

A influência do feedback na avaliação da aprendizagem por pares no ensino superior

Sandra Canário Ribeiro
Universidade Aberta

António Moreira Teixeira
Universidade Aberta

Isolina Oliveira
Universidade Aberta

Resumo - Com este estudo pretendeu-se analisar o tipo de feedback que foi proporcionado aos participantes e a influência desse feedback no processo de avaliação da aprendizagem, num Massive Open Online Course (MOOC). No presente trabalho recorreu-se à revisão de literatura relativamente à avaliação da aprendizagem por pares e o feedback e à recolha de dados através de entrevistas realizadas a participantes no referido MOOC. Os resultados indicam que o feedback personalizado tem um importante papel em termos motivacionais e nas aprendizagens e, embora a avaliação por pares tenha imensas potencialidades, os entrevistados atribuíram ao formador um papel relevante.

Palavras-chave: MOOC, Avaliação da aprendizagem por pares, *feedback*

Introdução

Os estudos sobre avaliação das aprendizagens sempre estiveram presentes no campo educacional e, cada vez mais, até pela naturalização das tecnologias digitais, ocupam um espaço de reflexão no âmbito da investigação.

A avaliação das aprendizagens por pares constitui uma excelente ferramenta de avaliação no ensino superior e não superior. Entende-se avaliação por pares o modo como os estudantes avaliam as aprendizagens dos seus colegas e lhes dão o feedback (Dochy, Segers & Sluijsmans 1999). No caso dos MOOCs, atendendo à escala, a avaliação por pares tem sido a forma mais adequada de proporcionar feedback. Contudo, surgem algumas questões relacionadas com o modo de proporcionar feedback personalizado e imediato ao formando, de modo a que a avaliação por pares possa ser formalizada como um processo de avaliação formativa capaz de ir ao encontro das necessidades dos formandos.

O presente estudo teve, entre outros objetivos, o de analisar o tipo de feedback que foi proporcionado aos participantes num Massive Open Online Course (MOOC) e a influência desse feedback no processo de avaliação da aprendizagem.

A avaliação formativa e o feedback

Os princípios que orientam a avaliação educativa dependem do paradigma que lhe está subjacente. Neste estudo centrar-nos-emos no paradigma cognitivista e contextual que considera o processo de avaliação inseparável do contexto em que a aprendizagem teve lugar e

o principal objetivo é o conhecimento do desempenho de tarefas diversificadas de aprendizagem que envolvem um processo de desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor.

Desta forma, há que destacar dois objetivos fundamentais no processo de avaliação: ajudar os alunos e aperfeiçoar o ensino.

A esta conceção de avaliação projeta-se uma avaliação com a função formativa que tem como finalidade fornecer informações que permitam uma adaptação do ensino às diferenças individuais observadas na aprendizagem (Valadares e Graça, 1998).

Se nos centrarmos num ensino massificado, como é o que ocorre na modalidade MOOC, em que a avaliação formativa é interna ao processo de ensino e de aprendizagem, privilegiando essencialmente os processos em vez dos produtos, o feedback dos mediadores da aprendizagem potenciarão a adaptação das atividades de ensino e os processos de aprendizagem, de acordo com a interpretação das informações recolhidas.

Segundo Sadler (1998), no processo de feedback há três elementos sequenciais:

- Considerar a prestação dos alunos;
- Analisar essa prestação à luz de um sistema de referências;
- Emitir um juízo de valor que ajude o aluno a ultrapassar as suas dificuldades, tendo em linha de conta os objetivos da aprendizagem.



1. Ciclo de feedback (Sadler, 1998).

Contudo, segundo Hattie e Timperley (2007), Sadler (1998), Wiggins (1998), o feedback deve ser:

- Descritivo, explicitando o que se pretende e não meramente avaliativo;
- Produzido em tempo útil para possibilitar a melhoria da aprendizagem;
- Focado nos atributos do trabalho desenvolvido pelo aluno e não no aluno como ser aprendiz;
- Bem entendido pelo aluno, permitindo ao mesmo fazer a alteração necessária para melhorar;
- Específico em relação ao conteúdo;
- Frequente e utilizado durante a atividade;

- Individualizado;
- Potenciador da autoavaliação e da autorregulação.

Na ótica de Bell (2007), Biggs (1998) e Black e William (1998), embora seja importante que numa primeira fase os alunos tenham uma orientação e um feedback, por parte do professor, para perceberem onde está a sua aprendizagem, é da responsabilidade do aluno, a perceção e a autoavaliação dessas condições. Estes autores identificam relações complexas entre a forma como a informação é recebida pelo aluno, o modo como a perceção dessa informação promove a seleção de um conjunto de ações e a atividade de aprendizagem que pode, ou não, seguir-se.

Abrecht (1994) menciona que a avaliação formativa é um assunto em que o aluno tem o papel principal porque o aluno é considerado o protagonista da avaliação. Assim, conforme referem Perrenoud (1993), Crooks (1988), Sadler (1998) e Brookhart (2001), é fundamental a capacidade dos alunos para regularem as suas aprendizagens. Este apenas precisam de um professor para reforçar essa capacidade e pode também afirmar-se que os bons alunos conseguem fazer a sua própria autoavaliação de uma forma consistente.

Segundo Dochy & McDowell (1997) autoavaliação e a avaliação interpares permitem a orientação dos alunos no desenvolvimento da melhoria da sua aprendizagem. A autoavaliação e avaliação interpares permitem o desenvolvimento de competências ao nível da:

- Consciencialização da necessidade e importância de avaliar o seu trabalho e o trabalho dos colegas;
- Capacidade para planear e refletir sobre os objetivos de aprendizagem;
- Motivação e conseqüente aumento do empenho na aprendizagem; e
- Comunicação, observação e autocrítica.

Diversos estudos, como Longhurst e Norton (1997) e Hill e Miller (1997), apontam também para o facto das estratégias metacognitivas terem um papel importante no desenvolvimento da capacidade de monitorizar as atividades de aprendizagem do próprio do aluno. Os alunos que conseguem autoavaliar-se e avaliar os seus pares têm resultados muito similares à avaliação realizada pelos seus professores.

Avaliação da aprendizagem por pares

A avaliação da aprendizagem por pares pode ter uma função formativa e/ou uma função sumativa. No entanto, no âmbito da presente investigação vamos-nos centrar no papel formativo da avaliação, observada como uma forma de feedback, que permite:

- refletir sobre as aprendizagens;
- definir as novas etapas da aprendizagem;
- identificar as fragilidades e potencialidades da aprendizagem; e
- identificar áreas que necessitem de remediação para melhorar na aprendizagem.

No entanto, para que haja uma verdadeira avaliação da aprendizagem por pares, é necessário tempo para que os alunos aprendam a avaliar-se, mas, segundo Topping (2010), quando o conseguem fazer, os efeitos da aprendizagem são indiscutíveis. Este autor menciona ainda que quando a avaliação, realizada pelos pares é bem feita, não existe diferença significativa entre a avaliação realizada pelos alunos (em contexto de avaliação das aprendizagens por pares) e a avaliação dos seus professores, motivo que leva o autor a referir que esta modalidade de avaliação deve ser desenvolvida como uma competência social.

Metodologia

Desenvolvemos uma investigação de natureza qualitativa no sentido que lhe é conferido por Denzin e Lincoln (2005), isto é, uma investigação que compreende uma perspetiva interpretativa, construtivista face ao objeto de estudo.

Apesar de terem sido selecionados vinte participantes no MOOC em estudo, que se destacaram pela qualidade dos seus posts, apenas oito se mostraram disponíveis para a realização da entrevista semi-estruturada por Skype. Cada entrevista teve a duração de 60 minutos e foi posteriormente transcrita integralmente. Após esta transcrição das entrevistas, procedemos à sua leitura e à análise de conteúdo (Bardin, 2011 e Amado, 2000) das mesmas. As categorias de análise tiveram em conta os indicadores previamente estabelecidos. A criação dos indicadores revelou-se fundamental para realizarmos as comparações das respostas dadas.

A análise foi realizada questão a questão e algumas das respostas foram associadas ao indicador que mais se adequava a cada uma delas. Embora as questões colocadas aos entrevistados fossem semelhantes as respostas nem sempre surgiam no decurso da questão que as originou.

Na comunicação que aqui se apresenta centramos os resultados na análise do tipo de feedback que foi proporcionado aos participantes e a influência desse feedback no processo de avaliação da aprendizagem.

Apresentação e discussão dos resultados

O questionamento sobre o feedback que foi produzido nos diferentes espaços virtuais era abordado, na entrevista, através de sete questões que foram categorizadas em: importância do feedback personalizado, o facilitador ou par que forneceu o feedback mais importante, locais (plataformas) onde o feedback foi mais profícuo, influência do feedback produzido pelos facilitadores e pares, áreas de incidência do feedback, influência do feedback no desempenho académico e exemplos de feedback.

Os entrevistados quando questionados sobre a importância do feedback personalizado foram unânimes em mencionar que era muito importante em termos motivacionais, referindo que:

“o facto dos participantes sentirem que estão a ser acompanhado, que [o seu trabalho] está a ser lido e acompanhado por alguém, quer num ponto de vista de uma avaliação rigorosa, quer sob o ponto de vista de as pessoas retirarem de lá alguns conteúdos

concretos, acho que faz com que quem produz sinta vontade de continuar a produzir, e produzir melhor, porque se sente, de algum modo, observado de uma forma mais ou menos permanente e eu acredito que, portanto, que se sentirá mais estimulado a fazer melhor...”(E.1)

No entanto um dos entrevistados ressalva o facto de “mais importante que [dar o feedback personalizado], ...é conhecer aquela pessoa que [com que se] está interagindo” (E.7).

Relativamente ao mediador que forneceu o feedback mais importante, houve quem mencionasse que não se lembrava e outros referiram que foi a professora que orientava o curso. Houve ainda um entrevistado que referiu ser muito importante o “(...) colega que lê e que nos dá um feedback aproximado porque tem experiência em determinados campos (...)” (E.1).

No que respeita à questão que incidia nos locais (plataformas) onde o feedback foi mais profícuo, a maioria dos entrevistados considerou terem sido os comentários que incidiram sobre os artefactos construídos. No entanto, não descuram a importância dos tweets e dos fóruns porque “complementavam e, às vezes, até davam um certo clique para outra tarefa mais específica sobre as temáticas dos artefactos” (E.4) e também “independentemente da forma como eles publicavam...eu acho que foi importante, foi mais profícuo para mim” (E.8).

No entanto, houve quem referisse que não entendia os tweets “como uma avaliação formal, é mais um feedback no sentido que a pessoa está interagindo [consigo]”(E.7)

Alguns dos entrevistados quando questionados sobre a influência do feedback produzido pelos facilitadores mencionaram que foi positivo por “questões de motivação, de manutenção da atenção e de continuar o projeto de trabalho” (E1).

Relativamente às áreas de incidência do feedback as respostas dos entrevistados variaram, ou seja, umas focaram os conhecimentos, os conceitos abordados (E.1, E.2, E.6), outros recordaram sobretudo os aspetos motivacionais, como por exemplo: “Boa”, “Bem observado”, “Reflexão interessante” (E.1).

No que respeita à influência do feedback no desempenho académico, a maioria dos entrevistados considera que houve influência no desempenho académico. No entanto, dois dos entrevistados referem que não teve influência porque “(...) o que estava feito, estava feito, não voltava atrás (...)” (E.5) e, também, porque “quando a gente recebeu o feedback, a gente não teve outra atividade na sequência” (E.7).

Relativamente aos exemplos de feedback, incidiram nos comentários sobre:

- os trabalhos;
- as reflexões;
- os artefactos; e
- sugestões de sites, ferramentas digitais,...

Considerações finais

Nesta comunicação apresentamos uma parte dos resultados do estudo realizado, no que tem a ver com a análise do tipo de feedback que foi proporcionado aos participantes e a influência desse feedback no processo de avaliação da aprendizagem.

Os resultados apontam para que o feedback personalizado foi muito importante em termos motivacionais e na aprendizagem de determinados conhecimentos, o que está alinhado com os estudos de Hattie e Timperley (2007), Sadler (1998) e Wiggins (1998). Também, indicam que os diversos tipos de feedback proporcionados nas plataformas (tweets, fóruns e sobre os artefactos) foram profícuos, uma vez que o feedback foi atempado, o que constituiu “a força motivadora da avaliação para uma promoção efetiva da aprendizagem no decurso do próprio processo de avaliação” (Sainsbury & Walker, 2007, cit. Pereira, Oliveira, Tinoca, Pinto e Amante, 2015, p.12).

Embora o trabalho seja referente à avaliação da aprendizagem por pares, a maioria dos participantes ainda considera o formador como muito relevante no feedback que pode proporcionar. Neste MOOC, os participantes consideraram que o facilitador teve um papel ativo na avaliação das aprendizagens por pares, por ter moderado e esclarecido as dúvidas que surgiram durante o processo. No entanto, há entrevistados que sentem que o facilitador poderia ser mais interveniente quando um dado participante discorda da avaliação que lhe foi atribuída por um dado colega. Embora a estratégia de avaliação por pares tenha imensas potencialidades, conforme menciona Topping (2010), neste estudo é atribuído ao facilitador um papel relevante na avaliação e na monitorização do curso.

No decurso deste MOOC, o facilitador forneceu feedback personalizado, o que é realçado como muito importante pelos entrevistados que puderam, assim, melhorar as suas aprendizagens. Estes resultados corroboram os dados obtidos nos estudos de Teixeira, Miranda, Oliveira e Pinto (2018).

Referências bibliográficas

- Abrecht, R. (1994). *A avaliação formativa*. Porto: Edições Asa.
- Amado, J. (2000). A técnica de análise de conteúdo. In *Revista de referência*, 20.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Bell, B. (2007). Classroom assessment of science learning. In S. Abell & N. Lederman (Eds.) *Handbook of Research on Science Education*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Biggs, J. (1998). Assessment and classroom learning: A role for summative assessment. *Assessment in Education: principles, policy & Practice*, 5 (1), 103-110.
- Black, P.; & William, D. (1998). Inside the black box: raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80 (29), 139-148.
- Brookhart, S. (2001). Successful student's formative and summative uses of assessment information. *Assessment in Education*, 8 (2), 153-169.
- Crooks, T. (1988). The impact of classroom evaluation practices on students. *Review of Educational Research*, 58 (4), 438-481.

- Denzin, N-K. & Lincoln, Y.S. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Dochy, F.; & McDowell; L. (1997). Introduction: assessment as a tool for learning. *Studies in Educational Evaluation*, 23 (4), 279-298.
- Dochy, F., Segers, M., & Sluijsmans, D. (1999). The use of self-, peer and co-assessment in higher education: A review. *Studies in Higher Education*, 24, 331-350.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Hill, G. & Miller, T. (1997). A comparison of peer and teacher assessment of student's physical fitness performance. *Physical Educator*, 54 (81), 40-57.
- Longhurst, N. & Norton, L. (1997). Self- assessment in coursework essays. In *Studies in Education Evaluation*, 23 (4), 319-330.
- Perrenoud, Ph. (1993). Vers des démarches didactiques favorisant une régulation individualisée des apprentissages. Acessível em:
http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/textes.html
- Sadler, D. (1998). Formative assessment: Revisiting the territory. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5 (1), 77-84.
- Topping, K. (2010). Peers as a source of formative assessment. In Andrade & G. Cizek (Eds.) *Handbook of Formative Assessment*. New York: Routledge.
- Valadares, J., & Graça, M. (1998). *Avaliando para melhorar a aprendizagem*. Amadora: Plátanos Edições Técnicas
- Wiggins, G. (1998). *Educative Assessment: Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance*. EUA: Jossey-Bass.
- Pereira, A., Oliveira, I., Tinoca, L., Pinto, M. C. & Amante, L. (2015). *Desafios da avaliação digital no Ensino Superior*. Lisboa: Universidade Aberta. Disponível em:
<https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/5774>.
- Teixeira, A., Miranda, B., Oliveira, I.; e Pinto, M. (2018). MOOC "Competências digitais para professores": uma prática formativa inovadora. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21 (2).