e a disseminação do conhecimento. Atende às demandas educacionais da região de sua oferta, objetivando a transformação e evolução da sociedade e da profissão, enquanto acha-se comprometido com os princípios da ética, com a valorização da cidadania e da cultura e com os modos de agir que se caracterizam como inovadores e proativos. O Curso assume um compromisso com o desenvolvimento de competências e de talentos que são essenciais à formação de profissionais qualificados e empreendedores.

O principal foco do Curso está na formação transformadora do professor, a partir da construção de um currículo alinhado aos requisitos da BNCC. Essa concepção de formação contempla as competências indispensáveis ao professor do século XXI, principalmente nas áreas de Artes e Tecnologia da Informação. As metodologias ativas de aprendizagem são adotadas tanto na preparação das aulas pelos professores, quanto nas atividades que conduzem em sala de aula.

Como exemplos, é possível destacar a utilização de dinâmicas de *Design Thinking* para a condução das disciplinas do Projeto Integrador em cada período letivo, ou a construção coletiva de um Projeto Político Pedagógico de uma escola hipotética, envolvendo pesquisa na internet, produção de textos, coleta de dados e construção de gráficos utilizando recursos de compartilhamento de plataforma virtual (*Google* para Educação). Nesse conjunto também se acresce a experiência abordada neste artigo que também se utiliza metodologias ativas de aprendizagem.

2.3 METODOLOGIAS ATIVAS

O uso de metodologias ativas tem sido experimentado ultimamente em escolas que adotaram práticas inovadoras de ensino e aprendizagem. Entretanto, principalmente no Brasil, tais escolas ainda constituem uma minoria, especialmente quando se pensa no universo das que integram a rede pública. Envolve mudança de cultura na educação, que, mesmo sendo difícil, torna-se necessária. Moran (2018, p. 4) indica que as metodologias ativas “dão ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo [de aprendizagem], experimentando, desenhando, criando com orientação do professor.”

Existem vários tipos de metodologias ativas que podem ser aplicadas nas salas de aula ou em espaços educacionais, por meio de diversas ferramentas. Muitas dessas metodologias estão integradas às TDICs, o que garante maior facilidade na organização e na assimilação do conteúdo, favorecendo a professores e alunos. Diante de horários pouco flexíveis de duração das aulas e da constante alternância de disciplinas, a aplicação desses recursos permite uma boa otimização do tempo (BACICH, 2018).

Entretanto, é importante destacar a mudança necessária na dinâmica dessa nova sala de aula e as novas relações entre professor e aluno. O primeiro se coloca no lugar de um mediador ou facilitador da construção do conhecimento do segundo, explorando o conteúdo por meio de ferramentas e metodologias adequadas. Almeida (2005 apud BACICH; MORAN, 2018, p. 133) afirma que “a configuração dos papéis do professor e do aluno em metodologias ativas de aprendizagem associadas às tecnologias digitais possibilita a reflexão sobre as teorias pedagógicas e sua associação com as práticas em sala de aula.”

Na avaliação, por exemplo, o uso de Formulários do Google organiza os dados coletados em planilhas, relatórios e gráficos. Como ensinam Russell e Airasian (2014, p. 311), “levantamentos eletrônicos ajudam a economizar muito do tempo que seria gasto organizando e resumindo a resposta dos estudantes.” No presente estudo, a ferramenta foi utilizada no processo de construção coletiva e execução da primeira avaliação formal da aprendizagem (AV1), da turma do Curso de Pedagogia, no primeiro semestre de 2019.

2.3 AVALIAÇÃO

Para Russell e Airasian (2014, p. 12), “a avaliação é um processo de coletar, sintetizar e interpretar informações que ajudam na tomada de decisões.” Portanto, quando se pensa nas dinâmicas adotadas por um professor em sala de aula, pode-se dizer que a avaliação acontece o tempo todo: a cada vez que o professor escolhe um aluno para responder a uma questão, ou propõe um trabalho que contribua para reforçar um conteúdo não claramente assimilado por outro aluno, ou ainda quando elabora uma argumentação para dar cabo a um conflito entre dois alunos.

Quando se reflete acerca das formas mais inovadoras de fazer avaliações, como por exemplo, com o uso de metodologias ativas e TDICs, um vasto campo se abre. Cada vez mais práticas criativas e engajadoras são adotadas. Os mesmos autores citados acima (Russell e Airasian (2014, p. 304), sustentam que a “disponibilidade, cada vez maior, dos computadores nas escolas cria oportunidades para os professores aumentarem a eficiência, a precisão e o escopo das avaliações que realizam em todas as etapas do processo instrucional.”

Além disso, novas formas de avaliar a aprendizagem dos alunos podem fornecer *feedback* contínuo para o professor melhorar a sua prática e, ainda, envolver mais os alunos com o próprio processo avaliativo. Nesse artigo, a experiência descrita exemplifica como o uso de TDICs e da metodologia ativa de gamificação serviram à construção e aplicação de uma avaliação bimestral.

3. O PROCESSO

A primeira avaliação da turma do segundo semestre do Curso de Licenciatura em Pedagogia, da Faculdade Cesgranrio, adotou uma proposta inovadora: uma construção colaborativa aliada a uma avaliação em 360°.

Uma vez que a Faculdade é responsável pela formação de futuros professores, é importante estimular atividades que se tornem rotina em suas práticas pedagógicas no dia a dia em sala de aula. Assim, os objetivos principais dessa atividade eram: (a) familiarizar os alunos com os processos de construção de questões avaliativas; b) familiarizar os alunos com os processos de avaliação de questões avaliativas; e (c) verificar o conteúdo aprendido nas aulas da disciplina.

As subseções a seguir descrevem o processo desenvolvido em cada uma de suas etapas.

3.1. CONSTRUÇÃO COLETIVA E COLABORATIVA DAS QUESTÕES

A ideia de promover uma avaliação diferente e inovadora iniciou com a colaboração direta dos alunos. A professora pediu que eles construíssem questões de múltipla escolha envolvendo todo o conteúdo estudado na disciplina “Escola: campo político pedagógico II.” Dessa forma, enquanto estivessem estudando os temas para elaborar as questões, estariam também reforçando a aprendizagem desses mesmos conteúdos.

Cada aluno elaborou cinco questões com quatro opções de resposta. Apenas uma das respostas deveria ser a correta, e os alunos tinham que sinalizá-la. A entrega das questões, por cada aluno, foi realizada em um documento compartilhado com a professora através da plataforma virtual *Google* (Documentos e *Drive*). A plataforma foi escolhida devido a possibilidade de promover a construção colaborativa de documentos e seu fácil compartilhamento.

Antes de elaborarem as questões, os alunos foram informados acerca dos critérios de avaliação (Quadro 1) que seriam considerados tanto pela professora, quanto por eles mesmos, por ocasião do julgamento das questões construídas por seus colegas.

Quadro 1: Critérios de avaliação das questões elaboradas.

Critério	Detalhamento
As questões cobrem todo o material estudado?	Fazer questões que cubram mais de um dos temas estudados, evitando repetições.
As questões estão bem elaboradas? São claras?	Ter cuidado com a ortografia e a semântica das questões, para evitar problemas de interpretação da pergunta.
As opções de respostas fazem sentido?	Prestar atenção para que todas as opções de resposta estejam alinhadas com o tema da pergunta e que não sejam repetitivas.
A resposta é muito evidente?	Evitar respostas muito evidentes, que se destaquem no meio das demais.

Fonte: Autor (2019).

3.1.1 SELEÇÃO DAS QUESTÕES

Depois de receber as questões de todos os alunos, a professora as avaliou de acordo com os critérios mencionados. Em seguida, selecionou três questões de cada aluno para serem avaliadas pelos colegas, em uma avaliação às cegas entre pares. Ao selecionar as questões, a professora teve o cuidado de não escolher questões que tivessem respostas muito semelhantes.

3.1.2 CONSTRUÇÃO E FUNCIONAMENTO DO QUIZ

Gamificação é uma metodologia ativa que se utiliza de jogos para estimular e motivar a aprendizagem dos alunos, e que pode ser bastante usada em todos os segmentos da educação. No caso dessa experiência, um jogo no formato de *quiz* (perguntas e respostas) foi escolhido por apresentar maior agilidade na formulação e na aplicação da avaliação, pois consiste em questões objetivas (múltipla escolha). Depois de selecionar as questões para compor a avaliação, a professora utilizou o aplicativo gratuito chamado *Kahoot!* (kahoot.it) para construir o jogo. Ao todo, foram 32 questões: três com o valor de 0,3 pontos (três décimos de 1 ponto), cada, elaboradas por cada um dos 10 alunos; duas com o valor de 0,5 ponto (cinco décimos de ponto), cada, construídas pela professora, para totalizar os 10 pontos da atividade.

A dinâmica do *quiz* funciona a partir de um *website*, que gerencia um ambiente virtual apresentando cada uma das questões com suas quatro alternativas de resposta. Cada alternativa é representada por uma cor e por uma figura geométrica. Os participantes do jogo se cadastram no ambiente utilizando uma chave de acesso (*pin* numérico) a partir de um dispositivo tecnológico, que pode ser um computador, *notebook*, *tablet*, celular ou algum outro conectado à internet. Quando o jogo começa os participantes leem a pergunta e as respostas sugeridas num telão, e escolhem a opção correta pela cor e figura geométrica correspondente em seu dispositivo. Após todos participantes responderem, ou após terminar o tempo limite para a resposta (que pode ser configurado de 10 a 60 segundos), é apresentado no telão um gráfico com a estatística de respostas corretas e erradas, para aquela pergunta. No dispositivo do participante aparece a informação se ele acertou ou errou a resposta da pergunta, bem como o número de pontos que acumulou, de acordo com seus acertos e tempos de resposta.

3.2. A AVALIAÇÃO EM 360°

Existem alguns tipos e formatos diferentes de avaliação. Na experiência relatada neste artigo, várias foram utilizadas. A cada etapa do processo de construção e de execução da primeira avaliação - AV1, um tipo de avaliação foi aplicado. A Figura 1 mostra em detalhes o processo da avaliação 360°.

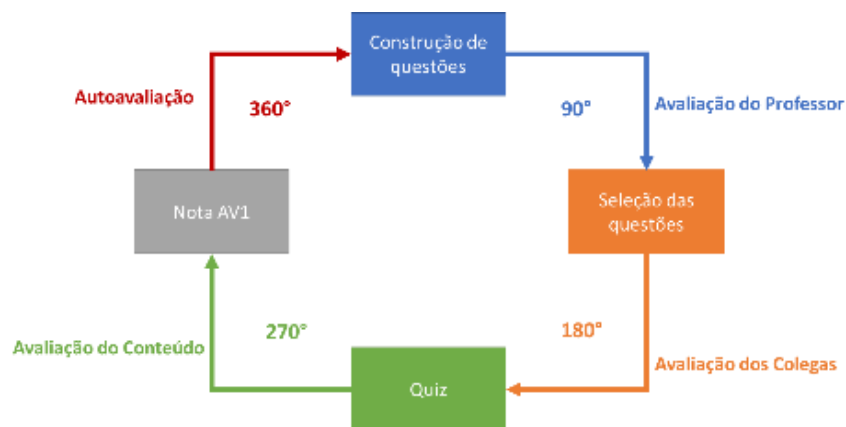


Figura 1: Avaliação 360°.

Primeiramente, a forma e o conteúdo das questões construídas pelos alunos são avaliados formativamente pela professora, que oferece *feedback* e indica as questões selecionadas para compor o *quiz*. Na segunda parte, acontece a avaliação entre pares onde cada um avaliou a forma e o conteúdo das questões dos colegas. Em seguida, no *quiz*, ocorre a avaliação somativa, onde os alunos são avaliados sobre seu conhecimento do conteúdo apreendido. E para finalizar, os alunos realizaram uma autoavaliação sobre como se saíram durante todo o processo de construção da AV1.

3.2.1. AVALIAÇÃO FORMATIVA

Esse tipo de avaliação acontece durante o processo de execução de alguma atividade e é composto “de observações e do *feedback* que tem o propósito de alterar e melhorar a aprendizagem dos alunos ” (RUSSELL; AIRASIAN, 2014, p. 12). Um *feedback* adequado pode levar o aluno a refletir e pesquisar mais sobre determinado assunto, para sustentar seus

argumentos e pontos de vista. Assim, ele será capaz de elaborar respostas mais elaboradas e precisas, impactando na sua aprendizagem.

Pode-se considerar que houve avaliação formativa em pelo menos dois momentos da avaliação 360°: quando a professora avaliou inicialmente as questões elaboradas pelos alunos, e, posteriormente, quando avaliou a avaliação entre pares realizada por eles. Em ambos os casos, o *feedback* oferecido pela docente foi importante para reforçar o processo de aprendizagem, considerando que fez uso de estratégias e ferramentas que os alunos deveriam se apropriar, para construir e avaliar questões de maneira mais eficiente.

Especialmente na avaliação da avaliação entre pares, o *feedback* foi crucial para fazer com que os alunos pensassem e repensassem suas estratégias de avaliação, uma vez que uma mesma questão avaliada recebeu notas e justificativas bastante distintas, indicando alguma dificuldade de entendimento.

3.2.2. AVALIAÇÃO ENTRE PARES

A docente selecionou três questões de cada aluno para ser avaliada pelos colegas e compor o *quiz*. Cada questão selecionada recebeu um código alfanumérico para que suas notas possam ser contabilizadas corretamente e atribuídas ao aluno que a elaborou. Dessa forma, as questões do aluno 1 foram identificadas como A1, A2 e A3; as do Aluno 2, como B1, B2 e B3 e assim sucessivamente. Depois das questões serem codificadas, a professora preparou, para cada aluno, um arquivo em separado, contendo as questões codificadas dos seus colegas.

Conforme mencionado acima, os critérios para a avaliação entre pares já eram conhecidos pelos alunos quando elaboraram suas questões. Agora eles deveriam aplicar os mesmos critérios em sua avaliação, com exceção do primeiro (se as questões cobriam todo o material estudado). Para cada questão do colega eles tinham que dar uma nota de 0 a 10 e oferecer uma justificativa (*feedback*) daquela nota. A professora ressaltou várias vezes o que seria considerado como uma boa justificativa e uma justificativa ruim. A seguir, a Figura 2 apresenta exemplos de justificativas dos alunos e a avaliação da professora com relação à qualidade delas.

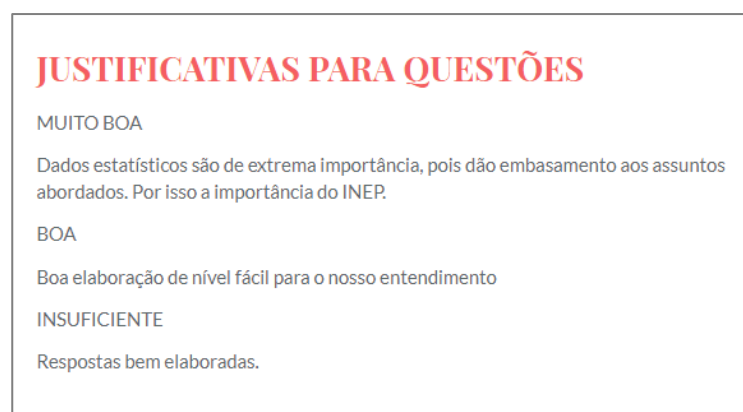


Figura 2: Exemplos de justificativas da avaliação entre pares, por grau de qualidade.

Russell e Airasian (2014, p. 109) sustentam que “a avaliação entre pares também oferece oportunidades valiosas para os alunos aprenderem [tanto] sobre suas próprias ideias [quanto sobre] a qualidade do seu trabalho, ao examinar cuidadosamente amostras de

trabalhos produzidas pelos seus pares.” A maioria dos alunos achou que avaliar seus colegas foi mais difícil e trabalhoso do que imaginavam, pois, algumas vezes, tiveram que se colocar no lugar do outro, para poder entender o seu raciocínio e a lógica da questão. Isso também dificultou na elaboração da justificativa que deveria ser dada para esse tipo de avaliação.

3.2.3. AUTOAVALIAÇÃO

Após a distribuição da nota final da AV1, a professora pediu que os alunos fizessem uma autoavaliação sobre todo o processo percorrido durante a avaliação, quer dizer, desde a formulação das questões até as respostas do *quiz*. Para tal, elaborou no *Google* Formulários um questionário *online* para a autoavaliação (Anexo I) e o compartilhou com os alunos da turma.

A definição de autoavaliação no Dicionário Informal (s.d.) é a seguinte: “avaliar a si mesmo; refletir sobre o seu próprio desempenho e considerar que estratégias ou medidas devem ser tomadas para melhorar a cada nova etapa; avaliar seus erros como parte do processo de aprendizagem.” Dessa forma, fazer uma autoavaliação no final do processo, teve o propósito de provocar nos alunos uma reflexão, de maneira que se colocassem no papel de futuros professores que serão. Questões do tipo “Como foi construir questões de prova?”, “Como foi avaliar seu colega?” e “Que aprendizado ele obteve durante o processo?” foram utilizadas.

Na fase de autoavaliação os pontos fortes e fracos são identificados, destacando as áreas que podem ser melhoradas (RUSSELL; AIRASIAN, 2014). Os alunos declararam que a construção das questões foi mais difícil do que imaginavam, e que tiveram que fazer mais de uma revisão até achar que uma questão estava boa. Além disso, consideraram complicado elaborar questões com respostas que não fossem tão evidentes. Certamente, essa reflexão lhes serviu para avaliar as estratégias que utilizaram para a construção de uma boa questão de múltipla escolha, favorecendo identificar aquelas que devem ser reforçadas e as que devem ser descartadas em uma situação similar.

3.2.4 AVALIAÇÃO SOMATIVA

Esse tipo de avaliação formal serve para julgar o sucesso de um processo que está terminado e, portanto, deve ser realizado no seu final. Pode ter o formato de trabalhos, provas, projetos ou ensaios (RUSSELL; AIRASIAN, 2014). No caso da experiência relatada, também pode-se considerar a presença de duas avaliações com esse propósito: o *quiz* com as perguntas sobre o material/conteúdo da disciplina, e a revisão coletiva que a professora realizou com a turma, após o término de todas as etapas do processo.

Nessa última avaliação, a docente mostrou alguns dados sobre os resultados da AV1, como uma forma de fornecer *feedback* para os alunos sobre o processo como um todo. Mais uma vez ressaltou a importância do *feedback* na construção do conhecimento.

Com referência à elaboração das questões e as respostas corretas, foi observado que os alunos tendem a errar a questão, quando ela requer: (a) uma interpretação na negativa, porque possui a palavra NÃO em seu próprio enunciado; (b) o assinalamento da alternativa ERRADA. Nesse caso, houve duas questões com esse tipo de enunciado e o número de acertos foi 1 e 0, respectivamente. Os alunos assumiram que ficaram confusos com essas questões ou não prestaram tanta atenção no enunciado e a maioria acabou errando.

Outro aspecto que foi discutido conjuntamente se referiu à diversidade de justificativas e notas dadas a uma mesma questão, quando da avaliação entre pares. Percebeu-

se que um mesmo enunciado causava uma série de interpretações ou que os próprios critérios de avaliação não haviam sido bem entendidos por todos. Na Figura 3, apresentam-se as notas e justificativas para uma mesma questão. Foi atribuída uma nota 8 para uma pergunta de fácil resposta ou de resposta evidente. Entretanto, usando a mesma justificativa (resposta evidente), outro aluno avaliou a mesma pergunta com uma nota 5. Em uma outra questão, a avaliação de um aluno correspondeu à nota máxima (10), com justificativa de que a questão estava bem elaborada e que possuía um claro objetivo, enquanto outra colega avaliou que pergunta e respostas estavam confusas, justificando a nota 5 atribuída.

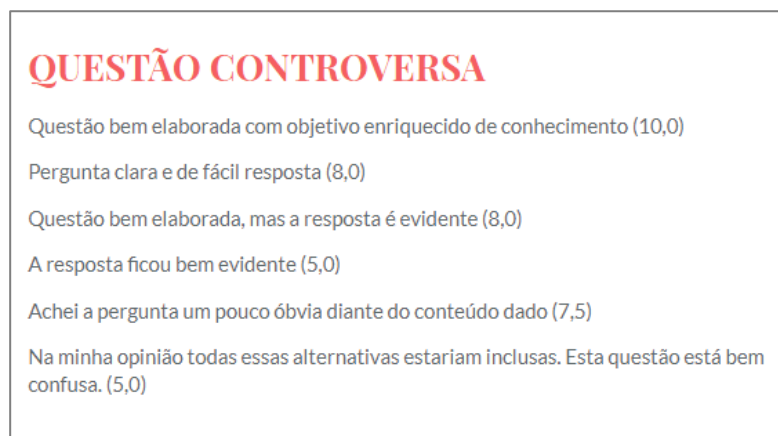


Figura 3: Exemplos de justificativas e notas dadas por alunos, ao avaliar a mesma questão de colega.

3.3. COMPOSIÇÃO DA NOTA FINAL

A nota final dessa avaliação foi composta de quatro partes, todas com mesmo valor (10 pontos cada uma) e peso: (1) nota da construção das questões, dada pela professora; (2) nota das questões na avaliação dos colegas; (3) nota da professora sobre a avaliação dos pares; e (4) nota do *quiz*.

Para compor a segunda nota, cada aluno avaliou as questões dos colegas atribuindo uma nota de 0 a 10. A professora identificou as três questões construídas por cada aluno, somou todas as notas atribuídas pelos colegas e as dividiu pelo número de colegas, gerando a média aritmética. A terceira nota também foi dada pela docente, quando avaliou a avaliação entre pares dos alunos, oferecendo *feedback*. A nota do *quiz* - quarta nota a compor a AV1 – foi calculada a partir do número de acertos obtido por cada participante, e do valor atribuído às questões.

Assim, a média final da AV1 foi calculada pela média aritmética das quatro notas descritas.

4. CONCLUSÃO

A conclusão para esse artigo está fundamentada nas respostas da autoavaliação feita pelos alunos que vivenciaram todo esse processo de avaliação em 360°. A grande maioria dos alunos (85%) aprovou essa forma de avaliação; alguns, inclusive, consideraram-na uma experiência incrível. Um dos alunos comentou assim: “Processo inovador... Aprendemos através da pesquisa e da elaboração das perguntas e trocamos entre a gente... Avaliação foi super válida. Além de nos mostrar um recurso tecnológico super interessante!” (Aluno 1).

Esse tipo de avaliação, a autoavaliação, permite que o aluno faça diferentes reflexões ao longo do processo, a partir da experiência vivenciada e dos *feedbacks* oferecidos constantemente, tanto do professor quanto dos seus colegas. Outro aluno avaliou da seguinte forma: “acredito que avaliar o outro e a si mesmo é muito difícil, foi uma experiência incrível” (Aluno 2). Outras respostas da autoavaliação se referiram ao nervosismo decorrente da inovação da atividade, da falta de atenção na leitura das questões e do tempo estabelecido para respondê-las. Apesar de ressaltado que a rapidez na resposta não influenciaria na nota final, mas sim seu acerto, pode-se acreditar que o fato da avaliação ser um jogo tenha afetado o desempenho dos alunos e feito com que uns quisessem ser mais rápidos que outros, não lendo o enunciado das questões com tanta concentração e selecionando uma resposta errada.

Tais discussões sobre a avaliação são extremamente frutíferas no processo de aprendizagem, pois além de fazer o aluno refletir sobre sua avaliação e a aplicação de critérios, também oferece pistas para uma melhor elaboração de questões. O fato de uma mesma questão poder ser interpretada de diversas formas, sugere uma maior atenção e refinamento na prática da construção de instrumentos de avaliação, atividade comum integrante do dia a dia do professor.

Essa experiência constitui-se em bom exemplo do uso de metodologias ativas na avaliação escolar, tornando-a uma atividade colaborativa, reflexiva e desestabilizadora do mito da prova, vez que se converte em uma atividade divertida e motivadora da aprendizagem.

5. REFERÊNCIAS

BACICH, L. Formação continuada de professores metodologias ativas. In: BACICH, L. & MORAN, J. (Org.). Metodologias Ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

DICIONÁRIO INFORMAL – DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS. Verbete autoavaliação. Disponível em <<https://www.dicionarioinformal.com.br/significado/autoavalia%C3%A7%C3%A3o/21373/>> Acesso em 20 jun. 2019.

FACULDADE CESGRANRIO. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia. Rio de Janeiro, 2017.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L. & MORAN, J. (Org.). Metodologias Ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

PEREIRA, M. A. C.; MELLO, G. N.; CARUSO, B.H.; ABRUCIO, F. L.; SEGATTO, C. I. & SIMIELLI, L. E. R. Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica. Versão Preliminar. 2018. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=105091-bnc-formacao-de-professores-v0&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192> Acesso em 24 mar. 2019.

REIMERS, Fernando; BULLRICH, Esteban; CARDOSO, Beatriz; EDWARDS, David; GLANNINI, Stefania; GOYAL, Vandana; KAHURA, Jacqueline; LAVONEN, Jari; POTA, Vikas; RUSH, Linda; SENG TAN, Oon; VENKATARAMAN, Ramya; DIBBA-WADDA, Oley & WIGDORTZ, Brett. Conectando os pontos para construir o ensino e a aprendizagem do futuro. Brasília: MEC, 2017. 24 p. ISBN: 978-85-60331-57-4

RUSSELL, M.K. & AIRASIAN, P.W. Avaliação em sala de aula: conceitos e aplicações. 7ª Edição. Porto Alegre: AMGH, 2014.

OCDE. Teachers Matters: attracting, developing and retaining effective teachers. Overview. Paris: OCDE, 2005. Disponível em <<https://www.oecd.org/education/school/34990905.pdf>> Acesso em 24 mar. 2019.

TODOS PELA EDUCAÇÃO – TPE. Profissão Professor. 2018. Disponível em <https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/23.pdf?750034822> Acesso em 23 mar. 2019.

ANEXO I

QUESTIONÁRIO DE AUTOAVALIAÇÃO

Autoavaliação - o processo da AV1 de ECPP II

Para você repensar em cada etapa do processo de construção e execução da AV1 e se auto-avaliar.
Seja sincero(a) nas suas respostas, tudo é aprendizado. Desde já agradeço sua colaboração.
Profa. Clarisse :)

*Obrigatório

Dê sua opinião sobre a elaboração das questões *

	Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
Foi mais difícil do que eu imaginava	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Foi mais trabalhoso do que eu imaginava	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Demorou muito tempo para fazer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tive que revisar mais de uma vez para achar bom	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Foi complicado pensar em respostas que não eram tão evidentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tive que estudar bastante para fazer boas questões	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Dê sua opinião sobre a avaliação das questões dos seus colegas *

	Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
Foi mais difícil avaliar do que eu imaginava	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Foi mais trabalhoso avaliar do que eu imaginava	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Demorou muito tempo para avaliar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tive que me colocar no lugar do colega para entender seu raciocínio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Foi difícil justificar minha avaliação das questões	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Foi difícil justificar minha avaliação das respostas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Dê sua opinião sobre a execução do quiz *

	Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
Foi mais difícil do que eu imaginava	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estava pouco preparada para responder as questões	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Achei pouco tempo para responder as perguntas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O enunciado de algumas questões estava confuso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As respostas de algumas questões estavam confusas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
É uma boa forma de avaliação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ainda sobre o quiz: Eu poderia ter tido uma nota melhor se ... *

Sua resposta _____

Algo mais a falar sobre esse processo?

Sua resposta _____

ENVIAR