



CENTRO UNIVERSITÁRIO DO ESTADO DO PARÁ
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL DE ENSINO EM SAÚDE-
EDUCAÇÃO MÉDICA (ESEM)

ISABELA BONFIM SANTOS

AVALIAÇÃO INTERPARES: EXPERIÊNCIA DE AVALIAÇÃO FORMATIVA NO
CURSO DE ENFERMAGEM EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR DE
BELÉM.

Belém
2020

ISABELA BONFIM SANTOS

**AVALIAÇÃO INTERPARES: EXPERIÊNCIA DE AVALIAÇÃO FORMATIVA NO
CURSO DE ENFERMAGEM EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR DE
BELÉM.**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino em Saúde, do Centro Universitário do Estado do Pará, para obtenção do Título de Mestre em Ensino em Saúde.

Orientadora: Dr^a Elza Ezilda Valente Dantas.

BELÉM

2020

ISABELA BONFIM SANTOS

**AVALIAÇÃO INTERPARES: EXPERIÊNCIA DE AVALIAÇÃO FORMATIVA NO
CURSO DE ENFERMAGEM EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR DE
BELÉM.**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino em Saúde, do Centro Universitário do Estado do Pará, para obtenção do Título de Mestre em Ensino em Saúde, sob orientação da Professora Dr^a Elza Ezilda Valente Dantas.

Data de aprovação: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Bruno Acatauassu Paes Barreto – CESUPA
Examinador Interno

Prof. Dr. Leonardo Mendes de Acatauassu Nunes – CESUPA
Examinador Interno

Prof. Dr^a Ivonete Vieira Pereira - UEPA
Examinadora Externa

Prof. Dr^a Ana Emilia Vita Carvalho - CESUPA
Examinadora Suplente Interna

Prof. Dr^a Leandro Passarinho Reis Júnior - UFPA
Examinadora Suplente Externa

AGRADECIMENTOS

À **DEUS**, sempre presente, que sempre coloca no meu caminho pessoas especiais. Aquele que me concede forças para vencer os obstáculos da vida.

Ao meu filho, **Carlos Newton Santos Baima**, verdadeiramente o meu maior tesouro, que sempre acreditou em mim e que me deu muita força para não desistir.

À minha incansável e querida orientadora **Dr^a Elza Ezilda Valente Dantas**, pela dedicação, compreensão e amizade, que me ajudou com as suas precisas e incisivas pontuações.

Aos meus queridos pais, **Bellúcio Santos e Maria de Nazareth Bonfim Santos** pelos incentivos e dedicação que sempre tiveram por mim.

Ao Centro Universitário do Estado do Pará, em especial ao coordenador financeiro **Renato Teixeira Giordano**, pela oportunidade e compreensão pelo aporte financeiro para pagar as prestações de acordo com as minhas condições.

Aos meus queridos **Francisco Jadson Silva Bandeira** e **Mariana Souza Lima** por permitirem o meu acesso ao curso de Enfermagem, e **Gisele Abraham** pelas palavras incentivadoras nos momentos delicados que pensei em desistir.

A minha querida **Priscila de Cassia de Souza Nascimento** que me ajudava na organização do trabalho, formatando o layout das páginas.

À todas as meninas da COGRAD (Coordenação de Graduação e Extensão) que sempre tiveram torcendo por mim.

Aos 25 estudantes matriculados no 4^o Período do curso de Enfermagem e que estavam cursando o módulo Enfermagem Hospitalar por terem me acolhido em suas aulas e participado ativamente das metodologias ativas e das avaliações inter pares.

“... E, o mais importante, tenha a coragem de seguir seu CORAÇÃO e sua INTUIÇÃO. Eles de alguma forma já sabem o que você realmente quer se tornar. Todo o resto é secundário”

Steve Jobs

RESUMO

Esta pesquisa problematizou a temática avaliação educacional, em especial avaliação da aprendizagem na educação superior. No cenário acadêmico destacam-se três funções da avaliação a aprendizagem: a diagnóstica, a somativa e a formativa. A avaliação formativa com a finalidade desenvolver uma atitude construtiva e comprometida com o aprendizado tem na avaliação interpares a possibilidade de compartilhar responsabilidades e trabalhar na mobilização do conhecimento articulando-o habilidades e atitudes. **Objetivos:** validar uma ficha de avaliação interpares visando contribuir para a prática da avaliação formativa no curso de Enfermagem. Aplicar o instrumento de avaliação interpares no módulo Enfermagem Hospitalar no âmbito; conhecer a percepção dos estudantes sobre o instrumento avaliação interpares. **Problemas investigativos:** como a avaliação interpares pode auxiliar no desenvolvimento de uma aprendizagem integral e colaborativa a partir da percepção dos estudantes? Como se caracteriza a percepção dos estudantes de Enfermagem sobre a avaliação interpares como parte da avaliação? **Metodologia:** pesquisa descritiva qualitativa que teve como participantes os estudantes do 4º período do curso. Apresenta as seguintes etapas metodológicas: apresentação do projeto para a turma; a roda de conversa expondo o que é avaliação formativa, com foco em avaliação interpares; acompanhamento das aulas com metodologias ativas e aplicação do questionário para os estudantes, cujos dados serão submetidos à análise do conteúdo. **Resultados:** a maioria dos estudantes (55,6%) acredita no potencial da avaliação formativa, porém, ainda há muitos desafios a serem superados, o que os leva a nem sempre sentirem-se seguros ao dar o feedback aos colegas. 38,9% concordam totalmente que os sentimentos, como a segurança, a motivação, a confiança são demonstrados no contato com os colegas, de partilhar o seu conhecimento e a experiência em uma atividade colaborativa. Porém, ao passarem pelo processo da avaliação interpares após o uso das metodologias ativas 38,9% experimentaram sentimentos aversivos ao se depararem com a responsabilidade sobre o aprendizado dos demais participantes da equipe. 50% concordaram que tem facilidade em identificar as deficiências e potencialidades do colega, por que os usos das metodologias ativas ajudam a individualizar as necessidades dos estudantes ao se trabalhar com grupos, facilitando a interação estudante-professor. **Conclusão:** concluímos que a forma que os estudantes se autoavaliaram, perceberam sua aprendizagem, referenciaram os seus progressos, em relação aos objetivos de aprendizagem traçando novos passos de aprendizagem constituíram, as primeiras referências sobre a aplicação do instrumento de avaliação interpares no curso e o que este é capaz de mobilizar quando se deseja uma aprendizagem com responsabilidade compartilhada. A experiência científica do presente estudo, as referências sobre as quais apreciamos os efeitos da avaliação formativa e a validação da ficha de avaliação interpares visam contribuir com o curso de Enfermagem visando à lógica dialógica capaz de reconhecer as potencialidades, as fragilidades e as possibilidades de mudança no processo de aprendizagem.

Palavras – chave: Ensino em saúde; avaliação formativa; avaliação interpares; metodologias ativas.

ABSTRACT

This research questioned the theme Educational Evaluation, specially evaluation in superior degree learning. In academic scenery highlighted three functions from de evaluation to the learning: the diagnostic, the total amount and the formation. The formative evaluation aims to develop the constructive action and compromised to the learning, content in the evaluation inter-pairs the possibility to share responsibilities and work on the mobilization of the knowledge handling it to the abilities and attitudes. **Objectives:** valid a form of inter-pair evaluation aim to contribute to the practice of formative evaluation in the nursery course. Apply the instrument of inter-pair evaluation in hospital nursery module in the range; to know the students` perceptions about the tools of inter-pair evaluations. **Problems searched:** How do inter-pair evaluation might help in the development of effective and collaborative learning from the perception of the students? How does it characterize the perception of the students about inter-pair evaluation as part of the evaluation? **Methodology:** descriptive qualitative research in which the participants were students of 4th period of the course. Presenting the following methodological stages: presentation of the project to the group, conversation exposing what is formative evaluation, with the focus on the inter-pairs evaluation: accompanying classes with active methodologies and application of questionnaire to students, in which data will be submitted to analyses of the content. **Results:** most of the students (55,6%) believe in the potential of formative evaluation, but there are still many challenges to overcome, what leads to not always to feel safe to give feedback to the colleagues. 38,9% totally agree that feelings, such as feel safe, motivation, trust are demonstrated in contacts with colleagues, sharing knowledge and experience in a collaborative activity. although after passing through the process of inter-pairs evaluation after the use of active methodologies 38,9 experienced aversive feelings when faced the responsibilities about the learning of the other participants of the group. 50% agreed to have facilities to identify the deficiencies and potencies of their colleagues because the use of active methodologies help to individualize the needs of the students when working in groups, become easier the interaction student - teacher. **Conclusion:** we concluded that the way the students evaluate themselves, noticed that their learning, refer to the progresses, related to the objectives of learning, and drew new steps to learning constituted, the first references about the applications of tools of inter-pairs evaluation in the course and what it is capable to mobilize when we want a shared responsible learning. The scientific experience of the present study, the references in which we observed the effects of formative evaluation and the validation of the inter-pairs evaluation forms aim to contribute to the nursery course aiming the logic dialogical capable to recognize the potentialities, the fragilities and the possibilities of changing in the learning process.

Keywords: Teaching in health, formative evaluation, inter-pairs evaluation and active methodologies.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Percepção dos participantes sobre a avaliação interpares.....	42
Gráfico 2 - Percepção dos participantes sobre a avaliação interpares.....	43
Gráfico 3 - Percepção dos participantes sobre a avaliação interpares.....	44
Gráfico 4 - Percepção dos participantes sobre a avaliação interpares.....	45
Gráfico 5 - Percepção dos participantes sobre a avaliação interpares.....	46
Gráfico 6 - Percepção dos participantes sobre a avaliação interpares.....	47
Gráfico 7 - Percepção dos participantes sobre a avaliação interpares.....	48
Gráfico 8 - Percepção dos participantes sobre a avaliação interpares.....	49
Gráfico 9 - Percepção dos participantes sobre a avaliação interpares.....	50
Gráfico 10 - Percepção dos participantes sobre a avaliação interpares.....	51
Gráfico 11 - Percepção dos participantes sobre a avaliação interpares.....	53
Gráfico 12 - Percepção dos participantes sobre a avaliação interpares.....	54
Gráfico 13 - Percepção dos participantes sobre a avaliação interpares.....	55
Gráfico 14 - Percepção dos participantes sobre a avaliação interpares.....	55

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	9
1.1	Explorando a temática.....	9
1.2	Apresentando o problema e os objetivos.....	14
1.3	Justificativa.....	15
2	REVISÃO DA LITERATURA.....	17
2.1	Avaliação educacional e seus desdobramentos.....	17
2.2	Concepções e funções da avaliação de aprendizagem.....	19
2.3	A avaliação e a formação em saúde.....	23
2.4	A avaliação interpares e o desenvolvimento integral do aluno.....	26
3	ITINERÁRIO METODOLÓGICO.....	30
3.1	Tipo de pesquisa.....	30
3.2	Breve descrição do campo de pesquisa.....	30
3.3	Os instrumentos de coleta e a forma de análise dos dados.....	31
4	PRODUTO.....	33
5	RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS.....	34
5.1	Descrições das atividades.....	34
5.2	Análise e discussão dos resultados.....	39
5.2.1	Percepção dos participantes sobre a avaliação interpares.....	41
5.2.2	Efeitos da avaliação interpares na aprendizagem.....	45
5.2.3	Dificuldades para realização da avaliação interpares.....	48
5.2.4	Contribuição da avaliação interpares para o processo de ensino-aprendizagem e o crescimento pessoal dos estudantes.....	52
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	57
	REFERÊNCIAS.....	58
	APÊNDICES.....	64

1 INTRODUÇÃO

1.1 Explorando a temática

Do ponto de vista da expansão e qualidade do debate sobre a avaliação educacional, desde a última década do século XX, quando esta se torna uma política de Estado capaz de ratificar a qualidade do trabalho educacional, em especial do trabalho escolar em todos os níveis, sejam da aprendizagem, dos sistemas educacionais ou de cada instituição com a conhecida avaliação institucional (DANTAS, 2017), (LUCKESI, 2011), (SORDI; LUDKE, 2009), as discussões sobre a melhor forma de se fazer a avaliação da aprendizagem ganharam notoriedade, e novas propostas foram apresentadas.

A avaliação é a reflexão transformada em ação. Ação essa que nos impulsiona a novas reflexões. Reflexão permanente dos educadores sobre sua realidade e acompanhamento, passo a passo do educando na sua construção do conhecimento. (HOFFMAN, 2010, p.17)

A palavra avaliação para Dantas (2017) evoca os mais diversos sentidos e significados, semântica que aproxima e distancia as pessoas envolvidas com a educação escolar e com gestão de sistemas educacionais. Está longe de ser um território de consenso, talvez por viverem envoltas em interesses, concepções, miudezas, que a tornam tão desafiante e conflitante.

Cunha (2005) ao investigar os formatos avaliativos e sua relação com a docência, esta alerta que essa atividade profissional pode ser profundamente afetada por mecanismos avaliativos, já que se apresentam como força de persuasão, modificação e controle do trabalho desenvolvido pelos docentes, não só na forma como fazem seu trabalho, mas como avaliam seus estudantes.

O Brasil entre os anos de 1990 a 2004 experimentou duas grandes políticas avaliativas que cancelaram a qualidade da educação superior brasileira. Em 1995 através da Lei 9.131 criou o conhecido como Provão ou Exame Nacional de Cursos (Lei 9.131 de novembro de 1995). Este exame buscava aferir o desempenho dos alunos concluintes nos conteúdos específicos das carreiras nas diversas áreas do conhecimento e tinha como objetivo.

Alimentar os processos de decisão e de formulação de ações voltadas para a melhoria dos cursos de graduação (...) e de

complementar as avaliações mais abrangentes dos cursos de graduação e das instituições de educação superior (DANTAS, 2017, p.18).

No ano de 2004 foi criada a Lei, 10.861, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), organizado nos seguintes componentes: avaliação institucional feita por comissões de especialistas e a auto avaliação, avaliação de cursos feita por comissão inter pares e o Exame Nacional do Desempenho do Estudante (ENADE).

No campo da avaliação da aprendizagem permaneceu o debate sobre as concepções normativas e criteriais. A concepção normativa visa à classificação, a separação por grupos de desempenho e sua comparação dos estudantes nesse grupo, enquanto que a criterial considera o estudante no seu percurso de aprendizagem, esta afeita aos objetivos de aprendizagem. Outro destaque nesse campo foi o debate sobre as funções formativas, diagnósticas e somativas, que passaram a fazer parte do discurso das instituições, tentando dar um novo significado para o processo de aprendizagem dos estudantes, colocando luz na função formativa, que se tornou desafiante colocá-la em prática.

Refletindo com Monteiro e Fragoso (2005), a medição objetiva que se procura fazer na avaliação, através de rigorosos instrumentos de medida, comparando no final de um período de aprendizagem, os produtos obtidos pelos estudantes, com os objetivos previamente definidos, acaba por ser, uma avaliação pontual, um interregno no processo de ensino/aprendizagem, sem nele se integrar. Para que esta situação se altere é necessário olhar para a avaliação como um instrumento de regulação contínua do processo de ensino/aprendizagem, cujo objetivo é a orientação quer da ação pedagógica do professor, quer da atividade de aprendizagem do estudante.

É comum entre os pesquisadores do campo de avaliação que o avaliador deve ter claro que

os objetivos de avaliação devem levar por sua vez, à definição dos critérios em que a avaliação se baseia, devendo estes ser construídos sobre índices válidos, que permitam fazer uma apreciação da realização do objetivo a avaliar. (MONTEIRO; FRAGOSO, 2005. p. 905)

Para Dantas (2017) a avaliação educacional é um terreno em disputa entre diferentes concepções. Entretanto, quando se fala de avaliação da aprendizagem há que olhar o que se pretende com esta, é o resultado, produto, ou interferir no processo de forma a auxiliar o aluno a ter sucesso na aprendizagem.

Deste modo, deve ficar atentos que fazer uma avaliação com significado implica na definição dos critérios de avaliação seja feita da forma mais clara possível, para evitar problemas em nível da validade e fidelidade. Esta determinação dos critérios de avaliação, deve permitir também, que a avaliação efetuada, corresponda realmente ao que se quer avaliar, podendo assim, reduzir ainda a variabilidade intra e inter-individual que temos presenciado nos discursos dos estudantes.

A avaliação precisa de uma relação dialógica, transparente entre o estudante e a aprendizagem, tendo o professor e o estudante uma função de regular o processo pedagógico, e de orientação de ensino-aprendizagem ainda no processo. Nesta relação à explicitação dos critérios de avaliação deve ser efetuada de forma clara, sendo necessário perceber como os alunos interpretam esses critérios e a representação que constroem à volta deles. Para tal, poderão ser desenvolvidas estratégias facilitadoras do processo de apropriação dos critérios de avaliação, nomeadamente no trabalho de colaboração entre pares, fundamento da avaliação interpares como um dos elementos que auxiliam o estudante para uma formação além do componente técnico.

A avaliação interpares é um dos componentes da avaliação da aprendizagem ao se apostar que o grupo de colegas tem papel de contribuir com a aprendizagem e a postura do colega, assim nessa perspectiva, há a clara interação entre estudante-estudante, professor-estudante. De acordo com Luckesi (2011), a avaliação deve ser realizada entre estudante - estudante, professor-estudante e estudante-professor e também a autoavaliação, tanto do estudante quanto do professor. Ao considerar que a avaliação tem como principal objetivo a direcionalidade das práticas de ensino favorecendo as mudanças e a atualização constantemente.

A relevância da avaliação no processo ensino aprendizagem para Cordeiro e Cordeiro (2017), não deve ser realizada apenas para verificar notas, e sim para corroborar na concretização deste processo de forma eficiente, reflexiva e colaborativa, o que a avaliação interpares favorece, uma vez que o aluno deve estar aberto à percepção do outro.

Nesse contexto, a avaliação interpares não pode se dar no movimento apenas “eu acho que meu colega foi muito bem”, mas de acordo com Pais e Monteiro (2002), “a explicitação de critérios será tanto mais completa e útil, quanto melhor conseguir indicar com clareza o que os alunos devem fazer em situação de aprendizagem e também as características que o produto final deve apresentar.”

Deste modo, para que a explicitação de critérios possa ocorrer a tão desejada regulação e autorregulação do processo de ensino/aprendizagem, deve ter alguns procedimentos, que não sendo uma resposta a todas as situações, são pistas que se pode ter em conta, as quais devem depois ser adaptadas a cada situação específica, de acordo com as características próprias do grupo turma, do(s) estudante(s) e do professor. Na opinião de Monteiro e Fragoso (2005). Esses procedimentos são:

- a) explicitação de critérios pelo professor, para si próprio;
- b) explicitação dos critérios para os alunos – esta explicitação deve situar-se além da informação pura e simples, não basta informar os alunos que critérios sobre os quais que vão ser avaliados. É necessário aferir como os alunos interpretam esses critérios, e a representação que os mesmos constroem.

Para tal, podem desenvolver-se estratégias facilitadoras da explicitação de critérios. Os autores apontam duas possibilidades:

- 1) o desenvolvimento de exercícios de apropriação de critérios pelos alunos – trata-se do desenvolvimento de tarefas em situação prática, em que os alunos tenham que explicitar a sua representação dos critérios definidos, e comparar com os critérios definidos pelo professor. Os alunos podem assim, ir-se apropriando dos critérios, construindo-os e refletindo sobre eles, com o apoio do professor;
- 2) o acompanhamento e apoio do professor, ao processo de apropriação dos critérios pelos alunos – o professor deve acompanhar todo o processo de apropriação dos critérios, intervindo e fornecendo feedback aos alunos, discutindo e, eventualmente, negociando com eles sempre que isso se justifique.
- 3) debate, por parte do professor, entre os critérios explicitados e os efetivamente utilizados – este processo exige um certo distanciamento reflexivo do professor relativamente às suas práticas pedagógicas, tendo em vista, analisar e perceber até que ponto o que é avaliado coincide ou não com o que é ensinado. Não é um processo fácil, no entanto, a partilha com outros professores, pode ser um caminho frutuoso.

Em suma, parece de vital importância que, para se conseguir mais e melhores sucessos acadêmicos, ou como diz Hadji (2011), trabalhar-se a favor das aprendizagens, deverão ser caracterizadas as situações de aprendizagem, tornando claros os parâmetros que orientam a avaliação. Assim, torna-se mais fácil para todos os envolvidos no processo de ensino/aprendizagem, a observação, a reflexão, auto percepção e autor regulação e a análise das situações mais eficazes e adequadas, bem como, as decisões a tomar, na superação das dificuldades encontradas a partir das provocações e sinalizações coletivas.

O diálogo entre professor e estudante é de suma importância, contudo, é pertinente, fazer referência à utilidade do diálogo entre os próprios estudantes, o qual pode ser propiciador de uma construção do “saber” através da partilha de experiências. Deste modo, Monteiro e Fragoso (2005) relatam que esta partilha de experiências (estudante-estudante), permite aos mesmos, maior autonomia na organização do seu trabalho e na construção das aprendizagens, assim como, permite uma melhor compreensão do erro, porque o fato de estudantes chegarem a um consenso entre estes (estudante-estudante), permite-lhes perceber onde, como e porque se errou, sendo desta forma mais fácil poderem obter sucesso. Ainda na opinião dos autores Monteiro e Fragoso (2005) desenvolvem-se os mecanismos de autocorreção, bem como, os mecanismos de entre ajuda e partilha de saberes.

Este diálogo estudante-estudante permite também ao professor, uma modificação no “modo de ver” os estudantes, uma vez que, o professor se poderá perceber que os estudantes são capazes de trabalhar autonomamente, e neste sentido, os estudantes implicam-se e interessam-se, como também, aprendem “várias coisas” sozinhas ou com os outros (MONTEIRO; FRAGOSO, 2005).

O desafio de uma avaliação interpares é gigante, pois os estudantes, com exceção dos cursos organizados em aprendizagem baseada em problemas (PBL), que já trazem no escopo este referente, ainda é incipiente nos cursos de graduação, em especial porque os estudantes ainda são movidos pelo chamariz na nota, da centralidade no professor, ou na heteroavaliação docente (LUCKESI, 2011; PENNA FIRME, 2017; ROMÃO, 2018). A avaliação como possibilidade de olhar por pares iguais, é deflagrador do que hoje se busca como as habilidades necessárias ao profissional do futuro, quais sejam: pensamento crítico, inteligência emocional, capacidade para tomada de decisão, flexibilidade cognitiva, negociação e capacidade para servir (FÓRUM ECONOMICO MUNDIAL, 2016).

A pesquisa se propôs validar um instrumento de avaliação interpares produzido pela pesquisadora a partir dos estudos de diferentes autores Luckesi, (2011), Penna Firme, (2017), Romão, (2018) e outros, em especial das experiências portuguesas relatadas pela Universidade do Minho no mestrado integrado em Engenharia e Gestão Industrial. Como sinaliza Perrenoud (1999), a avaliação nessa perspectiva é formativa e baseia-se na aposta bastante otimista de que o estudante quer aprender e deseja ajuda para isso, e esta ajuda envolve (re) conhecer a partir do outro suas lacunas, fragilidades, dificuldades, dúvidas.

Sendo assim, essa desafiadora concepção da avaliação resulta, como imprescindível, à capacitação de professores, estudantes, líderes e dirigentes, nos vários âmbitos para a melhor utilização da avaliação. Mais especificamente, a formação do avaliador é um desafio consequente para a avaliação do novo século. É, pois, na medida em que avaliados e avaliadores dialoguem, instituições e sistemas se sintonizem e inteligências múltiplas se complementem que a avaliação irá emergindo com as suas características mais notáveis de propulsora das necessárias transformações educacionais, sociais e culturais e advogada na defesa dos direitos humanos (PENNA FIRME, 2017).

1.2 Apresentando o problema e os objetivos

Segundo Calderón e Poltronieri (2015) que ajudam a entender a chamada avaliação por competência, defendendo a ideia de que esse tipo de avaliação auxilia a desenvolver as potencialidades do indivíduo como ser humano e como profissional, pois permite avaliar os estudantes para além dos aspectos cognitivos e assim ajudam a entender que a avaliação da aprendizagem na educação superior chega aos dias atuais desafiados a pensar na perspectiva de competências.

Corroborando com esta abordagem, Luckesi (2011) reforça que a avaliação como processo deve ser composta por um conjunto de procedimentos para se chegar a um resultado satisfatório e revelador da aprendizagem.

No que se refere à avaliação por competência, Calderón e Poltronieri (2015) relatam como pressuposto o desenvolvimento dos estudantes, a capacidade de mobilização dos saberes para a resolução de problemas e para o enfrentamento de imprevistos nas situações laborais. Ainda de acordo com os pesquisadores (CALDERÓN; POLTRONIERI, 2015).

a avaliação das competências não pode ter finalidade meramente constatativa ou certificativa, mas deve ter em vista o pleno desenvolvimento das potencialidades do ser humano e do profissional, em uma perspectiva de autodesenvolvimento, pela constituição de um compromisso permanente com a formação continuada, principalmente porque uma sociedade que vise à educabilidade não se pode contentar em deixar pessoas “na beira da estrada.

Nesse sentido, buscando ampliar o universo dos instrumentos de avaliação na perspectiva formativa, este trabalho tem como problemáticas: como a avaliação interpares pode auxiliar no desenvolvimento de uma aprendizagem integral e colaborativa a partir da percepção dos estudantes? Como se caracteriza a percepção dos estudantes de enfermagem sobre a avaliação interpares como parte da avaliação de aprendizagem?

Partindo das situações problemas, elegeu-se como objetivos: Validar uma ficha de avaliação interpares visando contribuir para a prática da avaliação formativa no curso de Enfermagem; aplicar o instrumento de avaliação interpares na disciplina Enfermagem Hospitalar no âmbito; conhecer a percepção dos alunos sobre o instrumento avaliação interpares.

1.3 Justificativa

Hoje na literatura sobre a avaliação, é consensual a necessidade de criar o hábito de diagnosticar, monitorar substituir um ensino baseado em opiniões por um ensino baseado em indicadores, monitoramento qualitativo visando a qualificação da aprendizagem. Dessa forma, é necessário estimular o hábito de identificar o que pode ser melhorado, promovendo e cultivando uma cultura de responsabilidade no processo de avaliação, superando-se assim, a cultura culpabilizante e punitiva que ainda rodeia a prática avaliativa.

No ensino em saúde, avaliar é diagnosticar uma realidade a fim de nela intervir. Não se trata apenas de conhecer os diversos aspectos de uma determinada situação, mas compreender, analisar para se atingir o desejado, no caso, a aprendizagem com sucesso. Diagnosticar é fundamental, mas é só o primeiro passo, o mais importante vem depois, com base no que foi avaliado, mudar a realidade, procurando o seu aperfeiçoamento. Esta visão se ancora na minha trajetória como educadora e observadora há 29 anos, muito atenta à realidade do que se passa no Brasil na área de Educação, e uma entusiasta confessa no ensino superior; bem

como, na minha atuação como pedagoga há cerca de 10 anos nesse ensino, o meu trabalho se desenvolve na área da saúde com orientações de como elaborar instrumentos de avaliação, novas metodologias de ensino, novas propostas de mudança de matrizes curriculares nos projetos pedagógicos de cursos e assim por diante.

A colaboração acadêmica da pesquisa se justificou pela possibilidade de ampliação de experiências com avaliações qualitativas interpares, permitindo que o curso experienciasse para além das avaliações cognitivas e tradicionais. Esta afirmativa vem a partir das inquietações causadas pelo acompanhamento do trabalho docente e das turmas na minha função como pedagoga atuante na pedagogia universitária, em que sempre apareceram os conflitos, as dissonâncias, inquietações sobre a avaliação.

Outrossim, as narrativas nos documentos da instituição apontaram na perspectiva de uma avaliação mais qualitativa e colaborativa. Diante do papel que exerço na função supracitada, senti a necessidade de provocar o curso a ampliar e investir em instrumentos que colaborassem para o desenvolvimento do senso crítico e da aprendizagem colaborativa e mediadora entre estudantes e professores. Em outras palavras, nesse cenário, se favorecesse a autonomia e a responsabilidade do aluno no processo de produção do conhecimento. Nesse sentido, compreendemos que o estudante pode regular sua aprendizagem a partir e por meio da avaliação dada pelo colega, que somada a experiência do professor permite um feedback (realimentação) permanente dando maior significado a aprendizagem na sua integralidade.

Este estudo ambiciona fomentar uma reflexão sobre a problemática da avaliação formativa, como meio de valorizar as práticas educativas, designadamente no conhecimento dos pontos fortes e pontos fracos permitindo não apenas a visão individual da sedimentação da aprendizagem, mas que possibilitando aos estudantes o amadurecimento considerando o desenvolvimento de competências complexas como: senso crítico, interação, comunicabilidade e curiosidade para novas aprendizagens a partir das provocações coletivas dos seus pares.

2 REVISÃO DA LITERATURA

2.1 Avaliação educacional e seus desdobramentos

A trajetória da avaliação educacional passou a ser objeto de estudo de diferentes áreas, uma vez que se tornou política de acompanhamento e monitoramento da qualidade pedagógica ofertada à população. Nesse sentido, refletindo junto com Romão (2018), a avaliação nos dias atuais...

se tornou mais difícil, dado o fato de que a avaliação na área da educação parece ter virado um tema da moda. Muita gente tem escrito sobre ela e se tentasse reunir todos os títulos publicados em livros impressos, seriam necessárias algumas malas para carregá-los. Além disso, o tema se tornou bastante complexo, à medida que surgiram tantas concepções de avaliação da aprendizagem quantos são seus formuladores.

Romão (2018) afirma que mais antigas em outras áreas das atividades humanas, as reflexões sobre avaliação em educação, pelo menos no Ocidente, datam da segunda metade do século XIX. As teorias da avaliação, ou os esforços para a construção de uma inteligência sobre o tema, enfim os estudos e as pesquisas para a formulação de uma “Ciência da Avaliação” são muito novos entre nós. Ainda são poucos os estudiosos e os especialistas que referendam essa constatação sobre a verdadeira “juventude” do tema.

Sendo assim, Luckesi (2011) relata sobre a questão do autoritarismo na prática da avaliação educacional escolar e sua possível superação por vias intraescolares. Pretende-se ordenar e sistematizar, de forma mais orgânica e adequada, esta análise e subsequente proposição de um modo de agir que possa significar um avanço para além dos limites dentro dos quais se encontra demarcada hoje a prática da avaliação educacional em sala de aula.

Diante dessa proeminência, percebe-se que a avaliação evolui diferentemente nos vários ambientes educacionais e suas histórias são, conseqüentemente, bem diversas umas das outras, mesmo quando os valores e as crenças dão origem a novas estruturas curriculares, assim como, a novas estratégias de ensino e de avaliação.

No artigo de Santos e Santos (2018), a avaliação educacional, em geral, e a avaliação da aprendizagem escolar, em particular são meios e não fins em si mesmas, estando assim delimitadas, pela teoria e pela prática que as

circunstancializam. Desse modo, entende que a avaliação não se dá nem se dará num vazio conceitual, mas sim dimensionada por um modelo teórico de mundo e de educação, traduzido em prática pedagógica. Convém destacar que o professor universitário precisa ter consciência de que sua prática pedagógica precisa ser revista, pois representa uma categoria pedagógica polêmica, que diz respeito ao futuro. Que mexe com a vida das pessoas, abre portas ou as fecha, submete ou desenvolve, enfim é uma categoria permeada por contradições.

Tomando como referência Debalde (2003), que relata em seu artigo a postura do professor universitário que quer mudar sua prática na sala de aula encontra-se numa zona de transição de paradigmas, pois fica em dúvida quanto ao mudar sua ação metodológica ou continuar no seu modelo tradicional. O principal ator na situação universitária é o professor, por ser um sujeito histórico e viver num contexto social e político que deve ser considerado para entender suas ações.

As avaliações rápidas em classe fornecem sobre o aprendizado dos alunos, permite aos professores avaliar sua própria forma de ensino e redirecionar seus objetivos e formas de apresentar os conteúdos, adequando – os para que os alunos compreendam e assimilem as informações relevantes no nível necessário. Afinal, este é o papel essencial do professor, uma vez que a função de ser apenas um apresentador de informações um bom livro pode cumprir talvez melhor este papel. Essas avaliações contínuas tem, pois, o objetivo de ajudar a “direcionar e redirecionar o trabalho do professor em seu dia-a-dia, podendo, pela atuação deste, contribuir também para que os estudantes compreendam e superem suas dificuldades ou ampliem seus conhecimentos” (GATTI, 2003).

De alguma forma, avaliação da aprendizagem é afetada pelas tendências atuais de avaliação da educação superior em nível global desde os fins do século XIX até o presente, se fixa através de três políticas: a acreditação/ avaliação da educação superior, os rankings internacionais de universidades e a avaliação de resultados de aprendizagem, intensificadas pelo Estado Avaliador (AFONSO, 2013).

A avaliação se configurou como uma ferramenta propícia de investigação e produção do conhecimento por se mostrar extremamente dilemático e paradoxal, e no momento atual por esta ter assumido uma importância até então impensada na realidade social e nas políticas educacionais, como canceladora da qualidade educacional (DANTAS, 2017).

Dessa forma, o ato de avaliar não serve como pausa para pensar a prática e retornar a ela; mas sim como um meio de julgar a prática e torná-la estratificada. De fato, o momento de avaliação deveria ser um “momento de folego na escalada, para, em seguida, ocorrer a retomada da marcha de forma mais adequada, e nunca um ponto definitivo de chegada, especialmente quando o objeto da ação avaliativa é dinâmico como, no caso, a aprendizagem” (LUCKESI, 2011).

A avaliação educacional foi classificada em diferentes períodos históricos, conforme Dantas (2017) nos apresenta. O primeiro período foi considerado o **período ou geração Pré-Tyler ou das medidas psicométricas**, registra-se dos últimos anos dos novecentos, ou seja século XIX, estendendo-se as primeiras décadas no século XX, centrou-se essencialmente na elaboração e aplicação de testes e exames, com padrões técnicos visando a classificação dos alunos.

O **segundo período ou geração Tyleriana**, conhecida também como **edumetria** se edifica com a expressão avaliação educacional cunhada por Ralph Tyler e está vinculada a sua obra máxima: Princípios básicos do currículo, a centralidade nos objetivos. O **terceiro período** foi chamado de inocência da avaliação, ou época do julgamento e esteve circunstanciada nas décadas de 1940 a 1950, onde surgiu o conceito de juízo de valor, incluindo-se a subjetividade no processo avaliativo.

O **Realismo** é considerado como o quarto período, na década de 60 até 1970 do século **XX**, é marcado pela efervescência da avaliação, esta se aplica à educação como parte obrigatória, bem como dos programas sociais, mediante a prestação de contas pelos professores à comunidade (DANTAS, 2017).

O período da **profissionalização da avaliação** caracteriza a avaliação como objeto de estudo de diversos campos e ganha terreno diferenciado com grupos de estudos e especialistas, saindo da cartografia da sala de aula, indo para a avaliação no contexto macro, sendo a avaliação é um dos processos pedagógicos mais importantes com os mais diferentes impactos na sociedade e na vida e percepção das pessoas (DANTAS, 2017).

2.2 Concepções e funções da avaliação de aprendizagem

No cenário epistemológico da avaliação há duas concepções em disputa. A primeira diz respeito à avaliação normativa/regulatória e a segunda a avaliação

emancipatória. A avaliação normativa segundo Afonso (2000) situa-se na modelagem que prevê a estandarização dos resultados, preocupa-se com a comparação entre grupos e sua funcionalidade é a classificação. A avaliação Emancipatória, prevê a possibilidade de transformação, de crítica e de processo e é centrada no processo para modificar as práticas.

Tomando como referência Romão (2018) que relata de maneira generalizada e por muitos anos, os professores vêm debitando na conta do “sistema” suas dificuldades com a avaliação dialógica, construtivista, emancipatória ou diagnóstica. Assim, deve retomar uma reflexão referente à Educação dialógica,

Com uma concepção educacional “bancária” desenvolvemos uma avaliação “bancária” da aprendizagem, numa espécie de capitalismo às avessas, pois fazemos um depósito de “conhecimentos” e os exigimos de volta, sem juros e sem correção monetária, uma vez que o aluno não pode a ele acrescentar nada de sua própria elaboração gnosiológica, apenas repetindo o que lhe foi transmitido. (...) Ao contrário, na escola cidadã, na qual se desenvolve uma educação libertadora, o conhecimento não é uma estrutura gnosiológica estática, mas um processo de descoberta coletiva, mediatizada pelo diálogo entre educador e educando (Romão, 1998, p.88).

Porém, sabe-se que para caminhar no sentido de uma educação emancipadora, é necessária uma lógica universitária que questione, desvele e critique o conhecimento, atribuindo-lhe significado. Essa ideia nos remete à grande responsabilidade da universidade, pois é ela que é formadora de profissionais que irão atuar nas escolas e que poderão transformar as práticas avaliativas atuais.

Hoffman (2010) revela que avaliação é a reflexão transformada em ação. Ação essa que “nos impulsiona a novas reflexões. Reflexão permanente do educador sobre sua realidade e, acompanhamento de todos os passos do educando na sua trajetória de construção do conhecimento”. Neste contexto, avaliar é dinamizar oportunidade de autorreflexão, num acompanhamento permanente do professor que incitará o aluno a novas questões a partir de respostas formuladas.

Para melhor compreensão das duas concepções citadas nos parágrafos anteriores, relato em síntese, as três funções da avaliação da aprendizagem: a diagnóstica, a somativa e a formativa.

Hadji (2011) ao falar de avaliação diagnóstica sugere que identifica certas características do aprendiz e se faz um balanço, certamente mais ou menos

aprofundado, de seus pontos fortes e fracos, permitindo assim a (re) orientação dos aprendizes no processo de formação.

Conforme Santos (2016) a avaliação formativa e somativa distinguem-se precisamente nos seus propósitos. “Não são as respostas ao “Como?” e ao “Quando?” que são obrigatoriamente distintas para caracterizá-las, mas sim ao “Para que?”. Assim:

a mesma informação, recolhida do mesmo modo, chamar-se-á formativa se for usada para apoiar a aprendizagem e o ensino, ou somativa se não for utilizada deste modo, mas apenas para registrar e reportar (HARLEN, 2005,p.208).

Deste modo, pode concluir palavras anteriores que existem duas funções essenciais da avaliação: avaliar para ajudar a aprender e avaliar para sintetizar a aprendizagem. No primeiro caso, esta perante um propósito formativo, no segundo, num registro somativo.

Num propósito formativo, o objetivo é fornecer evidência fundamentada e sustentada de forma a agir para apoiar o aluno na sua aprendizagem, no segundo, é o de descrever e dar conta do que o aluno aprendeu e é capaz de fazer num certo momento, a fim de hierarquizar, selecionar, orientar e certificar. É uma avaliação caracterizada por uma dimensão social (SANTOS, 2016, p.641).

Santos (2016) destaca ainda que a responsabilidade a quem cabe desenvolver estratégias conducentes à operacionalização de uma prática avaliativa com um ou outro propósito, num contexto educacional, tende a ser distinta. A avaliação formativa terá obrigatoriamente que contar com uma intervenção ativa do estudante, quer total, quer parcial.

As ideias relativas a uma avaliação mais formativa reveladora de uma atitude construtiva e comprometida com o aprendizado do estudante têm, pouco a pouco, conquistado espaços nos ambientes educativos. No caso do ensino superior, as práticas avaliativas realizadas por alguns professores de licenciatura, indicados por alunos de graduação, expressam essas possibilidades (BERBEL et al, 2006; VASCONCELLOS, 2005).

Vilela e Melo (2017) expõe que nas ações formativas é necessário compreender que, uma formação técnica – científica desprovida de conhecimentos didáticos – pedagógica muitas vezes reverbera em uma prática avaliativa de

aprendizagem com lógica somativa e punitiva. Avaliar é algo natural da condição humana, porém, no ambiente universitário, esta questão passa a não ser tratada com tanta naturalidade, sendo evidente certo desconforto tanto dos discentes, quanto de docentes no que diz respeito ao avaliar e ser avaliado. De acordo com Vasconcellos:

A avaliação é um processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática. É a forma de acompanhar o desenvolvimento dos educandos e ajudá-los em suas eventuais dificuldades (VASCONCELLOS, 1994, p. 43).

Conforme Vilela e Melo (2017), a avaliação deve ser analisada como uma atividade que valoriza o processo de ensino e aprendizagem dos discentes, não podendo ser imitada a meras aplicações de provas e atividades com vistas a resultados quantitativos, de caráter punitivo.

Desse modo, cabe ao professor acompanhar todo o processo de desenvolvimento de seus alunos, promovendo a aprendizagem a partir da superação de suas limitações, mas ao mesmo tempo necessita ter uma postura crítico-reflexiva de suas práticas para o desenvolvimento do processo avaliativo (VILELA; MELO, 2017, p.04).

Frente ao exposto, Vilela e Melo (2017) relata “para que a avaliação assuma seu caráter formativo, alunos e professores devem trabalhar em conjunto durante todo o processo de ensino e aprendizagem. O momento da avaliação deve ser propício a aplicações de *feedback* construtivos, a fim de nortear o aluno para que desenvolva o processo de ensino – aprendizagem”. Conforme Romanowski e Wachowicz (2003,p.126)

(...) A avaliação formativa consiste na prática da avaliação contínua realizada durante o processo de ensino e aprendizagem, com a finalidade de melhorar as aprendizagem, por meio de um processo de regulação permanente. Professores e alunos estão empenhados em verificar o que se sabe, como se aprende e o que não se sabe, para indicar os passos a seguir, o que favorece o desenvolvimento pelo aluno da prática de aprender.

Corroborando com a afirmação das autoras Sant’Anna (2001,p.34) afirma que:

Formativa tem como função informar o aluno e o professor sobre os resultados que estão sendo alcançados durante o desenvolvimento das atividades; melhorar o ensino e a aprendizagem; localizar; apontar; discriminar deficiências; insuficiências, no desenvolvimento do ensino-aprendizagem para eliminá-las, proporcionar feedback de ação (leitura, explicações, exercícios).

Para melhor compreensão, esclarecemos com base no artigo de Silva e Lopes (2016) a distinção entre **avaliação das aprendizagens** e **avaliação para as aprendizagens**. A primeira ocorre com o diagnóstico acerca das aprendizagens conquistadas, isto é, identifica-se o que foi aprendido e o que ainda não foi dentre os conhecimentos, habilidades e atitudes estabelecidas como meta a ser alcançada. Quando esse diagnóstico é utilizado em favor das aprendizagens dos estudantes, transforma-se também em avaliação para as aprendizagens. Nesse caso, o docente retomará, com cada grupo de estudantes, os conteúdos ainda não aprendidos, propondo novas atividades e realizando novas discussões até que o objetivo do trabalho educativo seja atingido. Assim, a avaliação passa a cumprir um papel pedagógico fundamental, direcionando os próximos passos a serem dados e guiando o trabalho do professor e do discente.

2.3 A avaliação e a formação em saúde

A aprendizagem é um processo construído conjuntamente através das experiências de professor e aluno (STABENOW; MAGALHÃES, 2015). As atuais diretrizes nacionais e internacionais de educação apresentam novos modos de pensar e praticar o processo de ensino-aprendizagem a partir das demandas do atual cenário profissional. É uma transformação do modelo atual tecnicista baseado em simples transmissão de conhecimentos, com alunos passivos, receptores e memorizadores de conceitos para uma formação por competências com conhecimentos, habilidades e atitudes em cenários mutantes e abertos. Neste processo deve haver compreensão de conhecimentos adquiridos, elaboração de críticas, comunicação clara e explícita, trabalho em equipe, compromisso ético e aplicação dos conhecimentos na prática (COTTA, et al., 2015).

As diretrizes curriculares do Curso de Enfermagem, pautam como um de seus compromissos, que a formação em saúde deve estar voltada para o cuidado integral e a avaliação deve valorizar o aperfeiçoamento contínuo. O cenário atual brasileiro

tem uma cultura avaliativa pobre que privilegia aspectos somativos, porém a avaliação deve ser abrangente e priorizar competências com habilidades cognitivas, psicomotoras e afetivas, deve levar a produção de um impacto educacional, com reflexão sobre a prática, demonstrando as fragilidades e potencialidades, traçando um caminho a ser percorrido (STELET et al., 2016). Através de métodos inovadores voltados para formação e capacitação de profissionais com novas formas de ensino-aprendizagem para desenvolver a capacidade de reflexão sobre problemas reais pode-se formular ações originais e criativas para transformar a realidade (FORTE et al., 2015).

O curso de Enfermagem que forma profissionais de saúde devem gerar profissionais com formação generalista e humanista, tendo como ponto forte a visão crítica e reflexiva da realidade, atuando no Sistema Único de Saúde (SUS) visando a atenção a saúde de forma integral. Para isso as metodologias ativas de ensino-aprendizagem centradas no aluno adquirem importante papel com o professor como facilitador na construção do conhecimento e o aluno vivenciando situações reais. Neste contexto deve haver integração entre docente e aluno para alcançar a competência, aplicando o conhecimento e refletindo na ação, com formação de pessoas capazes de evoluir e aprender (SILVA et al., 2016). Tal demanda implica também em modificar a avaliação da aprendizagem.

Esta deve configurar-se como uma ferramentas inovadoras que leva o estudante a se tornar sujeito ativo no processo de construção de seu conhecimento, desenvolvendo o pensamento crítico e reflexivo, auxiliando na tomada de decisões levando a soluções dos problemas vivenciados, o que demanda a avaliação para além do campo conceitual.

Os modelos educacionais atuais de ensino estão sendo desafiados a estimular a construção do conhecimento pelo estudante tendo o docente como o facilitador para alcançar a aprendizagem significativa, com formação de um profissional capaz de desenvolver múltiplas competências (CESARIO et al., 2016; BERNARDI et al., 2015).

A mudança do foco do processo de educação necessita da introdução de metodologias e instrumentos pedagógicos ativos de ensino, aprendizagem e avaliação para dar origem a estudantes com autonomia, criatividade e responsabilidade. Com isso o aluno aprende a buscar soluções e resolver problemas profissionais, adquirindo o protagonismo de seu próprio processo de ensino-

aprendizagem. Há também o compartilhamento de saberes e experiências entre professores e estudantes, com enfoque nos princípios e diretrizes do SUS, considerando as necessidades de saúde individuais e coletivas (COTTA, et al., 2016).

O aprendizado efetivo ocorre através da reflexão sobre a realidade, identificando os problemas e analisando-os criticamente (FRANK; GIFFORD, 2017). A implementação de métodos ativos e inovadores visando a mudança das práticas tradicionais de avaliação, ensino e aprendizagem e formas diferentes de conceber o modelo educativo, exigem mudanças e, também exigem que a instituição crie condições para capacitar as pessoas para suprir as demandas da sociedade. Essa nova conjuntura demanda cenários de educação com transformações de paradigmas apresentando um modelo educativo baseado na formação por competências, onde quem está no centro das ações educativas é o aluno (COTTA, et al., 2016).

Aos profissionais de saúde exige-se cada vez mais flexibilidade e capacidade de adaptação, com apropriação crítica e colaborativa do conhecimento (COTTA, et al., 2016). A intenção é ressignificar a prática avaliativa para superar a perspectiva meramente classificatória, conferindo um sentido mais diagnóstico e formativo, mudando também o instrumental, permitindo melhoras no desempenho acadêmico com educação permanente (FROTA, et al., 2013). Ocorre a formação de profissionais cidadãos, com despertar da criatividade em situações como problemas a resolver se aproximando o máximo possível da vida real. Para isso é necessário também uma renovação profunda da docência, sendo que o ponto central deixa de ser o ensino e passa a ser o processo de aprendizagem com aprendizado autônomo, incentivando a liberdade e a busca de identidade no processo de ensino-aprendizagem (COTTA, et al., 2013; ROSSI, et al., 2014).

Aprender é adquirir conhecimentos, habilidades, é um processo ativo. Educar é muito mais que treinar, é um processo de construção e reconstrução de conhecimento, com alunos capazes de atuarem produtivamente e de forma comprometida em seus ambientes sociais e em suas atividades profissionais (BOTTI; REGO et al., 2009). O saber não pode ser considerado como estático. Evolução é a peça-chave do ensino e aprendizagem, professores tem que ter a clareza do que os alunos aprenderam e os alunos têm uma referência do que necessitam aprender (VIEIRA, 2002).

O ato de avaliar é uma atividade intrínseca e indissociável a qualquer tipo de ação que vise proporcionar mudanças. Nesse sentido a avaliação é uma atividade constituinte da ação educativa, seja na avaliação do ensino, seja na avaliação da aprendizagem (BAÚ, 2019). A avaliação precisa ser abrangente e dinâmica, priorizando a construção de um perfil de profissionais comprometidos em busca de respostas, estratégias e mecanismos que auxiliem o enfrentamento de problemas reais, alimentado pelas experiências e vivências, a partir da análise crítica e reflexiva.

A avaliação do estudante de saúde tem papel importante na sua formação, pois avaliar significa obter informações que vão ajudar nas tomadas de decisões e planejamento, reforçando o aprendizado, com desenvolvimento e aprimoramento de competências profissionais. É necessário, portanto, um método inovador, com registro das reflexões e impressões, favorecendo o aprendizado efetivo das experiências (CARDOSO et al., 2015).

A avaliação é componente integral do currículo e deve ser concebida para contribuir para a aprendizagem – promover autoconsciência e desenvolver habilidades metacognitivas. O estudante deve pensar o que está aprendendo e reinterpretar habilidades e entendimentos conceituais, percebendo a utilidade e se engajando. Há um alinhamento de estratégias de avaliação inovadoras e autênticas para promover o aprendizado estruturado e efetivo para consolidar e aplicar aprendizagem em uma preparação para a transição para vida profissional (SIDEBOTHAM, et al., 2018).

Com ferramentas avaliativas busca-se habilidades para resolver problemas, raciocínio clínico e crítico, facilitando a prática baseada em evidências e não em rotinas, com benefício na escrita reflexiva, no desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico para integrar e consolidar conhecimento e experiência (SIDEBOTHAM, et al., 2018).

2.4 A avaliação interpares e o desenvolvimento integral do aluno

No artigo de Araújo e Diniz (2015), a integração de uma avaliação formativa com uma somativa reveste-se de elevada complexidade e tensões. Mas as pressões que se fazem sentir sobre os professores vão para além dessa reconhecida complexidade. No âmbito internacional, diversos estudos apontam que os

professores evidenciam falta de conhecimento declarativo e processual sobre avaliação.

Vilela e Melo (2017) em detrimento de uma formação específica para questões didático-pedagógicas, muitos docentes universitários sentem-se despreparados para o processo de avaliação de seus alunos. Muitos avaliam da forma que foram avaliados em sua trajetória escolar, e a partir de suas experiências vão criando estratégias para superar esses enfrentamentos, mas que muitas vezes partem de uma postura tradicional do ensino.

A questão da avaliação é a mais complexa e pode estar a revelar uma certa incompreensão dos objetivos da proposta (inovadora) por parte dos alunos e/ou uma certa indefinição quanto à forma e ao modo de avaliar numa proposta diferente por parte do professor. Ambos os sentimentos são próprios à construção do novo (CUNHA, 1998,p. 32).

Para os autores Lopes e Silva (2017), os professores podem fazer uma enorme diferença positiva na vida dos alunos, quando valorizam estratégias de ensino e aprendizagem que promovem um ambiente de sala de aula em que aprender se torna agradável e que contribuem para o aumento da motivação, do envolvimento e da autonomia dos alunos perante aprendizagem.

Continuando com os autores citados no parágrafo acima, os estudos de meta-análise realizados Hattie (2009; 2012) permitiram concluir que três das estratégias que a investigação tem indicado como mais eficazes são os objetivos de aprendizagem, a avaliação formativa e o *feedback*.

Existem, assim, evidências consideráveis que demonstram que quando os professores definem objetivos de aprendizagem que, de forma clara, informam os alunos do que pretendem que saibam e sejam capazes de fazer no final de uma sequência de aprendizagem, melhora o ensino, melhora a avaliação e, em consequência, melhora a aprendizagem (TENBRINK, 2011, p 13).

O feedback é a maior possibilidade de ajudar a ultrapassar as suas dificuldades, que lhes podem dar e do que deles podem receber. As informações que o feedback disponibiliza permitem, ao professor, adequar o ensino ao ritmo e necessidades individuais de aprendizagem dos diferentes alunos e aos alunos

monitorizar os progressos que fazem na sua aprendizagem, tornando-se progressivamente mais autónomos perante a mesma.

Para Vilela e Melo (2017), o feedback é uma relevante ferramenta que pode contribuir com a aprendizagem do aluno, retomando os objetivos iniciais, e diagnosticando junto aos discentes, os aspectos a serem melhorados.

O professor pode definir objetivos para o aluno – objetivos de aprendizagem – ou para si próprio – objetivos de ensino. Embora a definição dos primeiros subentenda a existência dos segundos, torna-se mais importante definir os objetivos em função dos resultados pretendidos para a aprendizagem, ou seja, objetivos de aprendizagem (LOPES; SILVA, 2017).

É importante ressaltar que os objetivos de aprendizagem podem ter diversos graus de abrangência: ser mais gerais ou mais específicos. E ainda há outro tipo de objetivos de aprendizagem, mais específicos, não de aula mas ligados à realização das diferentes atividades que os alunos realizam em cada aula, os critérios de sucesso.

Tomando como referência Lopes e Silva (2017), os critérios de sucesso eficazes estão ligados ao descritor de desempenho; são específicos para uma atividade; são discutidos e acordados com os alunos antes de se iniciar a atividade; fornecem ajuda à aprendizagem enquanto os alunos realizam a atividade; são utilizados como base para o feedback e para a autoavaliação e avaliação pelos pares (heteroavaliação). Nesse sentido, “os critérios de sucesso permitem aos alunos saber por si próprios se aprenderam o que o professor queria que eles aprendessem (RUBIE-DAVIES, 2015).

Em suma, vincular explicitamente as atividades a desenvolver na sala de aula aos objetivos de aprendizagem ajuda os alunos a compreender o que se pretende com a sua aprendizagem, pois acredita-se que assim, estes se sentem mais motivados e isso se reflete num maior envolvimento nas tarefas. A avaliação inter-pares, assim, consiste numa avaliação realizada dentro do grupo relativamente ao desempenho de cada um na equipe face ao projeto, módulo ou disciplina de acordo com os critérios e indicadores estabelecidos, não podendo ser, uma fazer orientado pelo “que nota você atribui ao seu colega”. Ou seja, todos os elementos do grupo se avaliam uns aos outros de acordo com os critérios definidos.

Tomando como referência Penna Firme (2017), o conceito de avaliação evoluiu aceleradamente nas duas últimas décadas e a prática da avaliação não tem

acompanhado esse avanço, o que tem gerado distorções de métodos e resultados. Nesse sentido, a capacitação do educador no que se refere aos padrões da verdadeira avaliação em termos de utilidade, viabilidade, ética e precisão é crucial e urgente para que a avaliação cumpra o seu propósito de promover a transformação.

Sendo assim, para mexer com um processo no qual predomina a avaliação de natureza somativa, preocupada somente com o resultado final, ou seja, a classificação ou aprovação/reprovação do aluno, sem observar as particularidades de cada um deles, necessita-se diversificar as técnicas e instrumentos de avaliação para que se busque além da mensuração de desempenho, também meios que permitem desenvolver habilidades atitudinais durante o processo. Dentre estas ferramentas, estratégias, tenho sido instigada a pensar e propor a avaliação interpares como uma das possibilidades que favorecerá a formação que articule conhecimento, comunicação, relação interpessoal crítica de aprender com o outro.

A avaliação interpares é um instrumento que favorece a aprendizagem colaborativa envolvendo o tripé da competência, ou seja: o conceitual, o procedimental e a atitudinal. Esta modelagem permite que os alunos percebam e experienciem o seu desempenho a partir do olhar do outro.

3 ITINERÁRIO METODOLÓGICO

3.1 Tipo de pesquisa

Esta pesquisa foi caracterizada como observacional, descritivo e qualitativa. Descritiva porque segundo Gil (2007), essa pesquisa teve como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. De características qualitativas por ter sido uma modalidade de investigação que considera a comunicação do pesquisador em campo como parte explícita da produção do conhecimento. A subjetividade do pesquisador, bem como daqueles que estão sendo estudados tornaram-se parte do processo da pesquisa (FLICK, 2009).

Desta forma foi elaborado e aplicado o instrumento de avaliação interpares ou hetero-avaliação para o 4º período na disciplina Enfermagem Hospitalar no curso de Enfermagem visando contribuir com a formação do estudante, na perspectiva conceitual, procedimental e atitudinal.

3.2 Breve descrição do campo de pesquisa

A instituição pesquisada é uma instituição educacional de ensino superior mantida pela Associação Cultural e Educacional do Pará – ACEPA, pessoa jurídica de direito privado, sem fins econômicos, instituída em 01.10.1986. Recentemente, em dezembro de 2019, recebeu o título da melhor instituição particular do Pará, segundo o INEP/MEC. O resultado do IGC (Índice Geral de Curso) institucional 4 coloca-o na 1ª posição entre as 30 IES particulares do Pará e na 3ª entre as 134 instituições públicas e privadas do Norte. Outro resultado importante foi divulgado pelo Ranking Universitário da Folha (RUF) em que o curso de Enfermagem foi classificado como o primeiro entre os particulares da Região Norte.

Desde 2014, a instituição vem desenvolvendo junto ao corpo docente um programa de formação voltado para a capacitação em Metodologias Ativas de Ensino e práticas de avaliação voltadas para competências. As atividades, prioritariamente desenvolvidas nas formações pedagógicas têm permitido apresentar métodos e possibilitado a experimentação dessas ferramentas pelos docentes.

Este estudo foi realizado no segundo semestre de 2019 com estudantes do Curso de Enfermagem, após aprovação no Comitê de Ética e Pesquisa da Instituição preconizada pela resolução do Conselho Nacional de Saúde 466, de 12 de dezembro de 2012 e os participantes responderam a pesquisa após o parecer 3.728.364/2019.

Para participar da pesquisa, os alunos deviam estar cursando a disciplina Enfermagem Hospitalar. Os excluídos desse estudo foram os alunos que se recusaram em assinar o termo de consentimento livre e esclarecido e que não estivessem cursando a disciplina Enfermagem Hospitalar no referido semestre.

O termo foi assinado pelo participante e pesquisador, sendo uma via destinada ao discente e a outra arquivada junto ao Comitê de Ética e Pesquisa do CESUPA. As informações sobre a justificativa e os objetivos da pesquisa, bem como a descrição do processo de coleta de dados, os riscos e benefícios para a realização da investigação, bem como, assegurados o sigilo dos dados dos participantes e o seu direito de desistência a qualquer tempo, sem ônus para estes. Em caso de prejuízos aos participantes, será garantido seu direito de ressarcimento pelo pesquisador responsável. Ao final do termo, constam os dados do pesquisador através dos quais será encontrado a qualquer momento para esclarecer possíveis dúvidas sobre a pesquisa.

3.3 Os instrumentos de coleta e a forma de análise dos dados

Como instrumentos centrais da pesquisa foram produzidos dois instrumentos, a ficha de avaliação interpares e o questionário de percepção sobre o objeto de pesquisa.

A ficha de avaliação interpares foi construída para ser aplicada após a atividade realizada pelo docente e interação dos estudantes no contexto de três métodos. Além da ficha foi aplicado um questionário com questões mistas para conhecer a percepção dos estudantes sobre o instrumento avaliação interpares.

Segundo Gil (2007), o questionário apresenta uma série de vantagens, ao garantir o anonimato das pessoas; permitir que as pessoas o respondam no momento em que acharem mais convenientes e não expor os pesquisados à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistador. Mas também apresenta algumas limitações, como, impedir o auxílio ao informante quando este

não entende corretamente as perguntas; impedir o conhecimento das circunstâncias em que foi respondido e não oferecer a garantia de que a maioria das pessoas devolva-o devidamente respondido, o que pode implicar significativa diminuição da representatividade da amostra.

A coleta de dados foi feita em três etapas:

A primeira foi o contato com os alunos do 4º período do curso de graduação em Enfermagem do Centro Universitário do Estado do Pará que cursavam a disciplina Enfermagem Hospitalar, a partir de uma roda de conversa expondo o projeto, bem como explicitando o que era a avaliação formativa, a avaliação interpares e importância no processo de ensino aprendizagem.

A segunda etapa consistiu no acompanhamento da atividade desenvolvida pela professora da disciplina pela pesquisadora que foram utilizadas metodologias ativas como: Simulação Realística, aprendizagem baseada em times (TBL) e Atividade Integrada. Este acompanhamento foi feito em quatro encontros propostos para a realização da atividade com carga horária semanal de 8 horas, totalizando 16h no total. No final de cada atividade proposta foi feita a aplicação da ficha de avaliação interpares. (APÊNDICE D)

A terceira etapa foi à aplicação do questionário para os estudantes respeitando-se os mesmos núcleos direcionadores:

- Percepção dos participantes sobre a avaliação interpares;
- Efeitos da avaliação interpares na aprendizagem;
- Dificuldades para realização da avaliação interpares;
- Contribuição da avaliação para o processo de ensino-aprendizagem e o crescimento pessoal dos estudantes.

Para que fossem minimizados os riscos da pesquisa, as variáveis que foram coletadas através do questionário no GOOGLE FORMS enviada após a aplicação da avaliação interpares ficaram sob a guarda da pesquisadora sem a identificação.

4 PRODUTO

Como resultados foram elaborados dois produtos:

Ficha de avaliação interpares _ esta foi estruturada segundo as orientações técnico-científicas de avaliação considerando os aspectos conceituais, procedimentais e atitudinais, bem como, a estratificação dos indicadores e os conceitos qualitativos e quantitativos. Foi aplicada aos estudantes do 4º período do curso de Enfermagem e a preparação de uma nota técnica que foi discutida pelo coordenador do curso e aos membros do Núcleo Docente Estruturante (NDE) e validada por este colegiado.

A nota técnica tem o objetivo de colaborar para a inovação no processo de avaliação de ensino e aprendizagem, uma vez que expõe ao curso. Os ganhos e caminhos que podem ser trilhados pelos docentes e discentes em favor de uma formação competente tecnicamente e de uma avaliação prudente capaz de favorecer uma boa regulação da atividade de ensino-aprendizagem, dando sentido ao projeto em curso e contribuindo para a evolução do aluno, pedra fundante do processo educacional.

5 RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS

5.1 Descrições das atividades

1º ATO: Apresentando o projeto

A coleta de dados foi realizada entre novembro e dezembro de 2019, através de uma exposição oral com apresentação de slides explicando o passo a passo do projeto de pesquisa e dos instrumentos que seriam utilizados para coleta e no decorrer das apresentações foram levantados alguns questionamentos de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas e situações vivenciadas no processo de ensino e aprendizagem. Após a apresentação, a docente que estava presente desde o início reforçou a importância da avaliação formativa que tem como uma das funções de ajudar o estudante a aprender e evoluir rumo aos objetivos propostos.

Melhorar a aprendizagem, através da avaliação formativa, implica o envolvimento ativo dos estudantes na sua avaliação, desenvolvimento das suas capacidades de autoavaliação e a compreensão do que necessitam de fazer para melhorar a sua aprendizagem. Heritage (2007) apud Araujo (2015) aponta quatro elementos chave na avaliação considerada formativa: identificação do desvio, feedback, envolvimento ativo dos alunos na sua avaliação, desenvolvimento das suas capacidades de autoavaliação e progressões de aprendizagem. Ou seja, esses elementos foram percebidos, na fala da professora reforçando a importância da avaliação.

2º ATO: Por dentro das atividades e aplicação da avaliação interpares

i) A aula com simulação realística

A docente através de uma aula expositiva dialogada e apresentação de vídeos abordou o conteúdo “Emergências Cardiológica I e II” e no final encaminhou para o aluno on-line textos referentes ao assunto para a próxima aula para os alunos estudarem e que iriam utilizar a metodologia ativa chamada simulação realística.

De acordo com as orientações dadas na aula anterior, os alunos se encontraram no LABEN (Laboratório de Habilidades de Enfermagem), a docente dividiu os 25 estudantes em 05 equipes e assim apresentava um estudo de caso referente a um paciente que deu entrada na emergência com problemas cardiológicos. Neste caso, o paciente simulado, era um estudante, escolhido

aleatoriamente e previamente treinado e atendido por outro estudante que fazia o papel de enfermeiro da urgência e emergência. Ao descrever o quadro do paciente, os demais entravam na cena para simular como se estivessem atendendo no ambiente hospitalar. A simulação é defendida como padrão ouro devido ao baixo custo e por propiciar maior desenvolvimento das relações humanas, liderança e postura ética, diante do paciente, familiares e equipe, ampliando as possibilidades e relações entre o real e o imaginário da sala de aula implicando positivamente na sua atuação profissional futura.

Para Gomes (2012), a simulação aliada ao método do estudo de caso eleva ao máximo o aprendizado por meio do incremento das seguintes habilidades: analítica; tomada de decisão; prática na utilização de ferramentas de gestão; comunicação oral e escrita; administração do tempo; relacionamento interpessoal e desenvolvimento da criatividade.

A metodologia de simulação realística pode ser considerada uma nova possibilidade de ensino aprendizagem que engloba estratégias de comunicação e relação humana, privilegiando o trabalho de interação em equipe e proporcionando o desenvolvimento de habilidades e competências técnicas que vão desde questões éticas até o gerenciamento de conflitos.

Após a metodologia de simulação realística, aplicamos a ficha de avaliação inter pares com as equipes que a princípio tiveram algumas dificuldades de entender sobre competências conceituais, procedimentais e atitudinais e assim tivemos que retornar a explicação passo a passo sobre as competências e seus indicadores.

ii) Aula com TBL (TEAM-BASED LEARNING)

Outra metodologia ativa trabalhada foi aprendizagem baseada em equipes – o TBL, abordando o conteúdo “Incidentes com Múltiplas Vítimas e Produtos Perigosos”. Operacionalmente, foram subdivididas em pequenos grupos com 04 elementos em cada. Este método estrutura-se basicamente em três etapas (que se estendem por outros passos intermediários), sendo (1) Preparação (consulta prévia dos alunos a um material antes da aula); (2) Garantia de Preparação (avaliação individual e em equipe com feedback imediato do professor); e, (3) Estudos de Caso (análise e/ou aplicação de conceitos de forma prática).

ETAPA 1 – preparação individual

A docente firmou um contrato com os estudantes, ou seja, explicou à turma o processo de aprendizagem pelo qual iriam passar, seria uma avaliação contínua e segmentada e no qual toda aula é dotada de uma atividade avaliativa. Houve alguns questionamentos referentes às consultas ao material bibliográfico sobre o conteúdo, é importante esclarecer as nuances presentes em cada etapa, as responsabilidades do professor e dos alunos, o que se requer como participação e também quando são pactuados os horários de início das atividades, já que o TBL é composto por etapas bem delimitadas e os eventuais atrasos podem gerar perda de pontuação por parte dos alunos.

Assim sendo, na etapa 1, os alunos consultam antes da aula um material pedagógico disponibilizado pelo professor, podendo ser textos, filmes. Essa preparação prévia é sumamente importante, pois, sem ela, o aluno não consegue realizar a avaliação individual e pouco contribui na discussão da avaliação em grupo.

ETAPA 2 – garantia de preparação (avaliação individual e em equipe)

Na etapa 2, iniciou o processo de garantia de preparo, em sala, a docente na hora combinada previamente, aplicou o teste individual e, após esta, os estudantes reuniram-se nas equipes na qual realizaram o mesmo teste, ambos sem consulta. No momento individual, o aluno pode aferir o quanto compreendeu do assunto e, ao passar para a equipe, podem juntos revisar e refinar suas compreensões individuais, chegando a uma resposta única. Em seguida, passa-se ao momento do feedback imediato, quando a docente registrou as respostas de todos os grupos e passa à correção, em que os grupos justifiquem suas respostas e a docente faz os devidos esclarecimentos. É natural que a docente se atentou mais tempo em questões com maiores divergências nas respostas dos grupos.

ETAPA 3 – estudo de caso

Finalmente, na etapa 3, ocorrem os chamados estudos de caso, onde “os estudantes devem ser desafiados a fazerem interpretação, inferências, análises ou sínteses” (BOLELLA et al, 2014, p. 297) do conhecimento do módulo correspondente.

O criador dessa metodologia, Larry Michaelsen, trabalha o aprendizado por intermédio das relações, por isso os grupos devem ser fixos e atarem diversas

vezes. O compromisso social do indivíduo com o grupo é o motivador do preparo, há uma responsabilização pelo trabalho individual e conseqüentemente do grupo, promovendo assim a aprendizagem em equipe (MICHAELSEN; KNIGHT; FINK, 2004).

QUESTÃO DESAFIO

Você é enviado para a cena de uma explosão. O despachador indica que os autores dos chamados testemunharam várias explosões. O número de vítimas é desconhecido. Outras agências de segurança pública foram enviadas ao local.

Ao chegar ao terminal de tráfego, observa que é o primeiro Serviço Médico de Emergência na cena. Ainda não se estabeleceu o comando do incidente. Um trem pegando fogo, o alvo de um dispositivo explosivo, está parado nos trilhos. Dúzias de pessoas estão correndo na plataforma. Muitas estão gritando para que você ajude os passageiros aparentemente presos no trem em fogo. Outros estão deitados imóveis na plataforma.

O que você fará primeiro? Quais são suas prioridades ao determinar o curso de ação? Como cuidará de tantas pessoas? Como salvará os que estão presos no trem incendiando?

Novamente, após a metodologia, aplicamos a ficha de avaliação interpares, que teve um resultado positivo, pois avaliaram seus colegas com seriedade e maturidade, havendo alguns conflitos interpessoais, porém resolutivos.

iii) Atividade integrada com ABP

Por fim, os estudantes estavam trabalhando desde o mês de agosto para a atividade integrada, que deveriam integrar todo o conhecimento adquirido ao longo dos semestres na graduação e construir, junto com seus colegas e docentes uma atividade e apresentá-la no final do semestre, através do ABP (Metodologia de Aprendizagem baseada em Projetos).

A aprendizagem baseada em projetos é um modelo de ensino que consiste em permitir que os estudantes confrontem as questões e os problemas do mundo real que considerem significativos, determinando como abordá-los e, então, agindo cooperativamente em busca de soluções (BARELL, 2010; BARON, 2010; BELLAND; FRENCH; ERTMER, 2009; LAMER; MERGENDOLLER, 2010).

Ela pode ser definida pela utilização de projetos autênticos e realistas, baseados em uma questão, tarefa ou problema altamente motivador e envolvente, para ensinar conteúdos acadêmicos aos estudantes no contexto do trabalho cooperativo para a resolução de problemas (BARELL, 2007, 2010; BARON, 2010; GRANT apud BENDER, 2015).

As principais características dessa metodologia são:

- O estudante é o centro do processo;
- Desenvolve-se em grupos tutoriais;
- Caracteriza-se por ser um processo ativo, cooperativo, integrado e interdisciplinar e orientado para a aprendizagem do estudante;
- Exige que o professor reflita sobre a atividade docente e mude a sua postura tradicional de especialista em conteúdo para treinador de aprendizagem;
- Exige que os estudantes assumam maior responsabilidade por sua própria aprendizagem, com a compreensão de que o conhecimento obtido com o seu esforço pessoal será mais duradouro do aquele obtido apenas por informações de terceiros.
- Aumenta a motivação para aprender;

A turma, operacionalmente, foi dividida em cinco equipes com o tema “Meio Ambiente, Sustentabilidade e Intervenção Humana” tendo como questão norteadora o filme “Xingu”. Os docentes envolvidos criaram um link do padlet para que os estudantes baixassem o guia para construção da ABP, nesse link tinha também outros materiais para auxiliar na construção do projeto e na criação do produto final, que poderia ser: a preparação de um vídeo até 60 segundos, a preparação de jogos educativos e outros.

A apresentação ocorreu no dia 10 de dezembro na “Mostra Acadêmica de Enfermagem”. Ressaltamos, que Projetos é uma metodologia centrada no aluno e por meio da investigação, tendo em vista a produção de conhecimento individual e grupal, de forma cooperativa, e que utiliza técnicas de análise crítica, para a compreensão e resolução de problemas de forma significativa e em interação contínua com o professor tutor.

No dia posterior foi aplicada a ficha de avaliação interpares para as equipes, a partir da qual percebemos que as competências atitudinais ou transversais precisam

ser trabalhadas de uma forma impessoal e não de acertos de contas, uma vez que alguns estudantes ainda estranham receber e dar feedback para o outro colega.

A competência pode ser entendida, em sentido amplo, como um saber em ação. Competência envolve, portanto, uma junção de conhecimentos (saber o quê fazer), habilidades (saber como fazer, ter a capacidade de) e atitudes (estar motivado para fazer, interagindo com o meio de modo apropriado a fim de atingir o objetivo). A importância desse conceito para a área da educação está no fato de que o que se espera de um bom profissional não é apenas conhecimento teórico ou técnico sobre um assunto, mas sim que este demonstre competência, ou seja, que saiba aplicar os conhecimentos em situações da vida real, sabendo ajustar-se a diferentes contextos (LE BOTERF, 2003; MORENO, 2006)

3º ATO: Conhecendo a percepção dos estudantes

Após as semanas de vivência das metodologias e da aplicação da avaliação interpares, o questionário de percepção foi disponibilizado via internet, pois foi feito no Google Forms®. Segundo Faleiros et al. (2016) são crescentes as pesquisas on-line por possibilitarem a acessibilidade dos participantes e a redução de custos com a pesquisa.

A sensibilização se deu por mensagens por redes sociais enviadas pela docente do módulo, em que os estudantes foram convidados a participar da pesquisa de forma voluntária da última etapa da pesquisa. Todos os preceitos éticos foram respeitados, no sentido de garantir aos estudantes a participação voluntária, com sigilo dos dados, bem como de tratamento agrupado desses materiais. Os dados foram tratados por meio do programa Excel®, para a realização de análises descritiva. Participaram das atividades com metodologias ativas 25 estudantes, porém apenas 18 estudantes responderam o questionário de percepção referente a prática da avaliação interpares na disciplina Enfermagem Hospitalar.

5.2 Análise e discussão dos resultados

Após a elaboração e aplicação do instrumento, foi feito o levantamento da percepção dos estudantes sobre a avaliação interpares e seus efeitos na aprendizagem e, por fim, o instrumento foi validado pelo coordenador juntamente

com o seu NDE (Núcleo Docente Estruturante) para a utilização deste instrumento para as demais disciplinas do curso.

Esta proposição permitiu que os estudantes tomassem consciência que esta avaliação se fundamentaria na perspectiva de permitir não apenas a visão individual da sedimentação da aprendizagem, mas que possibilitassem aos estudantes o amadurecimento considerando o desenvolvimento de competências complexas como: senso crítico, interação, comunicabilidade e curiosidade para novas aprendizagens a partir das provocações coletivas dos seus pares.

Para efeito de análise agrupamos as 14 perguntas nas seguintes categorias temáticas:

i) Percepção dos participantes sobre a avaliação interpares.

1. Entendo que o instrumento de avaliação interpares tem finalidade formativa, permitindo obter dados ao longo do processo educacional?
2. Reconheço o aspecto diagnóstico desta avaliação que permite detectar potencialidades e deficiências e estabelecer soluções?
3. Conheço os critérios estabelecidos pelo professor para tomar estas avaliações mais objetivas?
4. Acho que estes critérios são claros e de fácil utilização?

ii) Efeitos da avaliação interpares na aprendizagem.

5. Participo ativamente e responsabilmente das avaliações interpares?
6. Experimento sentimentos positivos como segurança, motivação, tranquilidade, confiança, aumento da autoestima?
12. Sou honesto e coerente quando participo das avaliações interpares nas aulas?

iii) Dificuldades para realização da avaliação interpares.

9. Experimento sentimentos aversivos como medo, ansiedade, frustração, durante as avaliações interpares?
11. Tenho dificuldade para identificar as deficiências e potencialidades do meu colega?
14. Acredito que as avaliações interpares não são válidas, pois não existe honestidade entre os participantes.

iv) Contribuição da avaliação interpares para o processo de ensino-aprendizagem e o crescimento pessoal dos estudantes.

7. Tenho facilidade para identificar as minhas deficiências e potencialidades com a ajuda dos colegas?
8. Reconheço que um dos efeitos da avaliação interpares é aprendizagem com significado?
13. Reconheço que essas avaliações determinam o desenvolvimento de capacidade de autocritica por parte dos meus colegas essencial para minha formação profissional?

Os gráficos estão nomeados e numerados considerando a organização das categorias temáticas.

Dessa forma, estamos de acordo com a literatura que prevê a avaliação interpares como mobilizadora de autoconhecimento, de autocrítica, de colaboração com a aprendizagem do outro, ao mesmo tempo em que reconhece as dificuldades para se trabalhar com aspectos comportamentais como critérios avaliativos.

“[...] a avaliação formativa não dispensa os professores de dar notas ou de redigir apreciações, cuja função é informar aos estudantes sobre as aquisições adquiridas, fundamentando a seguir decisões de seleção ou de orientação”. (PERRENOUD, 1999, p. 16).

Philippe Perrenoud (1999), afirma que a avaliação formativa, colocada a serviço das aprendizagens, torna-se mais uma estratégia pedagógica de luta contra o fracasso e as desigualdades da aprendizagem, onde “informar” o aluno, é uma importante prática que é desencadeada com a avaliação por meio dos pares.

5.2.1 Percepção dos participantes sobre a avaliação interpares.

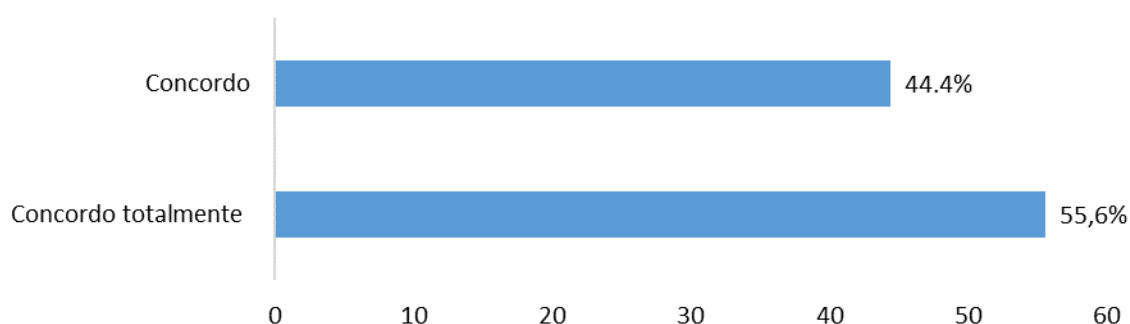
Nesta temática foram apresentados os dados das perguntas 1,2,3 e 4 que demonstram como alunos perceberam, entenderam a avaliação interpares no seu cotidiano formativo.

Para 55,6% dos estudantes entrevistados os mesmos concordam totalmente que o instrumento de avaliação interpares tem finalidade formativa, permitindo obter dados ao longo do processo educacional. Os outros 44,4% também que este instrumento tem finalidade formativa havendo concordância em 100% (figura 1). Entretanto a narrativa dos alunos revelam que ainda há muitos desafios a serem

superados, o que os leva a nem sempre sentirem-se seguros para dar o feedback aos colegas.

Gráfico 1- Percepção dos participantes sobre a avaliação interpares

1-Entendo que o instrumento de avaliação interpares tem finalidades formativas, permitindo obter dados ao longo do processo educacional.



Segundo Hadji (2011), a avaliação formativa permite acompanhar a evolução do aluno, pois é aquela que se situa no centro da ação de formação. É a avaliação que proporciona o levantamento de informações úteis à regulação do processo ensino – aprendizagem, contribuindo para a efetivação da atividade de ensino. Neste sentido, ela informa o professor dos efeitos reais de sua intervenção pedagógica, possibilitando que ele regule sua ação a partir disso. O estudante percebe onde está, toma consciência das dificuldades que encontra e pode tornar-se capaz de reconhecer e corrigir seus próprios erros. A continuidade é outra característica da avaliação formativa, que deve estar inscrita no centro do processo educativo, formativo, proporcionando uma articulação mais eficaz e constante entre coleta de informações e ação remediadora.

Isto demonstra, o que reconhecido nas pesquisas, nas quais a avaliação interpares, surge como um mecanismo para estimular o estudante a ter responsabilidade sobre o aprendizado dos demais participantes do grupo. Com isso, a avaliação não pode ser um poder apenas do professor, mas deve, sobretudo, representar o cuidado que este cultiva em relação ao direito de aprender do aluno e passar também a observar habilidades relacionais e de comunicação.

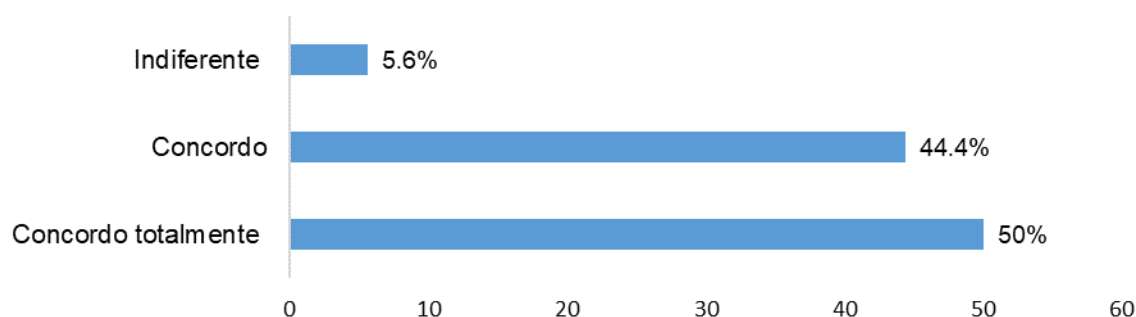
Na minha opinião, essa avaliação seria mais justa se os alunos fossem realmente sinceros nos seus critérios, pois as vezes só um

aluno faz todo o trabalho e na apresentação os outros integrantes ganham a mesma nota, já que o professor não sabe o que se passa no grupo. Então, a avaliação interpares poderia ser uma etapa da nossa nota formativa, mas não o único critério de avaliação. (ESTUDANTE 01).

Em relação ao aspecto diagnóstico desta avaliação que permite detectar potencialidades e deficiências e estabelecer soluções, 50% dos alunos, concordam totalmente e reconhecem que o diagnóstico da avaliação interpares é um potencializado para detectar potencialidades e deficiências no processo de formação, buscando soluções, bem como os demais 44,4%, concordam sobre este aspecto da avaliação interpares. Esta percepção está ancorada na crença de a avaliação interpares, é capaz de melhorar a autopercepção e a visão a partir do outro para alcançar objetivos e de integrar teoria e prática. (Figura 2)

Gráfico 2 - Percepção dos participantes sobre a avaliação interpares

2- Reconheço o aspecto diagnóstico desta avaliação que permite detectar potencialidades e deficiências e estabelecer soluções .

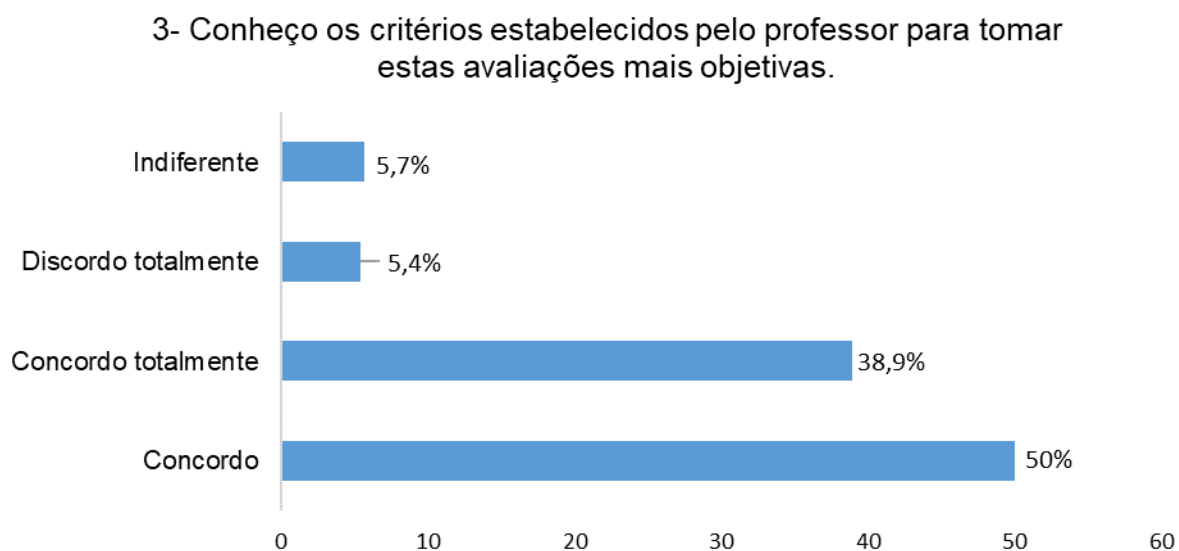


Esta visão encontra em consonância com os estudos de melhora autoconsciência e capacidade de refletir, melhora capacidade de aprender de forma independente, tomada de decisão, pensamento crítico, aprimoramento de habilidades de comunicação, melhora autoconfiança, disposição para assumir responsabilidade sobre sua aprendizagem e profissionalismo.

A avaliação formativa pode também ajudar a ação discente, porque oferece ao aluno informações sobre seu progresso na aprendizagem fazendo-o conhecer seus avanços, bem como suas dificuldades, para poder superá-las (SALOMÃO; NASCIMENTO, 2015, p. 23).

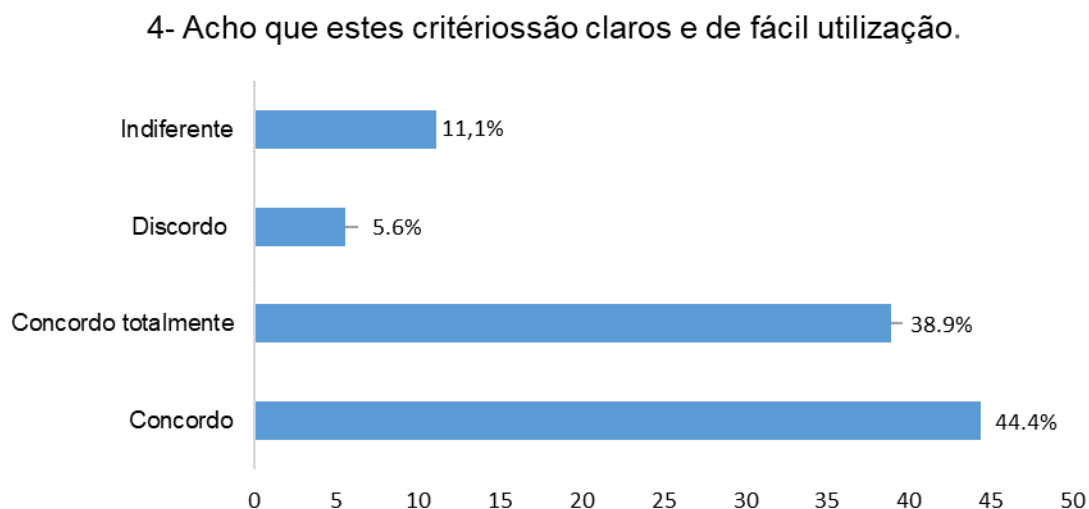
Em relação a conhecer os critérios estabelecidos pelo professor para tornar estas avaliações mais objetivas, 50% dos respondentes afirma que conhece tais critérios e os outros 38,9% dos estudantes concordaram totalmente que para realizar uma avaliação satisfatória, com adequada identificação das dificuldades dos estudantes, é muito importante que os critérios estejam claros. Revelam assim que seu professor é transparente quanto ao processo avaliativo, pois sabem o que este deseja avaliar, quais os conteúdos e competências são exigidos a partir do estabelecimento claro de objetivos e critérios e dos padrões desejados, que deverão ser qualificados através de estratégias e instrumentos válidos e confiáveis. (Figura 3)

Gráfico 3 - Percepção dos participantes sobre a avaliação interpares



Esta visão está de acordo com o discutido na literatura que aborda três aspectos para os professores atentarem ao fazerem a avaliação da aprendizagem: o aspecto educativo, o aspecto criativo e o de controle.

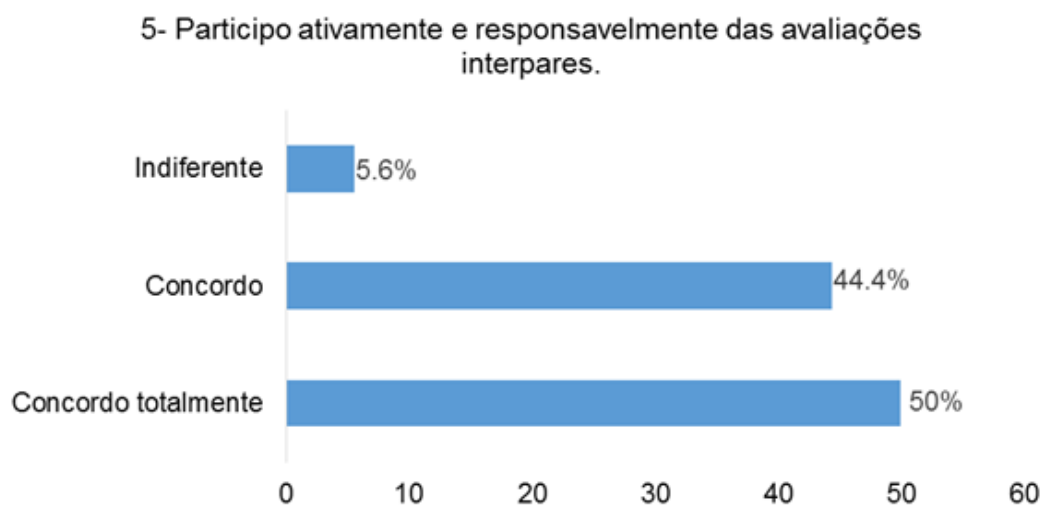
Os estudantes entrevistados concordam em 44,4% que os critérios são claros e de fácil utilização e 38,9% concordam totalmente, o que nos remete a mais de 80% em concordância sinalizando que estes são claros e de fácil utilização, o que auxilia positivamente o processo de formação dos alunos (Figura 4)

Gráfico 4 - Percepção dos participantes sobre a avaliação interpares

Essa percepção sobre a avaliação a avaliação na sua perspectiva formativa, Romão (2018) nos ajuda a refletir que, pode-se dizer que toda avaliação carrega consigo uma dimensão diagnóstica, já que, mesmo que o avaliador não disponha de recursos nem de vontade para ajudar os que apresentaram mau desempenho, a constatação das fragilidades potencializa correções, o que pode também ser evidenciado na avaliação interpares, uma vez que esta avaliação mobiliza o que “de acompanhar as ações dos atores do processo para que as aprendizagens sejam edificadas.” (MORAES, 2014, p. 275)

5.2.2 Efeitos da Avaliação interpares na aprendizagem

Com relação à participação ativa e responsável dos estudantes das avaliações interpares 50% dos mesmos concordam totalmente e participam das mesmas e os outros 44.4% também afirmam que sua participação é ativa e responsável. Segundo Vilela; Melo (2017, p.4) “avaliação deve ser analisada como uma atividade que valoriza o processo de ensino e aprendizagem e a participação dos discentes”.

Gráfico 5 - Percepção dos participantes sobre a avaliação interpares

A ação ativa e responsável do aluno é o fundamento de toda avaliação formativa, pois o aluno deve tomar consciência que seu processo de formação se dá mediante o engajamento e responsabilidade para com as atividades, consolidando-se assim, sua autonomia e proatividade.

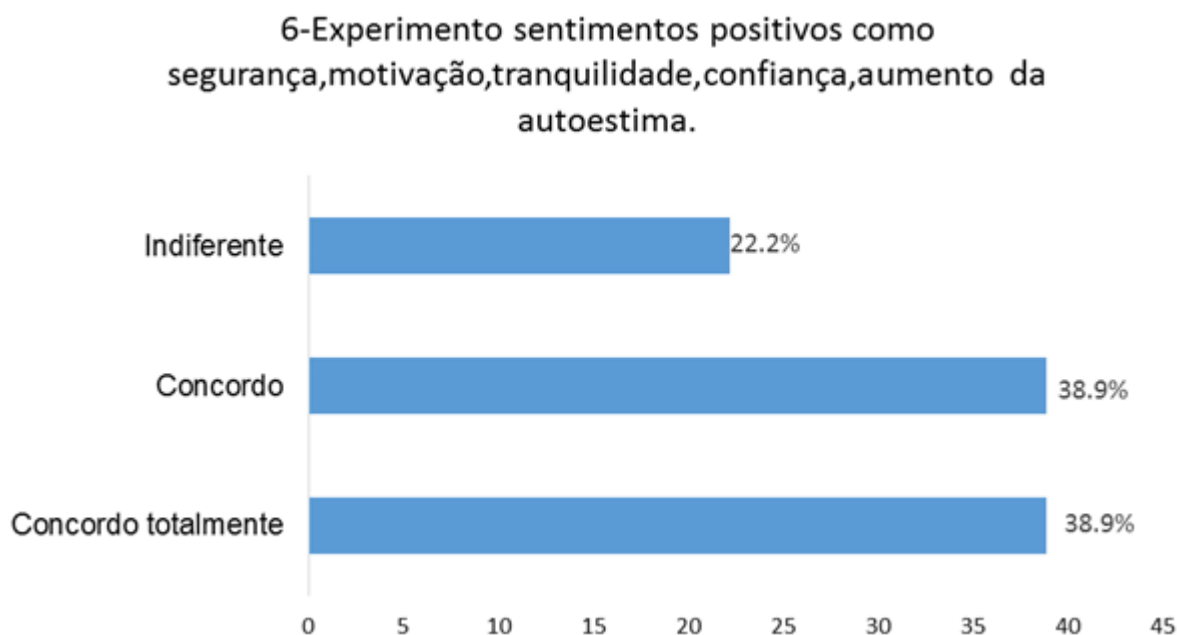
Quanto aos sentimentos, como a segurança, a motivação, a confiança, aumento da autoestima (figura 6), 38,9% concordam totalmente, demonstrando que o contato com os colegas, é positivo ao partilharem o seu conhecimento e a experiência em uma atividade colaborativa. Observa-se ainda que os outros 38,9% também concordam que experimentam sentimentos positivos na prática de avaliação interpares, os que nos remete a mais de 70% de visão positiva sobre essa modalidade avaliativa.

Tais fundamentos encontram ressonância nas práticas de feedbacks, que são partes da avaliação interpares, pois segundo, Vilela; Melo (2017), momento da avaliação interpares é propício para *feedbacks* construtivos, a fim de nortear o aluno para desenvolva o processo de ensino – aprendizagem. (Figura 6)

Este se torna um grande desafio, modificar a visão que se tem da avaliação, o que é demonstrado pelos alunos, dizem que também experimentam sentimentos positivos, quando na trajetória da avaliação, se tem a marca de que está ainda pode estar “limitada a meras aplicações de provas e atividades com vistas a resultados quantitativos, de caráter punitivo”., ou seja, cabe ao professor, “acompanhar todo o processo de desenvolvimento de seus alunos, promovendo a aprendizagem a partir da superação de suas limitações, mas ao mesmo tempo necessita ter uma postura

crítico-reflexiva de suas práticas para o desenvolvimento do processo avaliativo (VILELA; MELO, 2017, p. 04)

Gráfico 6 - Percepção dos participantes sobre a avaliação interpares



Portanto, a avaliação interpares é, “... a realização de atividades diversificadas, experimentação de diferentes papéis, a sistemática observação crítica, a problematização e pesquisa, a partilha e o trabalho conjunto são componentes do processo”. (ALARCÃO; ROLDÃO, 2008, p.34).

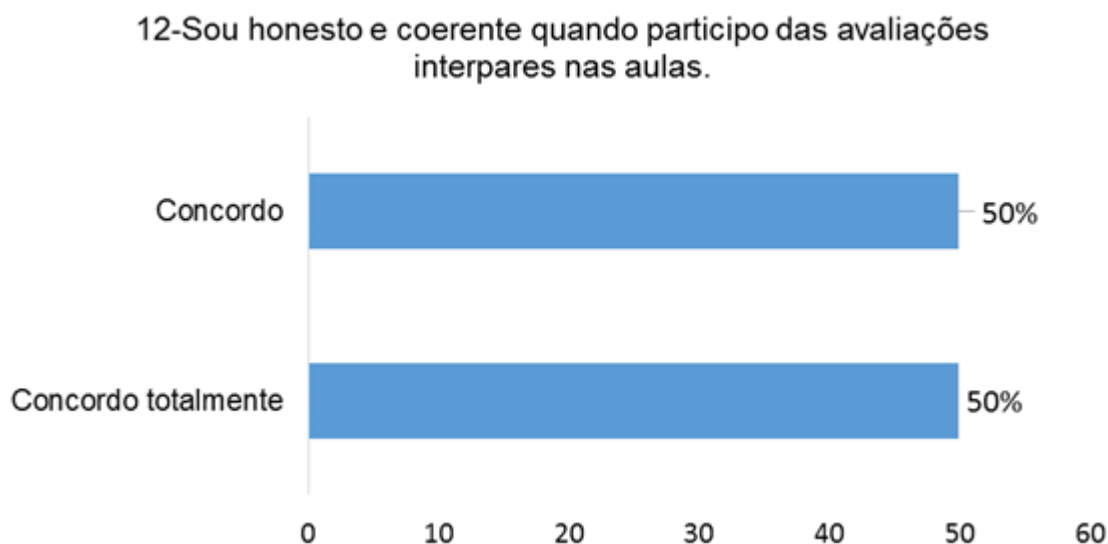
Ainda dialogando com esses autores, a avaliação interpares ajuda a romper com a lógica de quantificação como definição de aprendizagem dos alunos, pois com a heteroavaliação.

A aprendizagem só será efetivada a partir mobilização dos alunos pelo aprender e apreender. Isto não acontecerá se o professor se preocupar em enfatizar seus erros ou acertos. Além do mais, é preciso romper com a prática que prioriza a lógica somativa da avaliação da aprendizagem e compreender que os erros são importantes indicadores para superação das dificuldades, revisão do trabalho e modificação da realidade. (VILELA; MELO, 2017, p.5)

Para 100% dos entrevistados (50% concordam totalmente e 50% concordam) em ser honesto e coerente quando participam das avaliações interpares nas aulas (figura 7). A compreensão desse momento avaliativo é fundamental, sendo citada

como uma experiência inusitada, surpreendente, que permite desenvolver a percepção e a observação do outro: "[...] é o momento de fazer com que o outro colega perceba que ele está com alguma dificuldade. Fazer com que um colega perceba que pode melhorar", conforme as narrativas dos alunos.

Gráfico 7 - Percepção dos participantes sobre a avaliação interpares



Para Demo (2007) a educação não é só ensinar, instruir, treinar e domesticar é, sobretudo, formar autonomia crítica e criativa do sujeito histórico e competente. Mas, não adianta uma pesquisa para copiar como uma receita de bolo. É preciso procurar vários materiais, fomentar a iniciativa, estimular a interpretação própria, compreender a elaborar textos próprios.

5.2.3 Dificuldades para realização da avaliação interpares.

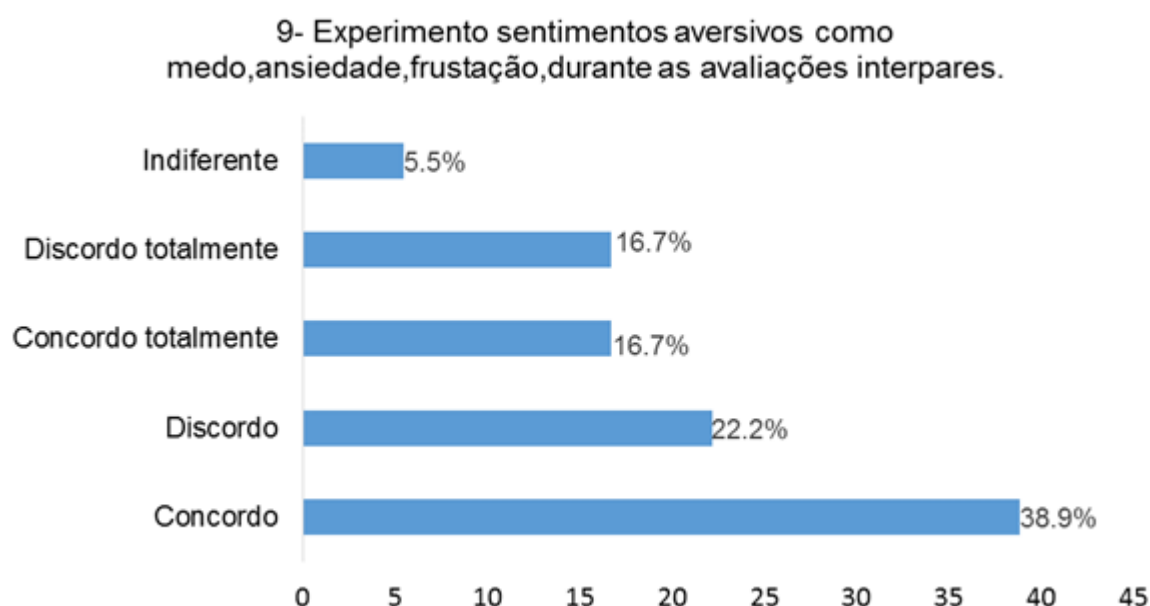
Nas metodologias ativas utilizadas, o estudante é o ator principal do processo educacional, que é dinâmico e estimula a construção do conhecimento por meio de uma aprendizagem crítica e autônoma. Considera-se toda a experiência de "vida" trazida pelo estudante e entende-se que ele é mais propenso a aprender quando experimenta uma necessidade de conhecer algo para si mesmo e para sua prática.

Porém, ao passarem pelo processo da avaliação interpares após o uso das metodologias ativas experimentaram sentimentos aversivos (38,9%) dos estudantes concordam e 16,7% concordaram totalmente ao se depararem com a responsabilidade sobre o aprendizado dos demais participantes da equipe. No

entanto, 22,2% (discordo) e 16,7% (discordo totalmente) sinalizam que não experimentam sentimentos aversivos.

Tal visão nos remete ao cuidado que se deve ter com os alunos, ao se tratar de avaliação da aprendizagem, por esta carregar ranços e práticas históricas de punição e classificação, precisa ser cuidadosa, empática e transparente. Com isso, a avaliação não pode ser centrada apenas nas competências conceituais e procedimentais, mas deve, sobretudo, representar o cuidado em relação ao direito de aprender do estudante e passar também a observar habilidades relacionais e de comunicação. (Figura 08).

Gráfico 8 - Percepção dos participantes sobre a avaliação interpares

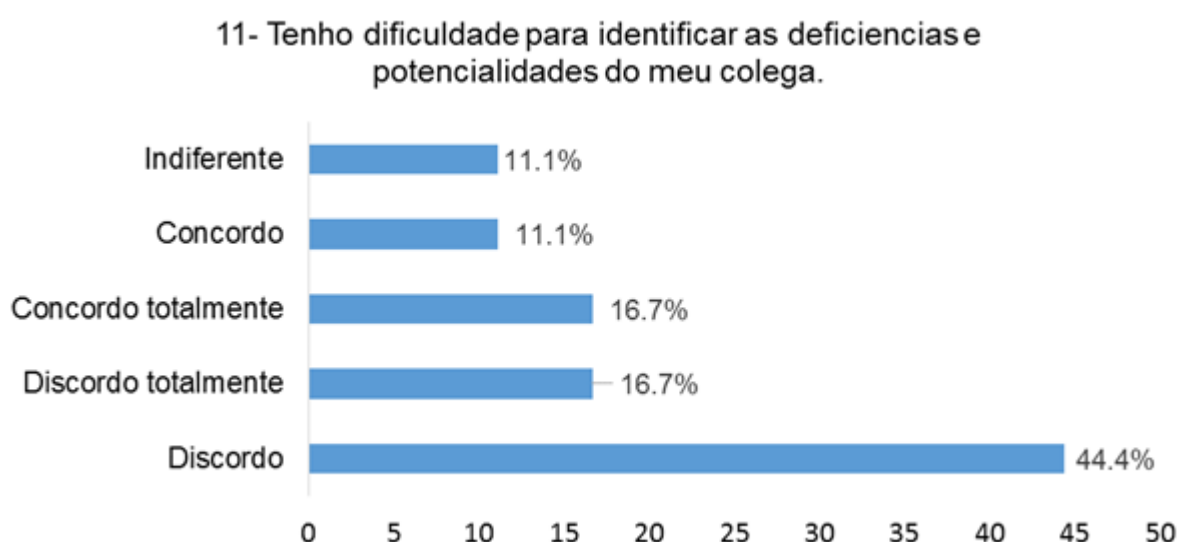


Estas visões são confirmadas com o exposto na literatura por Romão (2018), Vilela e Melo (2017), Salomão e Nascimento (2015), na qual a avaliação da aprendizagem ainda evoca sentimentos negativos no alunado devido estar alinhada a uma modelagem que priorizou a punição, a classificação e exclusão, pois a prática de “avaliar na perspectiva classificatória volta-se para o aspecto disciplinador e punitivo, e, portanto, não possibilita fazer a reflexão sobre o processo de construção dos conhecimentos e das aprendizagens dos educandos” (SALOMÃO; NASCIMENTO, 2015, p.17).

Na figura 9 (44,4%) discordou que apresentou alguma dificuldade para identificar as deficiências e potencialidades de seu colega, ou seja, este sinalizam que tem facilidades para esta identificação e percebeu-se pelas observações que os participantes ficaram bem à vontade para falar sobre si mesmos e do outro. Este reconhecimento dos estudantes, demonstra o que nas pesquisas acadêmicas sobre a avaliação interpares por meio do feedback contínuo, pois

permite verificar se a aprendizagem está sendo alcançada, ou não, e por quê, e por uma dimensão prospectiva, quando oferece informações quanto ao que o aluno poderá fazer dali em diante para um contínuo reiniciar do processo de aprendizagem até atingir os objetivos finais, e, enquanto ele atua continuamente durante o aprendizado, realiza a dimensão de avaliação formativa (VILELA; MELO, 2017, p. 6)

Gráfico 9 - Percepção dos participantes sobre a avaliação interpares



Nas narrativas eles conceituaram a avaliação interpares como reflexiva, possibilitando um pensamento sobre as ações ou atividades realizadas, como possibilidade de diálogo com os demais indivíduos envolvidos e como motivadores do processo educacional, sendo vista como um momento que possibilita o incentivo ao estudo e desenvolvimento de habilidades: "[...] eu vejo esse momento como a oportunidade de refletir e melhorar o meu rendimento".

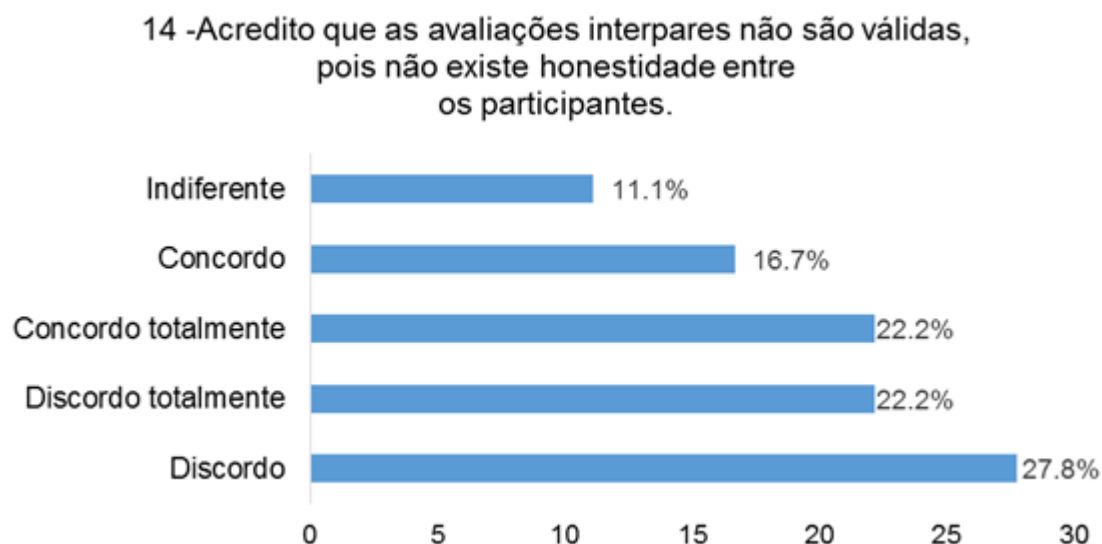
Na pergunta 14 (38%), entre concordo totalmente e concordo, entre os alunos estes acreditam que as avaliações interpares não são válidas, pois consideraram as avaliações irrelevantes, e alguns assumiram atitudes céticas e demonstraram falta de confiança nas avaliações dos colegas. Devido a amizades, falta de honestidade, falta de habilitação para avaliar a seus pares, foram os sentimentos relatados.

Avaliação interpares não contribui para o ensino – aprendizagem a partir do momento que as atitudes de estudantes dentro dos grupos, seja de excluir o outro só pelo fato de perceber que o outro sabe mais, tem facilidades maiores. Acredito que a pessoa pensa que não vai aprender, se não fizer sozinha o trabalho, não aceita contribuição dos outros membros da equipe. (ESTUDANTE 02)

Em comparação a 50% (27,8% discorda e 22,2% discorda totalmente) que a avaliação interpares não é válida, ou seja, reconhecem que esta é uma estratégia colaborativa que promove o desenvolvimento pessoal e integral do aluno, uma vez que mobiliza a percepção crítica para modificar comportamentos.

Como afirmam Gaetta e Masetto (2013), apud Vilela e Melo (2017), o *feedback* é uma relevante ferramenta que pode contribuir com a aprendizagem do aluno, retomando os objetivos iniciais, e diagnosticando junto aos discentes, os aspectos a serem melhorados, o que se aplica ao contexto da avaliação interpares, uma vez que esta mobiliza a tríplice função da competência: conhecimento, habilidades e atitudes. (Figura 10)

Gráfico 10 - Percepção dos participantes sobre a avaliação interpares



Trabalhar colaborativa mente implica que cada indivíduo tenha um contributo a dar que tem de ter o seu processo de construção individual e singular, que requer também tempos e modos de trabalho individuais. As próprias tarefas de trabalho colaborativo entre estudantes podem/devem incluir momentos de trabalho individual

para preparar ou aprofundar o trabalho no coletivo no momento seguinte. (ROLDÃO, 2007).

Essa visão de que as “avaliações interpares não são válidas” encontra ressonância nos estudos de (SANTOS ET AL., 2010; SANTOS, 2002), ao afirmarem que essa modalidade avaliativa não teve por parte da comunidade científica a atenção necessária para sustenta-la teoricamente com seus efeitos positivos na aprendizagem que a prática cotidiana, como já havia identificado nos últimos anos, exatamente porque coloca em evidencia a possibilidade do “outro par igual” como potencializador de feedback e aprendizagem, retirando o poder unicamente do professor no campo avaliativo.

5.2.4 Contribuição da avaliação interpares para o processo de ensino-aprendizagem e o crescimento pessoal dos estudantes.

De acordo com Salomão e Nascimento (2015) partindo da concepção formativa, o ato de avaliar tanto a trajetória de construção das aprendizagens e dos conhecimentos dos educandos, como também o trabalho do professor, por permitir analisar de maneira frequente e interativa, o progresso dos alunos, tal perspectiva, é assumida na avaliação interpares, uma vez que favorece o aperfeiçoamento das habilidades de estudo e a independência do aluno, como foi reconhecido pelo depoimento abaixo do estudante participante da pesquisa.

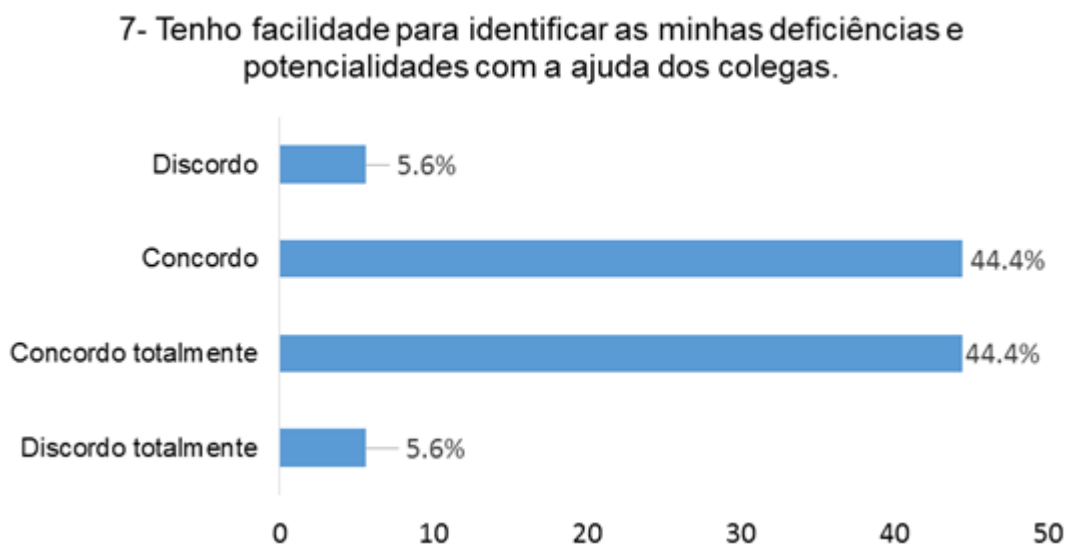
Facilita no processo de aprendizagem, pois há uma facilidade em identificar as dificuldades pessoais e assim aprender com elas.
(ESTUDANTE 03).

A figura 11 com a pergunta 7 revela que 88% (concordam e concordam totalmente) tem facilidade para identificar as suas deficiências e potencialidades por meio da ajuda dos colegas, ou seja, o feedback, por meio da avaliação interpares é um importante aliado para professores e alunos, pois os alunos assim como nos estudos de Vilela e Melo (2017) a reflexão crítica dos processos de avaliação da aprendizagem reverbera no desenvolvimento pessoal e profissional dos alunos.

Conforme Hadji (2011) e Perrenoud (1999, 2001), duas grandes referências sobre a avaliação formativa, expõem que toda avaliação que tem como objetivo regular a aprendizagem do aluno e fornecer informações importantes, tornando-se

um instrumento informativo a serviço do processo de ensino e de aprendizagem, o que vem consolidar a compreensão da importância da avaliação interpares.

Gráfico 11 - Percepção dos participantes sobre a avaliação interpares



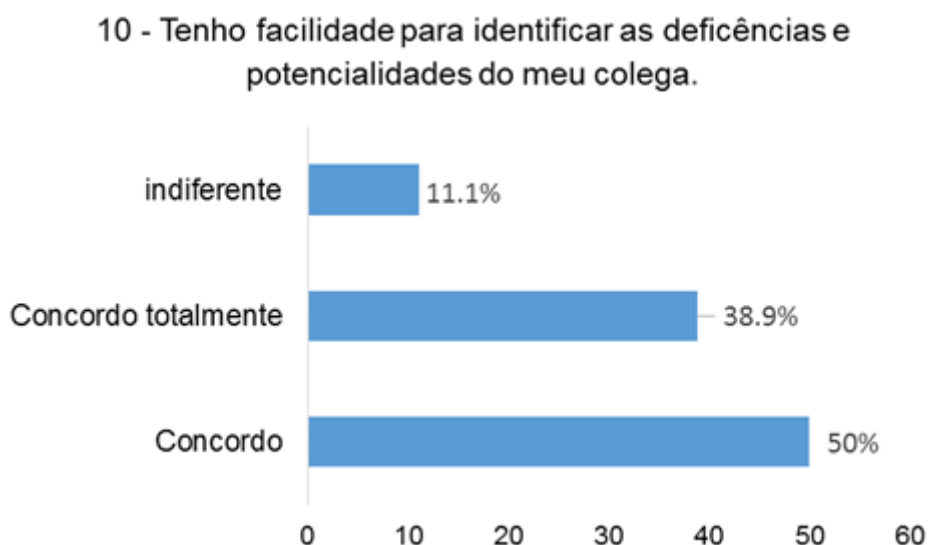
Porém, sentiram que ao fornecer um bom feedback não é tarefa fácil, pois ele pode ser visto além de uma oportunidade, como uma ameaça. Esse sentimento de ameaça se refere ao medo de afetar a autoestima do colega e desencadear uma resposta defensiva, prejudicando a relação. Isto os leva, muitas vezes, a considerarem-se desumanos.

Na pergunta 8, representada pela figura 12, entorno de 83,2% reconheceu totalmente que um dos efeitos da avaliação interpares é aprendizagem significativa. Segundo Ausubel, a aprendizagem significativa é o mecanismo humano, por excelência, para adquirir e armazenar a vasta quantidade de ideias e informações representadas em qualquer campo de conhecimento. De acordo com Souza; Silvano; Lima (2018), esta forma de entender a aprendizagem, significa adquirir conhecimentos implica o envolvimento do indivíduo no processo de aprendizado contínuo por meio da experiência vivida, o que pode acontecer, nos diferentes espaços e momentos ao longo da vida, o que com a provocação desencadeada pela avaliação interpares é possível reconhecer como um de seus efeitos.

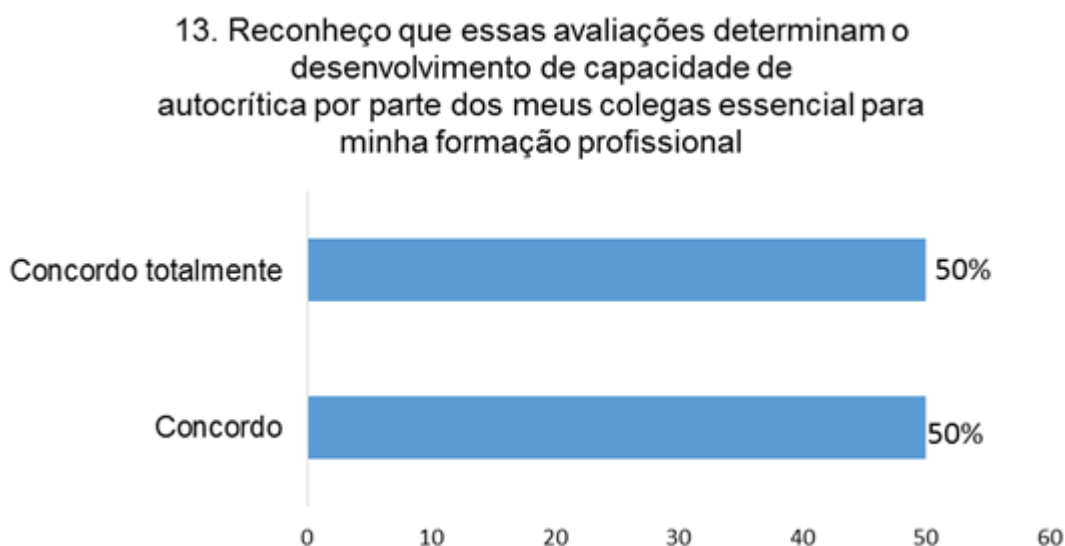
Gráfico 12 - Percepção dos participantes sobre a avaliação interpares

Na figura 13 com a pergunta 10 (50%) concordam que tem facilidade em identificar as deficiências e potencialidades do colega, por que os usos das metodologias ativas ajudam a individualizar as necessidades dos estudantes ao se trabalhar com grupos, facilitando a interação aluno-professor. (Figura 13)

O respeito à singularidade e a habilidade de lidar com o outro permitem a aquisição progressiva da autonomia e da maturidade no âmbito acadêmico. Esta visão também está ancorada na fundamentação da aprendizagem significativa, pois a partir do momento que um aluno interage com o outro apontado suas potencialidades e deficiências, permite com que o outro, busque mobilizar recursos para sua superação, como diria Ausubel, a Aprendizagem Significativa “preconiza que a construção de conhecimentos ocorre quando a nova informação interage com os conceitos já consolidados na estrutura cognitiva do aprendiz, dando significado ao conteúdo” (SOUZA; SILVANO; LIMA, 2018) no seu tríplice aspecto: conhecer, aprender e ser.

Gráfico 13 - Percepção dos participantes sobre a avaliação interpares

Em relação a pergunta 13, expressa pela figura 14, em que 100% dos alunos percebe positivamente que estas avaliações desenvolvem a capacidade de autocrítica, esta torna-se um mecanismo pedagógico interessante que ajuda o estudante no desenvolvimento da autocrítica, necessária ao bom desenvolvimento formativo permeadas pelas atitudes éticas tão necessárias as aprendizagens.

Gráfico 14 - Percepção dos participantes sobre a avaliação interpares

Esta capacidade é reconhecida por Perrenoud (2001, 2011) como a possibilidade que a avaliação na perspectiva formativa é capaz de mobilizar no cenário educacional, permitindo a autorregulação das aprendizagens e do processo

de ensino. Nesse sentido, a prática de uma avaliação interpares provoca, o pensamento, a análise e autoanálise e a reflexão fazendo descobertas e gerando novas ideias.

Assim, se efetiva o pensamento compreensivo, crítico e criativo e tomada de consciência de suas capacidades e conhecimentos, permitindo o compartilhamento das ideias, e também permitindo que revisitem e aprofundem as ideias e conceitos iniciais formulados, sustentando um novo conhecimento a partir de múltiplos pontos de vista com teorização e discussão (COTTA, et al., 2015).

Como todo desafio provocado pela avaliação formativa, a avaliação interpares é uma possibilidade de fazer emergir práticas avaliativas, que “considerando o ponto de partida do(a) educando (por mais aquém que esteja do desejável), podem contribuir para que ele(a) se desenvolva nos aspectos cognitivo, profissional, pessoal, ético e crítico”. (SILVA; MENDES, 2017, p.272)

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A forma como os alunos se autoavaliaram, perceberam sua aprendizagem, referenciaram os seus progressos, em relação aos objetivos de aprendizagem, e traçaram novos passos de aprendizagem, constituíram as primeiras referências sobre a aplicação do instrumento de avaliação interpares no curso, sinalizando que este é capaz de mobilizar quando se deseja uma aprendizagem de responsabilidade compartilhada.

A percepção dos alunos sobre a avaliação interpares tornou-se o diferencial, uma vez que todos os participantes concordaram que a avaliação interpares tem a finalidade formativa visando ajudá-los, a refletirem sobre as aprendizagens, a definir os novos passos na aprendizagem. Reconheceram ainda, que esta modalidade avaliativa, é capaz de identificar as fragilidades e potencialidades, gerando assim, um ciclo de feedback capaz de regular o processo de aprendizado individual e coletivo.

Os alunos reconheceram ainda o lado positivo desta forma de avaliar e gerar impacto na aprendizagem, pois reconheceram em sua maioria que experimentaram sentimentos positivos na vivência, bem como, sinalizaram positivamente para a concepção de aprendizagem significativa que a avaliação por pares é capaz de favorecer.

A colaboração da avaliação interpares para o desenvolvimento pessoal e permitem momentos de autoconhecimento, da hetero e da autoavaliação através da partilha e da reflexão dos seus sucessos, insucessos ou aspectos menos conseguidos. Ficou explícito ainda, que os estudantes também reconheceram que ainda tem dificuldades para manejar esse modelo avaliativo, uma vez que referenciam que há colegas que não agem com honestidade e portanto, esta pode perder sua validade.

Como diria Boaventura Sousa Santos é preciso construir uma “prática educativa prudente para uma vida decente”, é o que acreditamos que a avaliação interpares seja capaz de desenvolver a partir do hábito da escuta prudente, do feedback permanente favorecedores de uma educação para além da racionalidade técnica, dando a todos a oportunidade de aprender a aprender para os protagonistas da sala de aula.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, M. **Avaliação da aprendizagem de trabalhadores-estudantes: buscando novos caminhos.** Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, n. 11, p. 113-123, 1995
- AFONSO, A. J. **Avaliação educacional: regulação e emancipação para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas.** São Paulo: Cortez, 2000.
- AFONSO, A. J. Mudanças no Estado Avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18 n. 53, 2013.
- ALARCÃO, I.; ROLDÃO, M. C. **Supervisão: um contexto de desenvolvimento profissional dos professores.** Mangualde: Edições Pedagogo, 2008.
- ARAÚJO, F. M. R. **A Avaliação Formativa e o seu impacto na melhoria da aprendizagem.** 2015. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Universidade de Lisboa.
- ARAÚJO, F.; DINIZ, J. A. Hoje, de que falamos quando falamos de avaliação formativa? **Boletim SPEF**, v. 39, n. 41 – 52, 2015.
- BARELL, J. **Problem-Based Learning.** An Inquiry Approach. Thousand Oaks: Corwin Press, 2007.
- BARELL, J. Problem-based learning: The foundation for 21st Century skills. In: BELLANCA, J.; BRANDT R. (Eds.). **21st Century skills: Rethinking how students learn.** Bloomington: Solution Tree Press, 2010.
- BARON, K. **Six steps for planning a successful project.** Edutopia: San Rafael, 2010
- BARREYRO, G. A avaliação da educação superior em escala global: da acreditação aos rankings e os resultados de aprendizagem. **Avaliação, Campinas**, Sorocaba, SP, v. 23, n. 1, p. 5-22, 2018.
- BAÚ, A. C. O portfólio como possibilidade de avaliação e reflexão. São Vicente do Sul, 2019. Disponível em: <https://siteantigo.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/biologia/o-portfolio-como-possibilidade-de-avaliacao-e-reflexao/58063>. Acesso em: 25 jun 2019.]
- BELLAND, B. R.; FRENCH, B. F.; ERTMER, P. A. Validity and problem-based learning research: a review of instruments used to assess intended learning outcomes. **Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning**, Indiana, v. 3, n. 1, p. 59-89, 2009.
- BENDER, W. N. **Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI.** Porto Alegre: Penso, 2015.

BERBEL, N. A. N. Práticas Avaliativas consideradas positivas por alunos do Ensino Superior: Aspecto didático – pedagógicas. **Educação em Avaliação Educacional**, v. 17, n. 35, 2006.

BERNARDI, M. C et al. Portfólio na avaliação do estudante de graduação na área da saúde: Estudo bibliométrico. **Cogitare Enfermagem**, Curitiba, v. 20, n. 1, p. 153-160, 2015.

BOLELLA, V. R et al. Aprendizagem baseada em equipes: da teoria à prática. **Medicina** (Ribeirão Preto), v. 47, n. 3, p. 293-300, 2014.

BOTERF, L. G. Desenvolvendo a competência dos profissionais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BOTTI, S. H. O; REGO, S. Processo ensino-aprendizagem na residência médica. **Rev. bras. educ. med.**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 1, p. 132-140, 2010.

CALDERÓN, A. I.; POLTRONIERI, H. Avaliação da aprendizagem na educação superior: a produção científica da Revista Estudos em Avaliação Educacional em questão. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 2, p. 467-487, jul. 2015.

CARDOSO, D. A. S, et al. Aprendizagem Reflexiva: o Uso do Portfólio Coletivo. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 39, n. 3, p. 442-449, 2015.

CESÁRIO, J. B, et al. Portfólio reflexivo como estratégia de avaliação formativa. **Revista Baiana de Enfermagem**, v.1, n. 1, p. 256-264, 2016.

CORDEIRO, F. N. C. S; SILVA, J. A. C. Portfólio reflexivo: ferramenta inovadora de avaliação formativa na educação em saúde. **Revista Eletrônica Acervo Saúde, EJCH**, v. supl. 31,p.1-8, 2019.

CORDEIRO, G.; CORDEIRO, T. M. Métodos de avaliação no processo ensino aprendizagem numa escola do interior do Nordeste. **Diálogos Interdisciplinares**, v. 6, n. 1, p. 68-85, 2017.

COTTA, R. M. M, et al. Portfólio reflexivo: uma proposta de ensino e aprendizagem orientada por competências. **Ciênc. Saúde coletiva**, v. 18, n. 6, p. 1847-1856, 2013.

COTTA, R. M. M, et. Portfólios crítico-reflexivos: uma proposta pedagógica centrada nas competências cognitivas e metacognitivas. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 19, n. 54, p. 573-588, 2015.

COTTA, R. M. M; COSTA, G. D. Instrumento de avaliação e autoavaliação do portfólio reflexivo: uma construção teóricoconceitual. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 20, n. 56, p. 171-183, 2016.

CUNHA, M. I. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM Editora, 1998.

CUNHA, M. I. Políticas públicas e docência na universidade: novas configurações e possíveis alternativas. In: CUNHA, M. I. (Org.). **Formatos avaliativos e concepção de docência**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 69-91.

DANTAS, E. E. V. **A avaliação institucional na produção acadêmica brasileira e suas repercussões na docência da educação superior**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará.

DEBALD, B. S. **A docência no ensino superior numa perspectiva construtivista**. Estado e Políticas Sociais no Brasil, 2003.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 8. ed. Campinas-SP: Autores associados, 2007

FALEIROS, F., et al. Uso de questionário online e divulgação virtual como estratégia de coleta de dados em estudos científicos. **Texto contexto – Enfermagem**, Florianópolis, v. 25, n. 4, e3880014, 2016.

FERNANDES, A. C. B. **Trabalho Colaborativo/Interpares e o Desenvolvimento Profissional do Professor de Física e Química**. 2013. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Escola Superior de Educação Almeida Garrett – Lisboa.

FIRME, T. P. Os avanços da avaliação no século XXI. **Revista Eletrônica. Educação Geográfica em Foco**, v. 1, n. 1, 2017.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FORTE, F. D. S., et al. Portfólio como estratégia de avaliação de estudantes de odontologia. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 13, n. 2, p. 25-38, 2015.

FÓRUM Econômico Mundial. Davos, 2016.

FRANK, A; GIFFORD, K. Electronic portfolio use in pediatric residency and perceived efficacy as a tool for teaching lifelong learning. **Bmc Medical Education**, v. 17, n. 1, p. 1-5, 2017.

FROTA, M. M. A, et al. O portfólio como estratégia facilitadora do processo de ensino-aprendizagem para a formação em odontologia. Adequação de metodologias de ensino utilizando o ambiente virtual de aprendizagem. **Revista da Abeno**, v. 11, n. 1, p. 23-28, 2013.

GARCIA, J. Avaliação e aprendizagem na educação superior. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 43, p. 201-213, 2009.

GATTI, B.A. O professor e a avaliação em sala de aula. **Estudos em Avaliação Educacional**, n.27, jan-jun. 2003.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

HARLEN, W. Teachers' summative practices and assessment for learning – tensions and synergies. **Curriculum Journal**, Londres, v. 16, n. 2 (special issue), p. 207-3, 2005.

HATTIE, J. **Visible learning for teachers: maximizing impact on learning**. New York: Routledge, 2012.

HATTIE, J. **Visible learning**: a synthesis of meta-analyses relating to achievement. New York: Routledge, 2009.

HOFFMANN, J. M. L. **contos e contrapontos**: do pensar ao agir em avaliação. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LARMER, J.; MERGENDOLLER, J.R. Essentials for Project-based learning. **Eduaction Leadership**, Alexandria, v. 68, n.1, p. 34-37, 2010.

LOPES, J. P.; SILVA, M. H. Três estratégias básicas para a melhoria da aprendizagem: Objetivos de aprendizagem, avaliação formativa e feedback. **Revista Eletrônica de Educação e Psicologia**, v. 7, p.12-31, 2017.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MICHAELSEN, L. K.; KNIGHT, A. B.; FINK, L. D. **Team-Based Learning**: A transformative use of small groups in college teaching. Sterling, VA: Stylus Publishing, LLC, 2004.

MONTEIRO, V; FRAGOSO, R. Avaliação entre pares. **Instituto Superior de Psicologia Aplicada**. p.905 – 914, 2005.

MORAES, D. A. F. A prova formativa na Educação Superior: Possibilidade de Regulação e Autorregulação. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v.25, n.58, p. 272-294, 2014.

MORAES, D. A. F. Prova: instrumento avaliativo a serviço da regulação do ensino e da aprendizagem. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 22, n.49, p. 233-258, 2011.

MORENO, M. L. R. **Evaluación, balance y formación de competencias laborales transversales**: propuestas para mejorar la calidad en la formación profesional y en el mundo del trabajo. Laertes Educación: Barcelona, 2006.

MOROSINI, M. C. (Org.). **Professor do ensino superior**: identidade, docência e formação. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

OLIVEIRA, V. T. D. **Avaliação na sessão tutorial do curso de medicina na Unimontes**: Apreendendo concepções e práticas. 2009. Tese (Doutorado em Saúde) – Universidade Federal de São Paulo.

PAIS, A.; MONTEIRO, M. **A avaliação**: uma prática diária. Lisboa: Editorial Presença, 2002.

PERRENOUD, P. **Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas**. Porto Alegre. Artmed, 1999.

PORTELLA, M. B. et al. Avaliação formativa sob a ótica do tutor. **Interdisciplinary Journal of Health Education**, v. 2, n. 1, p. 45-53, 2017.

REIS, F. J. M. **Experiência dos alunos do 4º ano de Medicina na aprendizagem baseada em equipes (TBL) na disciplina Atenção a Saúde da Mulher**. 2015.

Dissertação (Mestrado em Saúde e Desenvolvimento da Região Centro Oeste) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul.

ROLDÃO, M. C. Trabalho colaborativo de professores. **Noesis**, n. 71, p. 25-33, 2007.

ROMANOWSKI, J. P.; WACHOWICZ, L. A. **Processos de ensinagem na universidade**: Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. SC: UNIVILLE, 2003.

ROMÃO, J. E. **Avaliação na educação**: por que a moda? **Revista Educación, Política y Sociedad**, n. 4, p. 33-54, 2018.

ROSSI, N. F., et al. As narrativas de estudantes de enfermagem nos portfólios do Estágio Curricular Supervisionado. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, v. 16, n. 3, p. 566-574, 2014.

RUBIE-DAVIES, C. **Becoming a high expectation teacher**: Raising the bar. New York, NY: Routledge, 2015.

SALOMAO, T; NASCIMENTO, M. C. M. **A avaliação da aprendizagem na perspectiva formativa e na classificatória**. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/semanaeducacao/pages/arquivos/ANAIS/ARTIGO/SABERES%20E%20PRATICAS/A%20AVALIACAO%20DA%20APRENDIZAGEM%20NA%20PERSPECTIVA%20FORMATIVA%20E%20NA%20CLASSIFICATORIA.pdf>. Acesso em: 25 jun 2019.

SANT'ANNA, I. M. **Por que avaliar? Como avaliar?: Critérios e instrumentos**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SANTOS, L. **A articulação entre a avaliação somativa e a formativa, na prática pedagógica**: uma impossibilidade ou um desafio? Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 2016.

SANTOS, M. O.; SANTOS, S. H. Avaliação da aprendizagem em rede: limites e possibilidades. **Caderno de Educação** - revista uemg.br. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 20 de maio de 2019.

SIDEBOTHAM, M, et al. Preparing student midwives for professional practice: Evaluation of a student e-portfolio assessment item. **Nurse Education in Practice**, v. 32, p. 84-89, 2018.

SILVA, C. J. V, et al. O portfólio como instrumento de autoavaliação crítico reflexiva na perspectiva dos alunos de um curso de medicina. **Interdisciplinary Journal of Health Education**, v. 1, n. 1, p. 23-31, 2016.

SILVA, M. H. S.; LOPES, J. P. Três estratégias básicas para a melhoria da aprendizagem: Objetivos de aprendizagem, avaliação formativa e feedback. **Revista Eletrônica de Educação e Psicologia**, volume 7, p. 12 – 31. 2016.

SILVA, N. L.; MENDES, O. M. Avaliação formativa no ensino superior: avanços e contradições. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 22, n. 1, p. 271-297, 2017.

SORDI, M. R. L et al. O potencial da avaliação formativa nos processos de mudança da formação dos profissionais da saúde. *Interface. Comunicação Saúde Educação*, v. 19, Supl 1, p. 731-42, 2015.

SORDI, M. R. L.; LUDKE, M. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. *Avaliação (Campinas)*, Sorocaba, v. 14, n. 2, p. 313-336, 2009.

SOUSA, C. O; SILVANO, A. M. C.; LIMA, I. P. Teoria da aprendizagem significativa na prática docente. *Revista Espacios*, v. 39, n 23, p. 27. 2018.

STABENOW, R. S. C; MAGALHÃES, C. **Portfólio como instrumento de avaliação formativa**: a análise do processo no CMEI Valéria Veronesi. In: XVI Congresso da Educação e VI Simpósio de pesquisa e pós-graduação em educação, 2015, Londrina. Anais. Londrina, 2015. p. 638-649.

STELET, B. P., et al. Portfólio Reflexivo: subsídios filosóficos para uma práxis narrativa no ensino médico. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, v. 21, n. 60, p. 165-176, 2016.

TENBRINK, T. Instructional objectives. In: COOPER, J. (Ed.). **Classroom Teaching Skills**. 9th ed. Belmont, CA: Cengage Learning, 2011. p. 23-44

VASCONCELLOS, C. **Avaliação**: concepção dialética libertadora do processo de avaliação escolar. 15. ed. São Paulo: Libertad, 2005.

VASCONCELLOS, C. **Disciplina**: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola. São Paulo: Libertad, 1994.

VIEIRA, V. M. O. Portfólio: uma proposta de avaliação como reconstrução do processo de aprendizagem. *Psicol. Esc. Educ.* (Impr.), v, 6, n. 2, p. 149-153, 2002.

VILELA, N. S; MELO, G. F. A contribuição do feedback para a avaliação da aprendizagem no contexto universitário. **Simpósio Avaliação da Educação Superior**, p. 1 – 10. 2017.


APÊNDICE (S)**APÊNDICE A– Aceite da Orientadora**

CENTRO UNIVERSITÁRIO DO ESTADO PARÁ
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO EM SAÚDE – EDUCAÇÃO MÉDICA
(ESEM)
COORDENAÇÃO DO TRABALHO DE CURSO

DECLARAÇÃO

Eu, Elza Ezilda Valente Dantas aceita orientar o trabalho intitula **“A AVALIAÇÃO INTERPARES NA PERCEÇÃO DE ESTUDANTES DE ENFERMAGEM EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR DE BELÉM”**, de autoria da aluna Isabela Bonfim Santos, declarando ter total conhecimento das normas de realização de Trabalhos Científicos vigente, segundo o Manual para Elaboração de Trabalhos Científicos, adotado pelo curso de Mestrado do CESUPA, estando inclusive ciente da necessidade de minha participação na elaboração do projeto de pesquisa, bem como na banca examinadora por ocasião da defesa do trabalho.

Belém, ____ de FEVEREIRO de 2019.



Assinatura e carimbo

Telefone

APÊNDICE B: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Estes esclarecimentos estão sendo apresentados para solicitar sua participação livre e voluntária no projeto **“A AVALIAÇÃO INTERPARES NA PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES DE ENFERMAGEM EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR DE BELÉM** cujo objetivo é elaborar e aplicar uma ficha de avaliação inter-pares conhecendo a percepção dos alunos visando contribuir para a prática da avaliação formativa no curso de Enfermagem em uma instituição na cidade de Belém.

Na elaboração da pesquisa há o risco de as informações colhidas poderem ser divulgadas e, desta forma, expor os sujeitos pesquisados a divulgação de dados. Para evitar este risco, serão adotadas nas fichas de coleta de dados somente números, conforme a Resolução 466/12 do CNS.

Para a comunidade científica, não haverá riscos substanciais, exceto algum equívoco, na divulgação das informações coletadas, sendo este minimizado com o arquivamento durante 5 anos das fichas de coleta de dados, para retificações, caso se faça necessário.

Participaram desta pesquisa estudantes do curso de graduação em Enfermagem de uma Instituição particular no Estado do Pará na cidade de Belém.

Inclusão: Professores do curso de graduação em Enfermagem do Centro Universitário do Estado do Pará, de ambos os sexos, que ministrem aulas há pelo menos 02 anos na referida instituição e que utilizem processos de avaliação ativos na sua prática.

A sua participação no referido estudo será no sentido de fornecer as informações relativas que serão explicadas no momento em o questionário for aplicado.

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, nos identificar, serão mantidos em sigilo.

Também fui informado (a) de que posso recusar a minha participação no estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, sem sofrer qualquer prejuízo.

O pesquisador envolvido com o referido projeto é: pesquisador responsável Sra. Isabela Bonfim Santos, telefone (91) 993311071, e e-mail isabela.bonfim@cesupa.br.

É assegurada a assistência durante toda a pesquisa, bem como, me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois de minha participação. Caso ocorra algum dano decorrente da minha participação, serei devidamente indenizada, conforme determina a lei.

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste participante (ou do representante legal deste participante) para a participação neste estudo, conforme preconiza a Resolução CNS 466, de 12 de dezembro de 2012, IV.3 a 6.

Belém, PA, _____ de _____ de 2019.

_____ Data: __/__/__.

Nome do Voluntário em Letra de Forma

_____ Data: __/__/__.

Assinatura do Voluntário

_____ Data: __/__/__.

Pesquisador

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o CEP CESUPA – Comitê de Ética em Pesquisa Centro Universitário do Pará

CEP 66035-170

E-mail: cep@cesupa.br

APÊNDICE C – Declaração de Aceite da Coordenadora do Local da Pesquisa de Campo.

DECLARAÇÃO:

Declaro em nome do ensino e pesquisa do Centro Universitário do Pará– CESUPA, ter conhecimento do Projeto de Pesquisa do trabalho intitulado “**A AVALIAÇÃO INTERPARES NA PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES DE ENFERMAGEM EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR DE BELÉM**”, de autoria da aluna Isabela Bonfim Santos do Mestrado Profissional em Ensino em Saúde – Educação Médica (ESEM) do Centro Universitário do Estado do Pará sob orientação da Prof^a Dra Elza Ezilda Valente Dantas, dando-lhe consentimento para realizar o trabalho nesta Instituição, durante o período, dias e horários preestabelecido pelo cronograma.

Estamos também cientes e concordamos com a publicação dos resultados encontrados, sendo obrigatoriamente citado na publicação o CESUPA como local de realização do trabalho.

Belém - Pará, ____ de FEVEREIRO de 2019.

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'Elza', followed by a period.

Assinatura e carimbo

APÊNDICE D – PRODUTO _ FICHA DE AVALIAÇÃO INTERPARES

A classificação final corresponde ao resultado da média ponderada das pontuações obtidas nas três dimensões de avaliação.

Menção Qualitativa	Valores Numéricos
Excelente	De 9,0 a 10,0 (8 – 10)
Muito Bom	De 8,0 a 8,9 (6 -8)
Bom	De 6,5 a 7,9 (4 -6)
Regular	De 5,0 a 6,4 (2 -3)
Insuficiente	De 1,0 a 4,9 (0 -1)

FICHA DE AVALIAÇÃO INTERPARES			
COMPETÊNCIAS CONCEITUAIS	INDICADORES	MENÇÃO QUALITATIVA	VALOR NUMÉRICO
Conhecimento de terminologia	Conceituo segurança, riscos, erros, eventos adversos e danos no cuidado em saúde.		
Conhecimento específico	Reconheço a aliança mundial pela segurança do paciente e metas internacionais.		
Conhecimento de classificação e categoria	Classifico os incidentes. (Negligência, Imperícia, Imprudência)		
Conhecimento de Interpretação	Discrimino a diferença de notificação, investigação e tratamento que são gerenciamento dos incidentes.		
COMPETÊNCIAS PROCEDIMENTAIS		MENÇÃO QUALITATIVA	VALOR NUMÉRICO
Habilidades teórico-práticas	Demonstro segurança e domínio na realização das atividades articuladas com a teoria.		
Aulas no LABEN	Manuseio com destreza os instrumentos cirúrgicos.		
Trabalho em equipe	Apresento comportamento colaborativo		
Atividades práticas	Resolvo as situações com conhecimento técnico científico		
COMPETÊNCIAS ATITUDINAIS		MENÇÃO QUALITATIVA	VALOR NUMÉRICO
Participação	Participo voluntariamente.		
	Compartilho ideias e novos conhecimentos		
Relacionamento Interpessoal	Sei ouvir		
	Respeito e coopero		
	Resolvo conflitos		
Responsabilidade	Cumpro prazos		
	Evidencio leituras prévias		
Comportamento ético	Não utilizo plagio		
	Assumo erros		

APENDICE E_ QUESTIONÁRIO DO ESTUDANTE

As afirmativas abaixo se referem à avaliação interpares para conhecer a percepção dos alunos referente à prática deste componente na avaliação do módulo Enfermagem Hospitalar.

- Percepção dos participantes sobre a avaliação interpares;
- Efeitos da avaliação interpares na aprendizagem;
- Dificuldades para realização da avaliação interpares
- Contribuição da avaliação para o processo de ensino-aprendizagem e o crescimento pessoal dos estudantes.

Legenda:

CT	Concordo Totalmente
C	Concordo
I	Indiferente
D	Discordo
DT	Discordo Totalmente

Indicadores	CT	C	I	D	DT
1. Entendo que o instrumento de avaliação interpares tem finalidade formativa, permitindo obter dados ao longo do processo educacional.	CT	C	I	D	DT
2. Reconheço o aspecto diagnóstico desta avaliação que permite detectar potencialidades e deficiências e estabelecer soluções.	CT	C	I	D	DT
3. Conheço os critérios estabelecidos pelo professor para tomar estas avaliações mais objetivas.	CT	C	I	D	DT
4. Acho que estes critérios são claros e de fácil utilização.	CT	C	I	D	DT
5. Participo ativamente e responsabilmente das avaliações interpares.	CT	C	I	D	DT
6. Experimento sentimentos positivos como segurança, motivação, tranquilidade, confiança, aumento da autoestima.	CT	C	I	D	DT
7. Tenho facilidade para identificar as minhas deficiências e potencialidades com a ajuda dos colegas.	CT	C	I	D	DT
8. Reconheço que um dos efeitos da avaliação interpares é aprendizagem com significado.	CT	C	I	D	DT
9. Experimento sentimentos aversivos como medo, ansiedade, frustração, durante as avaliações interpares.	CT	C	I	D	DT
10. Tenho facilidade para identificar as deficiências e potencialidades do meu colega.	CT	C	I	D	DT
Indicadores	CT	C	I	D	DT
11. Tenho dificuldade para identificar as deficiências e potencialidades do meu colega.	CT	C	I	D	DT
12. Sou honesto e coerente quando participo as avaliações interpares nas aulas.	CT	C	I	D	DT
13. Reconheço que essas avaliações determinam o desenvolvimento de capacidade de autocritica por parte dos meus colegas essencial para minha formação profissional.	CT	C	I	D	DT
14. Acredito que as avaliações interpares não são válidas, pois não existe honestidade entre os participantes.	CT	C	I	D	DT

15_Qual a contribuição da avaliação interpares para o processo de ensino-aprendizagem e o crescimento pessoal dos estudantes.

APÊNDICE F - NOTA TÉCNICA



CENTRO UNIVERSITÁRIO DO ESTADO DO PARÁ
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL DE ENSINO EM SAÚDE-
EDUCAÇÃO MÉDICA (ESEM)

ISABELA BONFIM SANTOS

AVALIAÇÃO INTERPARES: EXPERIÊNCIA DE AVALIAÇÃO FORMATIVA NO
CURSO DE ENFERMAGEM EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR DE
BELÉM.

Belém/ 2020

NOTA TÉCNICA

AVALIAÇÃO INTERPARES: EXPERIÊNCIA DE AVALIAÇÃO FORMATIVA NO CURSO DE ENFERMAGEM EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR DE BELÉM.

Esta nota técnica tem por objetivo apresentar os resultados da pesquisa intitulada, AVALIAÇÃO INTERPARES: EXPERIÊNCIA DE AVALIAÇÃO FORMATIVA NO CURSO DE ENFERMAGEM EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR DE BELÉM, contribuindo para a prática da avaliação formativa no módulo Enfermagem Hospitalar através aplicação de uma ficha de avaliação interpares para o desenvolvimento de uma aprendizagem integral e colaborativa a partir da percepção dos estudantes.

As recomendações ora apresentadas tiveram como base os resultados da referida pesquisa, que analisou a partir da elaboração em conjunto com uma docente do curso, uma ficha de avaliação interpares com os critérios e indicadores que estariam sendo avaliados após à aplicação de metodologias ativas no módulo.

Destaque-se que a crescente importância da avaliação formativa vem sendo apresentada como uma prática, que tende a transformar os estudantes em agentes que são capazes de regular e autorregular suas aprendizagens.

I INTRODUÇÃO

O campo da avaliação da aprendizagem é dominado pelas as concepções normativas e criteriais. A concepção normativa visa à classificação, a separação por grupos de desempenho e sua comparação dos estudantes nesse grupo. Esta primeira de cunho mais regulatório; enquanto que a concepção criterial considera o estudante no seu percurso de aprendizagem, esta afeita aos objetivos de aprendizagem, ou seja a transformação dos sujeitos envolvidos, predominantemente emancipatória.

Ainda é importante destacar as funções formativas, diagnósticas e somativas, que passaram a fazer parte do discurso das instituições, tentando dar um novo significado para o processo de aprendizagem dos estudantes, colocando luz na função formativa, que se tornou desafiante colocá-la em prática. Sordi et.al (2015) afirmam que avaliação quando esta formativamente instiga momentos de parada

reflexiva, que provoca os atores a discutirem: as intencionalidades do processo, os fins almejados que os induzem a processos decisórios consequentes, responsabilmente negociados em nome de aprendizagens igualmente isentas de neutralidade.

Derrubando a ideia de neutralidade, a avaliação interpares traz a possibilidade do olhar por pares iguais, deflagrar do que hoje se busca como habilidades necessárias ao profissional do futuro, quais sejam: o pensamento crítico, a inteligência emocional, a capacidade para tomada de decisão, a flexibilidade cognitiva, a negociação e capacidade para escuta uma escuta formativa e autorregulatória na prática da avaliação. (PERRENOUD, 1999 HADJI, 2011, SANTOS, 2016)

Este trabalho objetivou colaborar academicamente com o curso de Enfermagem visando ampliar as experiências no campo da avaliação da aprendizagem por meio da prática da avaliação interpares.

II O PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa caracterizou-se como observacional, descritiva de abordagem qualitativa. Descritiva porque teve como objetivo conhecer a percepção dos estudantes sobre avaliação formativa, avaliação interpares e a importância no processo de ensino-aprendizagem.

Teve como base primeira o levantamento bibliográfico e posteriormente a interação com os estudantes e a professora do módulo Enfermagem Hospitalar. Após cada aula como metodologias ativas houve a aplicação da ficha de avaliação interpares. Como instrumento final, foi aplicado o questionário, constituído de duas partes, 14 questões fechadas e uma aberta, buscando informações sobre a percepção, os efeitos, as dificuldades e a contribuição da avaliação interpares para o processo de ensino-aprendizagem e o crescimento pessoal dos estudantes.

A análise dos dados pressupôs um primeiro momento, a categorização de todas as respostas das perguntas fechadas em quatro categorias temáticas:

- Percepção dos participantes sobre a avaliação interpares;
- Efeitos da avaliação interpares na aprendizagem;
- Dificuldades para realização da avaliação interpares

- Contribuição da avaliação para o processo de ensino-aprendizagem e o crescimento pessoal dos estudantes.

Após esta etapa, foram organizados os gráficos que compunham cada uma das categorias para que as narrativas ganhassem significado.

III AVALIANDO OS RESULTADOS DA PESQUISA

A pesquisa permitiu que os estudantes tomassem consciência que esta avaliação se fundamenta na perspectiva de permitir não apenas a visão individual da sedimentação da aprendizagem, mas possibilita aos estudantes o amadurecimento considerando o desenvolvimento de competências complexas como: autoavaliação, percepção do outro, senso crítico, interação, comunicabilidade e curiosidade para novas aprendizagens a partir das provocações coletivas dos seus pares.

Uma das constatações foi que a avaliação interpares poderá se constituir como ferramenta significativa na promoção da aprendizagem, pois revela que o sucesso na aprendizagem ocorre quando os estudantes conseguem gerir a sua própria aprendizagem, quando conhecem, compreendem e perseguem objetivos. Quando conhecem e compreendem os critérios que permitem interpretar o seu sucesso, ou dificuldades e quando estão motivados e possuem as capacidades para modificar sua forma de agir.

Os resultados obtidos demonstram que a maioria dos estudantes acredita no potencial da avaliação formativa, porém, os professores precisam considerar o modo como as suas atividades e instrumentos de avaliação dão suporte aos objetivos de aprendizagem e permitem aos estudantes comunicar aquilo que aprendem e o modo como aprendem e usar estas informações para melhorar o processo pedagógico.

IV RECOMENDAÇÕES ACADEMICAS

Tendo como referência as respostas do questionário das questões fechadas e da questão aberta “Qual a contribuição da avaliação interpares para o processo de ensino aprendizagem e o crescimento pessoal dos estudantes?”, apresentamos a seguir as recomendações que julgamos pertinentes quando se propõe a tão desejada regulação e autorregulação do processo de ensino e aprendizagem, por meio da avaliação interpares:

1. O Curso precisa assumir a avaliação interpares como instrumento de todos os componentes curriculares visando responder o que o projeto pedagógico se propõe realizar.
2. Realizar oficinas com os docentes auxiliando-os a entenderem e promoverem a avaliação interpares, construindo os critérios e indicadores para cada componente curricular.
3. Os professores precisam ser orientados a como “Dar feedback efetivo aos estudantes”.
4. A avaliação interpares provoca o envolvimento efetivo dos estudantes na sua aprendizagem.
5. O curso deve reconhecer a influência que a avaliação tem na autoestima e motivação dos estudantes, sabendo que ambas tem uma influência crucial na aprendizagem;
6. Para promover a formação por competências, há a necessidade dos alunos se autoavaliarem, identificando suas necessidades, fragilidades para envidarem esforços para melhorar, o que a avaliação interpares vem auxiliar.
7. Para o uso da Avaliação Interpares, é imprescindível que o curso defina as metodologias ativas e as ferramentas digitais como base da prática pedagógica.
8. A avaliação interpares permite incentivar os alunos que apresentem várias respostas possíveis para um mesmo problema através da escrita de determinados conceitos ou vocabulário, antes e depois das instruções, verificando as discrepâncias e melhorias.
9. A partir da avaliação interpares fazer uso do Portfólio para registrar o avanço do estudante que pode ser usado formativamente, no qual aluno e professor registrem e reflitam sobre as melhorias ao longo do tempo.
10. Utilizar a ficha elaborada nesta pesquisa em todas as disciplinas teórico-práticas, fazendo as adaptações necessárias.

V CONSIDERAÇÕES FINAIS

A responsabilidade na aplicação da avaliação formativa deve ser assumida pelos professores e estudantes visando a lógica dialógica capaz de reconhecer as potencialidades, as fragilidades e as possibilidades de mudança uma vez que

A avaliação deve ensejar ações de acolhimento entre os atores, independente do lugar que ocupam na cena avaliativa. Neste cenário, as relações comportam diálogo, escuta e confronto honesto de posições como suas marcas típicas. Nem por isso a avaliação deixa de ser rigorosa, pois ambiciona rupturas substantivas que “tocam” os atores de modo singular. Sua radicalidade reside naquilo que define como inegociável, ou seja, a aderência aos novos valores da formação dos profissionais da saúde em função das necessidades e direitos da população brasileira, admitindo-se a historicidade dos processos locais. (SORDI, et.al, 2015, p. 733)

REFERÊNCIAS

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2011

PERRENOUD, P. **Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas**. Porto Alegre. Artmed, 1999.

SANTOS, L. **A articulação entre a avaliação somativa e a formativa, na prática pedagógica**: uma impossibilidade ou um desafio? Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 2016.

SORDI MRL, LOPES CVM, DOMINGUES SM, CYRINO EG. **O potencial da avaliação formativa nos processos de mudança da formação dos profissionais da saúde**. Interface. Comunicação Saúde Educação. 2015; 19 Supl 1:731-42. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 10 de janeiro de 2020.