

MELHORANDO A QUALIDADE DOS FEEDBACKS NA AVALIAÇÃO POR PARES MEDIADA POR RUBRICA

<https://doi.org/10.5902/2318133892978>

Fabiana Campos Ferreira¹
Iron Pedreira Alves²

Resumo

Os feedbacks são os elementos formativos da avaliação formativa e a avaliação por pares é uma prática que tem o potencial de ajudar os estudantes a aprenderem a oferecer bons feedbacks. Face a este contexto, o objetivo desta pesquisa foi avaliar se a prática da avaliação por pares, mediante rubrica, mudaria a qualidade dos feedbacks fornecidos pelos estudantes aos seus colegas ao longo de quatro atividades avaliativas de um componente curricular. Analisaram-se os feedbacks que estudantes de licenciatura ofereceram aos seus colegas, em dois semestres consecutivos. Os resultados indicam que a qualidade dos feedbacks melhorou ao longo das atividades avaliativas. Conclui-se que a orientação para dar feedbacks, bem como uso das rubricas colaboraram para os resultados encontrados.

Palavras-chave: feedback; avaliação por pares; rubricas.

IMPROVING FEEDBACK QUALITY IN RUBRIC-MEDIATED PEER ASSESSMENT

Abstract

Feedbacks are the formative elements of formative assessment and peer assessment is a practice that has the potential to help students learn how to provide good feedback. Given this context, the objective of this research was to evaluate whether the practice of peer assessment, using rubrics, would change the quality of feedback provided by students to their peers throughout four assessment activities of a curricular component. The feedbacks that undergraduate students offered to their peers in two consecutive semesters were analyzed. The results indicate that the quality of feedbacks improved throughout the assessment activities. It is concluded that the guidance for giving feedbacks, as well as the use of rubrics, contributed to the results found.

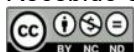
Keywords: feedback; peer assessment; rubrics.

¹ Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, Bahia, Brasil. E-mail: ferreiracamposfabi@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-5444-6466>.

² Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, Bahia, Brasil. E-mail: ipalves@uefs.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4972-1349>.

Crerios de autoria: os autores, coletivamente, realizaram a concepção, criação e consolidação do artigo.

Recebido em 23 de julho de 2025. Aceito em 1º de setembro de 2025.



Regae: Rev. Gest. Aval. Educ.	Santa Maria	v. 14	n. 23	e92978	2025
-------------------------------	-------------	-------	-------	--------	------

Introdução

Diversos autores atribuem a Michael Scriven (1967) a primeira distinção entre avaliação somativa e avaliação formativa. Desde então, de acordo com Fernandes (2019), o conceito de avaliação formativa tem evoluído para uma concepção que visa a orientar e apoiar os processos de aprendizagem. Fernandes (2019) sintetizou essa situação da seguinte forma:

A avaliação formativa, hoje mais vulgarmente designada como avaliação para as aprendizagens (ApA), que pressupõe uma forte relação entre a avaliação e as aprendizagens, tem no feedback o seu conteúdo mais fundamental, se assim se pode dizer. Isso significa que o feedback, em cada momento, deve permitir que os alunos saibam o que tem de aprender, em que situação se encontram e que esforços devem fazer para alcançarem o que se espera. (p. 154)

Infere-se, portanto, que o feedback é o elemento formativo da avaliação formativa, pois é a partir dele que os estudantes podem redirecionar seus esforços para aprender, visando atingir os objetivos curriculares previamente definidos. Sendo a avaliação da aprendizagem um processo incontornável no contexto da educação formal e sendo o feedback um elemento de grande importância no processo avaliativo, alguns autores, tais como Carless e Boud (2018), propuseram o conceito de feedback literacy, para ressaltar a necessidade de formação específica para o desenvolvimento de boas práticas de feedback.

[São] as compreensões, capacidades e disposições necessárias para dar sentido às informações e utilizá-las para aprimorar estratégias de trabalho ou aprendizagem. O letramento em feedback dos alunos envolve uma compreensão do que é o feedback e como pode ser gerido de forma eficaz; capacidades e disposições para fazer uso produtivo do feedback; e a valorização dos papéis dos professores e deles próprios nesses processos. (Carless; Boud, 2018, p. 1316)

Um modo de promover esse letramento seria inserir os estudantes em práticas de avaliação por pares (Little et al, 2024, Hoo; Deneen; Boud, 2022). De acordo com Zamorano et al (2025),

o feedback entre pares é uma atividade de aprendizagem onde indivíduos ou pequenos grupos trocam, reagem e/ou agem com base em informações sobre seu desempenho numa tarefa de aprendizagem específica para atingir objetivos de aprendizagem individuais e compartilhados, implícitos ou explícitos. (p. 2)

Estudos têm indicado que a prática de avaliação por pares no ensino superior ajuda a promover não só a aprendizagem discente (Li et al, 2020), mas também diversas competências (Ibarra-Sáiz; Rodríguez-Gómez; Boud, 2020), tais como a autorregulação da aprendizagem (Ortega-Ruipérez; Correa-Gorospe, 2024) e o julgamento avaliativo, que é a capacidade de avaliar o próprio trabalho e o trabalho de outrem (García et al, 2024, Tai et al, 2018). Segundo Little et al (2024), entretanto, a despeito do avanço conceitual em relação a este tema, faz-se necessário mais estudos empíricos sobre como promover o letramento em feedback.

Regae: Rev. Gest. Aval. Educ.	Santa Maria	v. 14	n. 23	e92978	2025
-------------------------------	-------------	-------	-------	--------	------

Inserindo-se no contexto descrito anteriormente, este trabalho teve como objetivo avaliar se a prática orientada da avaliação por pares, mediada por rubrica, muda a qualidade dos feedbacks fornecidos por estudantes de um curso de Licenciatura em Pedagogia aos seus colegas.

Avaliação por pares

A avaliação por pares é uma abordagem de avaliação formativa, na qual os estudantes analisam o desempenho de seus colegas e também são avaliados por eles. Esse processo engaja os alunos ativamente, tanto na avaliação, quanto na aprendizagem. Na avaliação por pares, o estudante assume dois papéis: o de par-avaliado, que executa e submete a atividade para avaliação, e o de par-avaliador, responsável por avaliar o trabalho de seus colegas (Hypolito; Rosa; Luccas, 2020). A avaliação realizada pelo par avaliador, sobre os trabalhos dos colegas, geralmente envolve comentários qualitativos, sugestões e recomendações, podendo incluir ou substituir notas. Esse feedback tem o propósito de auxiliar os colegas na identificação dos pontos fortes e fracos de seus trabalhos, além de oferecer orientações para melhoria destes. Para desempenhar bem essa função o aluno precisa ser capaz de definir critérios, julgar o desempenho do colega e oferecer feedbacks construtivos.

A configuração das avaliações pode variar, podendo envolver todos os alunos avaliando uns aos outros, um aluno avaliando vários colegas, grupos avaliando grupos ou colegas de grupo avaliando uns aos outros (Hypolito; Rosa; Luccas, 2020). A participação pode ser explícita ou anônima. Panadero e Alqassab (2019) objetivaram analisar os efeitos do uso do anonimato na avaliação por pares e constataram que a confidencialidade pode melhorar o desempenho dos alunos, pois os avaliadores tendem a se concentrar mais na tarefa do que na pessoa avaliada, e os avaliados confiam mais no feedback recebido por percebê-lo como imparcial, o que levaria a uma maior implantação das mudanças sugeridas. Além disso, os autores destacam que o anonimato pode permitir que os alunos apontem com maior liberdade as fraquezas dos trabalhos dos colegas, melhorando a qualidade do feedback e tornando-o comparável ao dos professores.

Sobre avaliação por pares, Hovardas; Tsivitanidou e Zacharia (2014) destacam alguns benefícios: ao analisarem os trabalhos dos colegas, os estudantes entram em contato com diferentes estilo de escrita, técnicas, ideias e habilidades, o que contribui para seu próprio aprendizado, pois podem aprender tanto com os erros quanto com os acertos dos seus pares; ao fornecer feedback, os alunos se envolvem em atividades cognitivas essenciais, como o pensamento crítico, avaliando o que caracteriza um bom ou mau trabalho; torna o processo avaliativo mais transparente, ajudando os estudantes a compreenderem melhor os critérios utilizados para atribuição de notas, e o que é necessário para alcançar um bom desempenho.

Rosa, Coutinho e Flores (2017) evidenciam que fornecer feedback, num formato de avaliação por pares on-line, é mais benéfico para a aprendizagem do que apenas recebê-lo. Essa prática seria cognitivamente mais exigente, envolveria os estudantes de forma mais ativa, promovendo assim o pensamento crítico. Kaim et al (2021) chegaram a conclusões semelhantes num relato de experiência sobre o uso da avaliação por pares no componente curricular de um curso de Medicina. Os achados indicaram que a utilização da avaliação por pares como metodologia ativa de ensino, permite que os alunos melhorem habilidades

que são indispensáveis para a prática médica, como trabalho em equipe, feedback, tomada de decisões e gestão de conflitos.

Em consonância, os achados da revisão de literatura realizada por Van Popta et al. (2016) que buscou analisar o feedback a partir da perspectiva de quem o oferece, revelaram que essa prática os beneficia, ajudando-os a desenvolver habilidades de aprendizagem, além de melhorar sua capacidade de avaliar, monitorar e regular a própria aprendizagem. Os alunos se tornam mais reflexivos, críticos e podem até aprimorar seu próprio trabalho. Nas palavras dos próprios autores, “fornecer feedback entre colegas pode levar a um maior conhecimento, e ajudar os alunos a fazerem julgamentos avaliativos mais preciosos” (Van Popta et al. 2016, p.14).

Um recente estudo realizado por Zamorano et al (2025), entretanto, não encontrou diferenças estatisticamente significativas entre os estudantes que forneciam feedbacks e os que os recebiam. Ambos os grupos que participaram da pesquisa obtiveram bons resultados nos aspectos avaliados pelos autores, quais sejam: performance na tarefa, implantação do feedback e aprendizagem e confiança percebida pelos discentes. Os autores concluem sugerindo mais pesquisas para uma melhor compreensão do efeito dos papéis na prática da avaliação por pares.

Diversos autores buscaram propor diretrizes para uma implantação mais eficiente da avaliação por pares no Ensino Superior (Fleckney; Thompson; Vaz-Serra, 2025, Little et al, 2024, Wanner; Palmer, 2018). Fugiria ao escopo deste trabalho uma análise pormenorizada das ações recomendadas. Duas delas, no entanto, merecem ser discutidas, pois são consenso entre os autores revisados e orientam o presente trabalho: o compartilhamento de critérios de avaliação e a orientação para que os estudantes aprendam a dar e receber feedbacks.

Critérios de avaliação

O ato de avaliar a aprendizagem constitui-se de três etapas: recolher informações, emitir um juízo sobre essas informações e tomar decisões com base no juízo emitido (Lukesi, 2011, Russel; Airasian, 2014). Para que o juízo seja emitido, faz-se necessário que o avaliador coteje as informações recolhidas com critérios previamente estabelecidos. Os critérios são, portanto, componentes essenciais da prática avaliativa, pois, de acordo com Sadler (2005), eles servem como alavancas para fazer os julgamentos. Ainda de acordo com este autor, é impossível explicar um determinado julgamento sem fazer referência a critérios. Para o presente trabalho, será adotada a definição de Bearman e Ajjawi (2021):

Definimos critérios de avaliação como sendo os artefatos que definem as expectativas para o trabalho do aluno, especialmente as características que denotam a obtenção de padrões ou descrevem a qualidade desejada. Em geral, essa função está associada a rubricas, mas, de acordo com essa definição, pode incluir aspectos de descrições de tarefas, exemplos de objetivos de aprendizagem e assim por diante. É por meio dessas representações, geralmente escritas, que acadêmicos, administradores e alunos entendem conjuntamente o que constitui uma realização. (p. 360)

As rubricas têm se tornado cada vez mais populares, pois os professores as utilizam como ferramentas da avaliação formativa, com o objetivo de promover a melhoria da aprendizagem e do desempenho dos alunos (Fraile; Panadero; Pardo, 2017). Conforme descrito por Panadero e Jonsson (2020) “rubricas são instrumentos projetados para auxiliar avaliadores a julgarem a qualidade do desempenho do aluno e/ou ajudar professores e alunos a julgarem a qualidade e a progressão do desempenho do aluno” (p. 2). Ainda de acordo com os autores anteriormente citados, as rubricas têm três características principais: fornecem informações sobre os aspectos ou critérios a serem observados no desempenho do estudante; descrevem níveis de qualidade do desempenho; ao integrar esses critérios e descrições numa matriz bidimensional, junto com uma estratégia de pontuação, a rubrica se torna completa.

Segundo Alves, Pereira e Peixoto (2023), de forma geral, a rubrica consiste numa tabela estruturada em linhas e colunas. Os critérios de avaliação costumam ser organizados na coluna da esquerda, enquanto as linhas correspondentes apresentam os níveis de desempenho relativos a cada um dos critérios estabelecidos. Esses níveis vão desde o mínimo aceitável até o máximo esperado, podendo incluir descrições de desempenhos intermediários.

As rubricas facilitam a comunicação e o feedback, tanto entre professor e estudantes, quanto entre os próprios estudantes, além de tornar claros os critérios principais da avaliação. Por meio das rubricas, o aluno avaliado recebe informações importantes sobre os aspectos que precisam ser melhorados em seu trabalho, enquanto o avaliador adquire maior segurança ao avaliar, por ter conhecimento dos pontos que merecem atenção. (Hypolito; Rosa; Luccas, 2020)

Ademais, outra forma pela qual a rubrica pode contribuir para a aprendizagem dos alunos é auxiliando o processo de feedback, sendo considerada uma ferramenta muito útil pelos professores para fornecer retornos sobre os trabalhos realizados pelos estudantes (Panadero; Jonsson, 2013; Alves; Pereira; Peixoto, 2023). Os estudos revisados por Panadero e Jonsson (2013) indicam que os alunos utilizam a rubrica para refletir sobre os feedbacks recebidos, realizar as suas tarefas, revisar o trabalho antes do envio e verificar o seu progresso. Panadero et al (2025) concluíram que o uso de rubricas associado a práticas de feedbacks que as tomem como base, aumenta o engajamento e o desempenho.

Orientação para oferecer feedback

Numa pesquisa qualitativa junto a 14 graduandos de cursos de formação docente, Taylor, Kisby e Reedy (2024) chegaram à conclusão que a maneira como os estudantes avaliavam o impacto do uso de rubricas nos seus processos de aprendizagem dependia da qualidade da apresentação inicial desses recursos e da contínua discussão sobre eles em sala de aula. Os discentes valorizavam quando seus professores dedicavam tempo a demonstrar como utilizar as rubricas de maneira mais eficaz. Quando esta demonstração era feita de maneira detalhada, os estudantes se sentiam mais confiantes para usar as rubricas. Por outro lado, quando esse momento não existia ou a explicação era superficial, os alunos não avaliavam as rubricas positivamente.

Esses achados estão em consonância com as implicações para o ensino apresentadas no já referido trabalho de Carless e Boud (2018):

Em primeiro lugar, há necessidade de meta-diálogos entre professores e alunos sobre os processos de feedback. Os meta-diálogos discutem processos e estratégias de avaliação e feedback, e não as especificidades de um determinado trabalho. Eles podem se concentrar de forma proveitosa na função do feedback no aprendizado contínuo, em como os ciclos de feedback eficazes podem ser desenvolvidos e nos desafios de usar o feedback de forma produtiva. Os meta-diálogos oferecem oportunidades para facilitar a apreciação dos processos de feedback pelos alunos e reduzir as lacunas entre as percepções de feedback dos professores e dos alunos. (p. 1322)

Os parágrafos precedentes indicam que, para que os estudantes possam tirar o maior proveito da participação em processos de letramento em feedback, eles precisam ser orientados. Essa é uma das principais conclusões a que chegam Wanner e Palmer (2018), num estudo realizado junto a universitários sobre a autoavaliação e a avaliação por pares. Para estes autores, os discentes precisam aprender a avaliar a eles mesmos e aos colegas por meio da prática e da orientação docente, comunicando-lhes o que é um bom feedback e como ele pode colaborar para a melhoria dos trabalhos.

Duas revisões sistemáticas sobre a prática de avaliação por pares no ensino superior reforçam as conclusões de Wanner e Palmer (2018) relatadas no parágrafo anterior. No trabalho de Ortega-Ruipérez e Correa-Gorospé (2024), foram analisadas quinze publicações – entre artigos, capítulos de livros e apresentações em congressos – cujo foco foi compreender a relação da avaliação por pares realizada em ambientes virtuais de aprendizagem e a autorregulação da aprendizagem no Ensino Superior. Já Fleckney, Thompson e Vaz-Serra (2024), analisaram 116 trabalhos buscando as orientações disponíveis na literatura que pudessem auxiliar os docentes a implantarem processos de avaliação por pares mais efetivos.

Dentre as diversas recomendações elaboradas por estes últimos autores, com base nos estudos revisados, uma, em especial, sintetiza bem as conclusões a que chegaram os autores dos trabalhos referidos nesta seção: a avaliação por pares é mais eficaz quando os estudantes recebem calibração adequada e apoio para a tarefa, incluindo treinamento para a avaliação por pares, exemplos trabalhados em sala de aula, exemplos de bons trabalhos de alunos e de trabalhos abaixo do padrão (modelagem) e oportunidades para praticar (Fleckney; Thompson; Vaz-Serra, 2024). Estes autores ainda acrescentam que ensinar a prover feedbacks é particularmente importante para os estudantes sem essa experiência prévia.

Avaliar o efeito dos diferentes tipos de suporte instrucional sobre o processo de avaliação por pares (tanto na qualidade da emissão quanto na recepção) e sobre os resultados de aprendizagem, foram os objetivos levados a cabo por Hornstein et al (2025), numa meta-análise na qual foram revisados 32 trabalhos. Os autores concluíram que as diversas maneiras de apoiar os estudantes no processo de avaliação por pares produzem efeitos positivos nas aprendizagens discentes, na maneira como eles recebem e fazem uso dos feedbacks e, principalmente, na qualidade dos feedbacks emitidos. De acordo com Garcia et al. (2024), com embasamento nas categorias de feedback propostas por Chi

(1996), Hattie e Timperley (2007) e Dekker et al. (2013), o feedback pode ser categorizado em diferentes tipos: corretivo, que inclui o Corretivo positivo e o Corretivo negativo; Didático, e sugestivo, dividido em Sugestivo focado na tarefa e Sugestivo focado no processo.

O feedback é considerado orretivo positivo quando reforça o que o aluno fez corretamente, e é um feedback Corretivo negativo quando aponta as respostas incorretas. O feedback corretivo é o tipo mais comum, entretanto, pode resultar em correções superficiais, pois ele não aborda questões conceituais mais profundas, deixando de considerar o processo de compreensão do aluno.

Em contrapartida, o feedback Didático oferece explicações detalhadas. Todavia, isso não assegura de que ele será utilizado para o aperfeiçoamento, pois é usado para orientar os alunos para a resposta correta sem induzi-lo a refletir e pensar criticamente sobre as suas próprias estratégias de aprendizagem. Por fim, o feedback Sugestivo é fornecido quando a resposta inicial do aluno está incompleta, em vez de totalmente errada, ele sinaliza para a necessidade de ajuste. É um tipo de feedback indireto, porque não aponta diretamente o erro, ele avisa que existe algo que precisa melhorar, sem especificar qual é o problema ou dar explicações detalhadas. Esse tipo de feedback é considerado o mais útil, pois como um apoio inicial ajuda o aluno a refletir sobre a questão que precisa ser resolvida.

Garcia et al. (2024) classificam o feedback sugestivo em duas categorias: o Sugestivo focado na tarefa, que propõe mudanças ou melhorias no conteúdo ou na forma do que foi produzido, ou seja, o feedback é focado em como a tarefa foi executada. E o Sugestivo focado no processo, que sugere alterações ou modificações nas fases de elaboração do produto. Para facilitar o entendimento e a visualização das tipologias de feedback, que serão utilizadas, posteriormente, na análise dos dados, o quadro 1 apresenta as respectivas definições.

Quadro 1 –
Tipologia de feedbacks avaliativos.

Categoria	Definição
Corretivo positivo	Menciona aspectos que são bons.
Corretivo negativo	Menciona erros ou requisitos incompletos da tarefa.
Didático	Explica ou justifica porque está certo ou precisa ser melhorado.
Sugestivo tarefa	Sugere alterações ou adições ao conteúdo e/ou forma do produto.
Sugestivo processo	Sugere alterações ou adições às fases de desenvolvimento do produto.

Fonte: adaptado de Garcia et al (2024).

García et al (2024) consideram que os feedbacks sugestivos requerem um desenvolvimento do julgamento avaliativo por parte de quem os elabora, sendo assim, mais difíceis de atingir. Em síntese, o objetivo principal do feedback é fornecer meios que auxiliem no desempenho do aluno, apontando suas dificuldades e ajudando-o a

desenvolver alternativas para superá-las. Para ser eficaz, o feedback não necessita ser extenso, mas deve ser claro, direto e transmitido de forma apropriada, promovendo a reflexão do aluno, pois somente assim é possível gerar mudanças (Borges et.al. 2014).

Metodologia

Os dados utilizados para a pesquisa que originou este artigo foram produzidos por meio das atividades avaliativas de um componente curricular obrigatório, com a carga horária total de 60 horas, oferecido no 6º semestre do curso de licenciatura em Pedagogia de uma universidade estadual da Bahia, durante o segundo semestre letivo de 2023 (2023.2) e primeiro semestre letivo de 2024 (2024.1). As turmas participantes foram compostas por 23 estudantes no semestre 2023.2 e 22 estudantes no semestre de 2024.1.

As três primeiras semanas do componente curricular são dedicadas à discussão sobre as relações entre avaliação formativa e as dificuldades de aprendizagem. Neste módulo introdutório, são abordados temas como a avaliação formativa, a autorregulação da aprendizagem, os critérios de avaliação, o lugar do erro no processo de aprendizagem, bem como a importância e os tipos de feedbacks avaliativos. Considera-se, portanto, que as doze aulas iniciais servem como um primeiro momento de preparação – ainda que teórica – para o processo de avaliação por pares, descrito adiante.

O docente responsável pelo componente curricular propõe a realização de quatro atividades avaliativas ao longo do semestre letivo, que são realizadas em grupo e mediadas por uma rubrica comum a todas. Por meio dela, os estudantes são orientados a fornecer feedbacks aos trabalhos dos seus colegas de acordo com os critérios de avaliação e níveis de desempenho descritos. Os grupos realizam avaliações parcialmente anônimas. Isto é, quem avalia conhece a autoria dos trabalhos, mas quem é avaliado desconhece os avaliadores. A mesma rubrica também é utilizada pelo docente para avaliar os trabalhos dos discentes, sendo que o seu feedback é enviado por áudio para os estudantes.

Os trabalhos são postados por um componente de cada grupo na plataforma Moodle, que, de forma randômica, os distribui para que os outros grupos possam avaliá-los. Assim, inicia-se o processo de avaliação por pares. Os estudantes são orientados, após ler os trabalhos, a assinalar o nível de desempenho correspondente a cada critério na rubrica disponibilizada no Moodle, e em seguida, redigir um feedback que destaque os pontos positivos do trabalho avaliado, identifique áreas que precisam de melhoria e ofereça sugestões para aprimoramento, sempre com base nos critérios da rubrica.

A primeira dessas quatro atividades avaliativas, entretanto, não resulta em notas para os discentes. Ela serve como um segundo momento de preparação, agora prático, para que os estudantes possam executar e refletir sobre o processo de avaliação por pares, sem a necessidade de se preocupar com desempenho. Alguns dos feedbacks produzidos pelos estudantes, nesta etapa, são selecionados pelo docente, que os exibe sem identificação de autoria e os discute em sala de aula, com o objetivo de que os estudantes possam melhorar a qualidade dos feedbacks nas avaliações posteriores. Mais informações sobre todo o processo podem ser encontradas em Alves (2024).

O presente trabalho consistiu em coletar os feedbacks por escrito, fornecidos pelos estudantes aos trabalhos dos colegas, que ficam salvos no Laboratório de Avaliação do Moodle, referente às quatro atividades avaliativas realizadas durante os semestres letivos

2023.2 e 2024.2. Os feedbacks foram analisados com base nas categorias estabelecidas por Garcia et al. (2024), apresentados no quadro 1. Após a coleta e organização dos dados, foi realizada a análise dos tipos de feedback fornecidos pelos estudantes a seus colegas.

Para comparar e apresentar os resultados, optou-se por gráficos que mostram a distribuição dos feedbacks entre os diferentes tipos. Foram selecionados trechos representativos de cada tipo de feedback, exemplificando como os estudantes os empregaram. Os feedbacks fornecidos pelos estudantes, entretanto, são extensos e apresentam múltiplas ocorrências de uma mesma tipologia ou incluem diferentes tipos num único texto. Dessa forma, a análise considerou essas múltiplas ocorrências, já que cada feedback foi classificado em mais de uma tipologia e algumas delas se repetem no mesmo excerto. Isso explica o motivo de o total de ocorrência ser maior do que o número de feedbacks fornecidos pelas turmas durante o processo de avaliação por pares. As tipologias de feedback foram categorizadas de forma dedutiva e independente por um dos autores deste trabalho. Após essa categorização organizamos os dados em gráficos.

Resultados

Nesta seção, os feedbacks produzidos durante a avaliação por pares dos semestres 2023.2 e 2024.1 serão analisados tomando como referência as tipologias dos feedbacks proposta por Garcia et al. (2024). Essas tipologias categorizam os feedbacks em cinco tipos: Corretivo positivo, Corretivo negativo, Didático, Sugestivo tarefa e Sugestivo processo. A seguir, apresentamos exemplos representativos de cada tipo de feedback com base nos dados analisados.

O primeiro tipo de feedback é o Corretivo positivo, que aborda somente os aspectos positivos do trabalho e reforça o que o aluno fez corretamente. Nos exemplos a seguir, os grupos destacam as qualidades do trabalho, mas não sugerem nenhuma melhoria, caracterizando um feedback que reforça somente o que foi bem-feito.

Parabéns, meninas! É notório que o trabalho de vocês foi bem planejado, trouxe um breve resumo do caso trazendo as questões importantes de cada ponto de vista e com isso foi possível fazer uma comparação direta da diferença do que a professora pensa, o que a mãe pensa sobre Pedro e o que ele pensa sobre si, e sua trajetória escolar. Todas as citações presentes no texto auxiliaram a compreensão dos termos não sendo referências soltas, mas que se integram e complementam seus pensamentos sobre cada conceito trabalhado. (Atividade avaliativa 1, 2023.2)

Parabenizamos pelo trabalho e pelas contribuições do problema em questão. O texto está bem estruturado e vocês mostraram uma excelente capacidade de análise ao identificar as principais causas dos problemas e ao propor soluções viáveis. Além disso, os argumentos utilizados foram embasados em referências relevantes. (Atividade avaliativa 2, 2023.2)

O feedback Corretivo negativo aponta os erros cometidos pelo aluno e indica quando a resposta não está correta. Este tipo de feedback é mais bem ilustrado nos trechos selecionados.

Algumas vírgulas estão “fora de lugar” e o tempo verbal de algumas palavras estão incorretas. No 7º parágrafo da análise, vocês apresentam uma citação das autoras Morgado e Oliveira, entretanto, antecedem a citação de duas

autoras com um verbo no singular. Da mesma forma, no 9º parágrafo, vocês fazem a referência indireta às autoras de modo incorreto segundo a norma da ABNT. Também destacamos que o texto apresenta alguns vícios de linguagem/escrita. (Atividade avaliativa 2, 2024.1)

Na análise, faltou analisar as Alterações de Escrita quanto às 38 Palavras do Ditado (só foi feita com relação aos textos das crianças); na conclusão faltou dar sugestões para as próximas turmas... Algumas Alterações Ortográficas foram conceituadas de forma vaga na p. 4 (Surdo-sonoras, Letras Parecidas e Inversões, p. ex.). (Atividade avaliativa 3, 2023.2)

No que diz respeito ao feedback Didático, ele oferece explicações sobre o que está correto ou precisa ser melhorado na tarefa, o que pode ser ilustrado com os excertos a seguir:

Visto que, durante a explanação conseguem dialogar com alguns autores concomitante ao que vão destrinchando sobre os aspectos centrais do caso Pedro, apesar de terem deixado de analisar e dialogar com elementos importante – como dialogar com as falas da mãe e outros, mas ainda assim considero quem tenham feito uma boa análise, pois diante do exposto conseguiram subtrair e trazer uma reflexão embasada. (Atividade avaliativa 4, 2023.2)

A análise é apresentada de forma resumida e muito bem pontuada, apresentando conceitos que foram solicitados e discutidos em sala, como também conceitos trabalhados em outros módulos, além de evidenciar elementos que podem facilitar a resolução das questões apresentadas, deixando a desejar apenas na detalhação [sic] maior de como seriam implementadas as ações para a resolução do caso. (Atividade avaliativa 1, 2024.1)

O Sugestivo focado na tarefa, é um tipo de feedback voltado para o produto final do trabalho produzido pelo estudante. Ele sugere mudanças ou melhorias no conteúdo ou na forma do que foi produzido, tal como nestes excertos selecionados:

Além disso, seria pertinente tratar de outros conceitos, como o da avaliação, e aprofundar a discussão sobre indisciplina, que necessita de mais desenvolvimento. (Atividade avaliativa 2, 2023.2).

Desejamos salientar algumas questões que, eventualmente, não foram percebidas na escrita coletiva do grupo, tais como: a coesão e coerência nos parágrafos e, ao terminar um para iniciar o próximo, é importante começar com os conectivos, e ter cautela com parágrafos extensos e sem pontuações, pois podem tornar a leitura cansativa. (Atividade avaliativa 1, 2023.2)

Por fim, o feedback Sugestivo focado no processo, em vez de olhar somente para o produto final, ele se concentra nas etapas e fases de desenvolvimento do trabalho. Ou seja, é um tipo de feedback que sugere alterações ou melhorias no modo como o trabalho foi produzido.

Em relação às ações propostas pela dupla, seria interessante estabelecer mais ações e maior organização que contemple tanto a professora, família e os alunos, demonstrando o que deveria ser feito num primeiro momento para alcançar um resultado eficaz. Seria interessante que a professora, após ter compreendido a necessidade de lidar com os conflitos de forma eficiente e não imediatista, trazer para sua prática o ato de redirecionar os conflitos em sala de aula, ou seja, usar isso a seu favor, geralmente essas crianças têm uma postura de liderança, que pode ser usada para dar sentido e importância a essas crianças. (Atividade avaliativa 2, 2024.1)

As intervenções propostas da etapa de avaliação de leitura não atendem aos objetivos apresentados nas obras disponibilizadas, pois é de suma importância que as colegas façam todas as etapas, para, assim, buscarem intervenções apropriadas para a necessidade que a criança se encontra, é neste momento de compreensão que o professor irá analisar se a criança de fato, consegue se apropriar do que está lendo e compreendendo. (Atividade avaliativa 3, 2024.1)

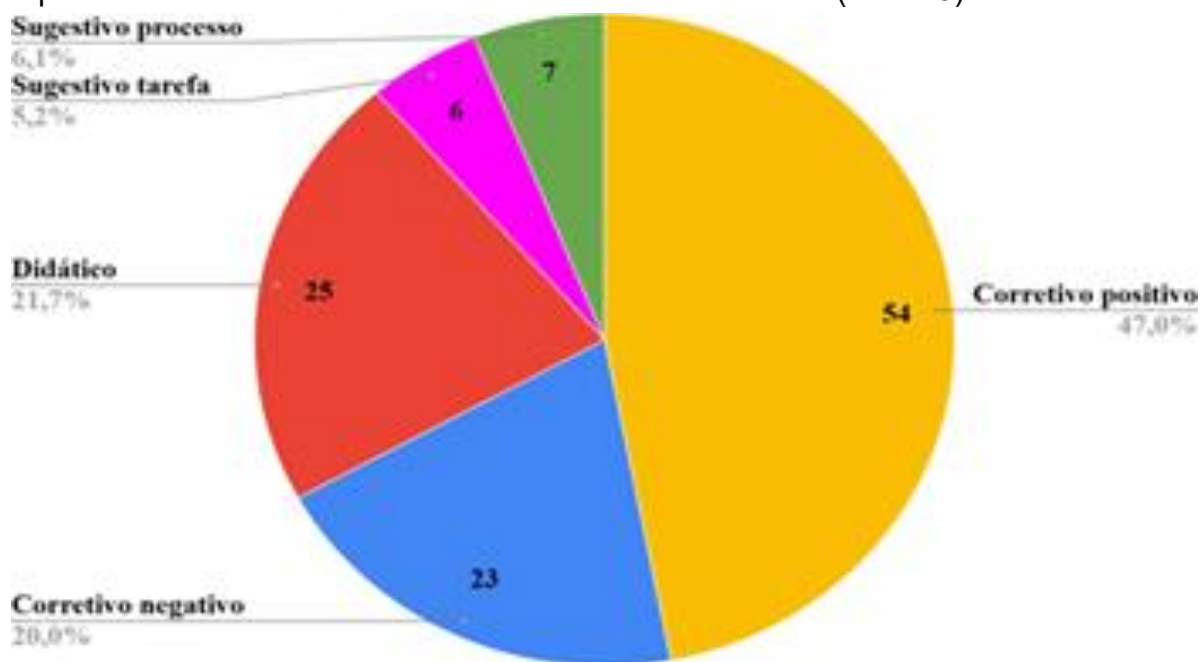
Nos exemplos acima, os feedbacks sugerem mudanças nas etapas do processo de desenvolvimento da atividade, especificamente em como a professora poderia abordar os conflitos em sala de aula ou que o professor poderia intervir no processo leitor de seus alunos. É um tipo de feedback que propõe alternativas para o estudante refletir e melhorar a forma que o seu trabalho foi desenvolvido.

Com relação à distribuição quantitativa dos tipos de feedbacks encontrados na primeira atividade avaliativa do componente curricular, na turma do semestre de 2023.2, foram coletados seis feedbacks fornecidos pelos avaliadores, para os seis trabalhos realizados por cinco trios e uma dupla, totalizando 17 discentes participantes. Na turma do semestre 2024.1, os 20 estudantes participantes foram organizados em dez duplas, resultando na produção de 20 feedbacks, uma vez que cada dupla recebeu dois trabalhos para avaliar. Considerando ambos os semestres, analisaram-se, ao todo, 26 feedbacks.

No gráfico 1 a seguir, pode-se ver com mais clareza as tipologias identificadas na primeira atividade avaliativa dos semestres 2023.2 e 2024.1.

Gráfico 1 –

Tipos de feedbacks identificados na atividade avaliativa 1 (n = 115).



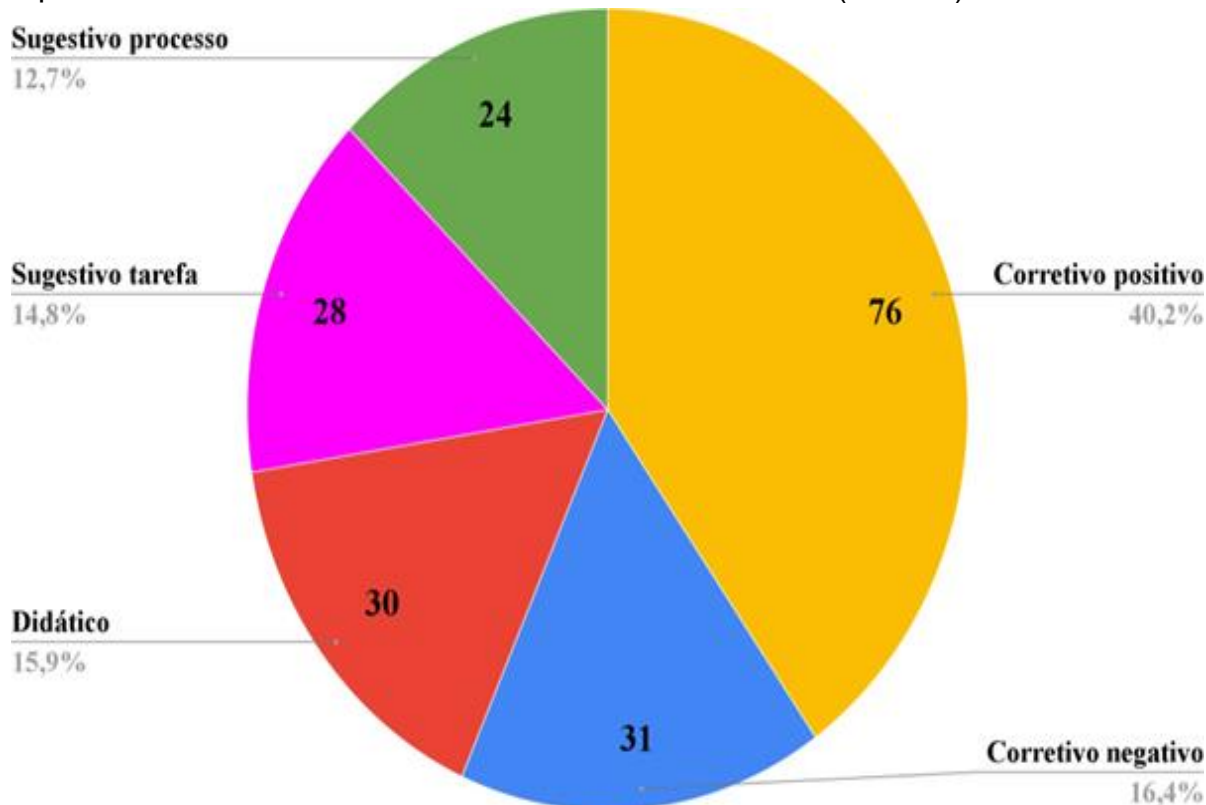
Fonte autores.

Em relação à distribuição percentual dos tipos de feedback: Corretivo positivo, Corretivo negativo, Didático, Sugestivo tarefa e Sugestivo processo, na atividade avaliativa 1, identificamos 115 ocorrências entre os 26 feedbacks fornecidos pelos estudantes durante a avaliação por pares. Conforme apresentado no gráfico 1, a análise revelou a seguinte distribuição geral: 54 ocorrências dos feedbacks Corretivo positivo (47,0%), 23 Corretivo negativo (20,0%), 25 Didático (21,7%), 7 Sugestivo processo (6,1%) e 6 Sugestivo tarefa (5,2%).

Na segunda atividade avaliativa do semestre, foram realizados oito trabalhos, produzidos por 23 estudantes da turma do semestre de 2023.2, organizados em sete trios e uma dupla. Cada equipe avaliou dois trabalhos, totalizando 16 feedbacks. Na turma do semestre 2024.1, participaram 21 estudantes, distribuídos em sete duplas, dois trios e um estudante individual. Foram contabilizados, ao todo, 22 feedbacks, considerando que cada equipe avaliou dois trabalhos, exceto dois trabalhos que receberam três avaliações cada. No que se refere aos dois semestres, foram analisados 38 feedbacks. O gráfico 2 permite visualizar com maior clareza as tipologias de feedback identificadas na atividade avaliativa 2 dos semestres 2023.2 e 2024.1.

Gráfico 2 –

Tipos de feedbacks identificados na atividade avaliativa 2 (n = 189).



Fonte: autores.

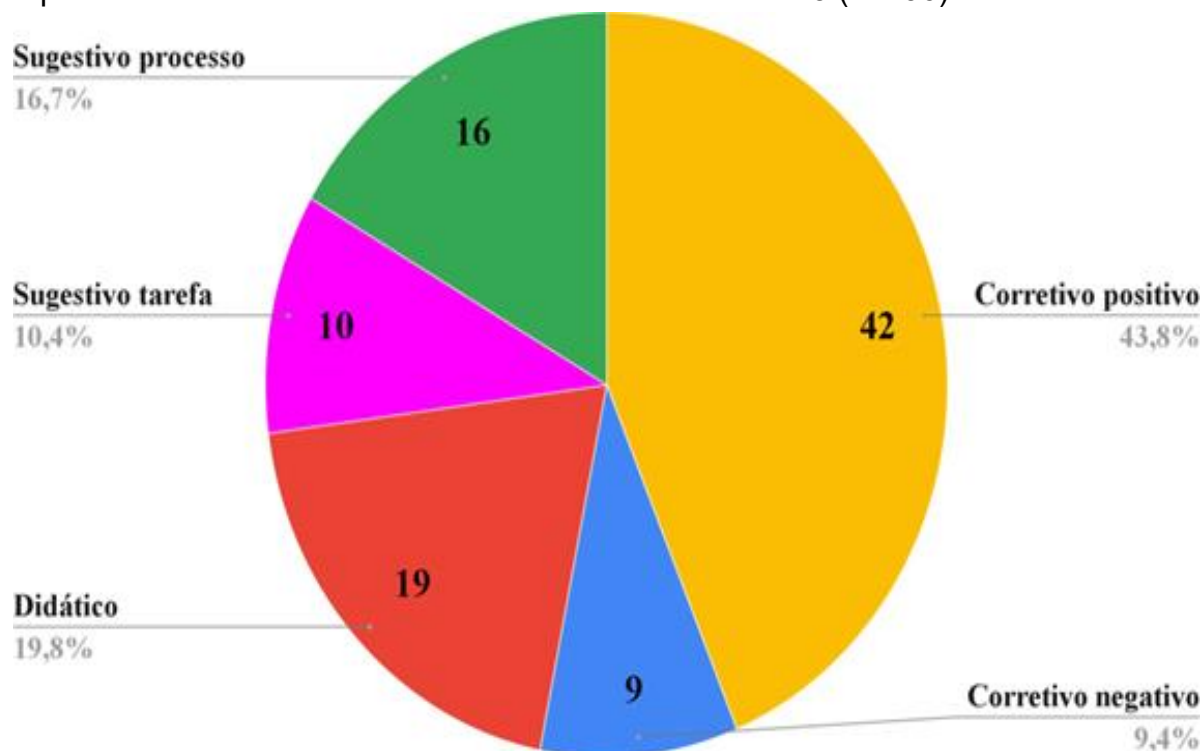
Os resultados apresentados no gráfico 2, demonstram que, entre os 38 feedbacks analisados, houve as seguintes ocorrências: 76 feedbacks do tipo Corretivo positivo (40,2%), 31 Corretivo negativo (16,4%), 30 Didático (15,9%) 28 Sugestivo tarefa (14,8%), 24 Sugestivo processo (12,7%).

No que se refere à terceira atividade avaliativa do componente curricular, no semestre de 2023.2, foram realizados sete trabalhos, organizados em dois quartetos, três trios, uma dupla e uma participação individual, envolvendo um total de 20 estudantes. Ao final, foram gerados 6 feedbacks, pois um dos grupos não realizou a avaliação por pares. No semestre de 2024.1, os 21 estudantes participantes foram distribuídos em três trios e seis duplas. Cada equipe avaliou apenas um trabalho, resultando em 9 feedbacks. Assim, considerando os dois semestres, foram analisados 15 feedbacks.

No gráfico 3, é possível identificar a frequência dos tipos de feedbacks dos semestres 2023.2 e 2024.1.

Gráfico 3 –

Tipos de feedbacks identificados na atividade avaliativa 3 (n = 96).



Fonte: autores.

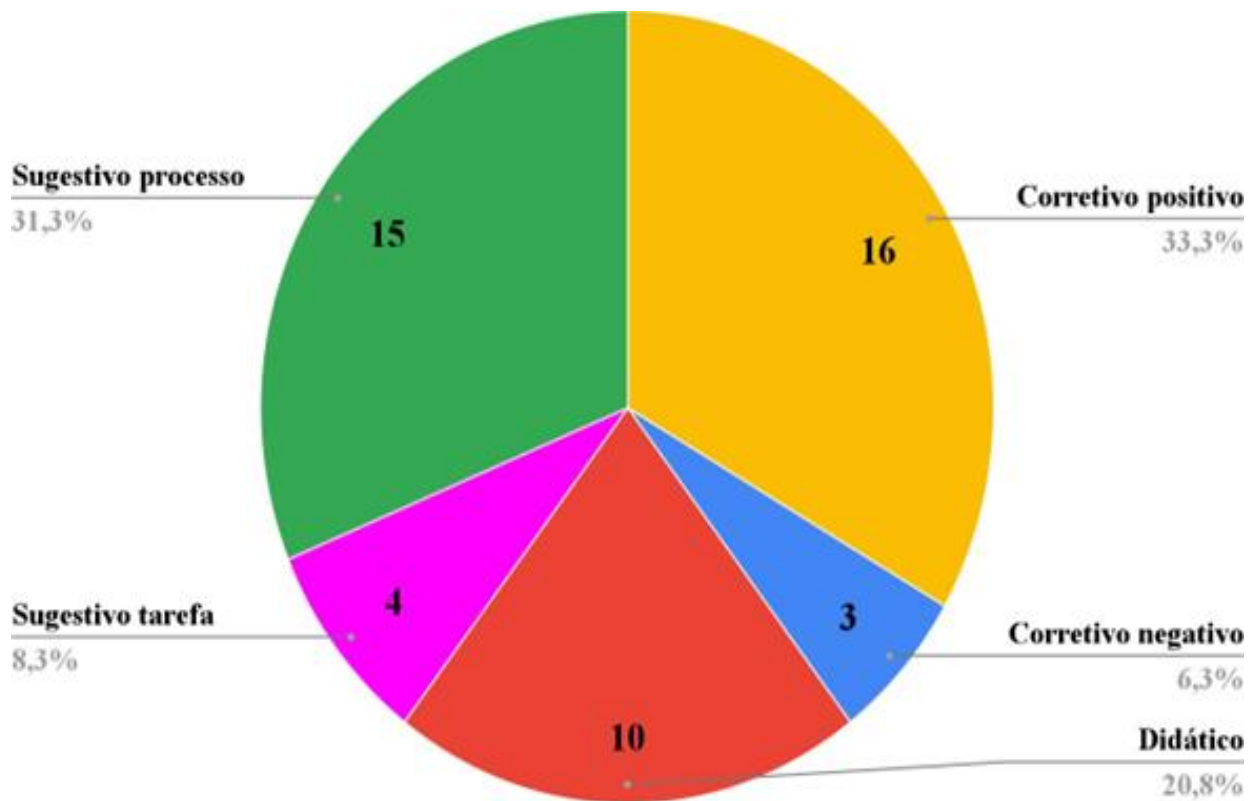
Na atividade avaliativa 3, foram fornecidos 15 feedbacks. Ao analisarmos suas tipologias, foi possível identificar as seguintes ocorrências: 42 feedbacks Corretivo positivo (43,8%), 9 Corretivo negativo (9,4%), 19 Didático (19,8%), 10 Sugestivo tarefa (10,4%), 16 Sugestivo processo (16,7%).

Na última atividade avaliativa, no que se refere ao semestre de 2023.2, analisaram-se 7 trabalhos que foram organizados em 2 quartetos, 4 trios, e 1 dupla de um total de 22 estudantes participantes. O resultado foi a geração de 7 feedbacks fornecidos pelos avaliadores durante a avaliação por pares. Na turma do semestre 2024.1, os estudantes foram organizados em dois trios e três duplas, totalizando 12 participantes. Foram produzidos 5 feedbacks, sendo que, em ambos os semestres, cada equipe avaliou apenas um trabalho. No que se refere aos dois semestres, analisamos 12 feedbacks.

Em ambos os semestres, os feedbacks da atividade avaliativa 4 foram os mais curtos, possivelmente devido ao fato de ser o último trabalho, com todos ansiosos para concluir as tarefas acadêmicas e aproveitar o fim do semestre. No entanto, embora breves, foram bastante objetivos e apresentaram muitos feedbacks do tipo sugestivo, como pode ser observado no gráfico 4 a seguir.

Gráfico 4 –

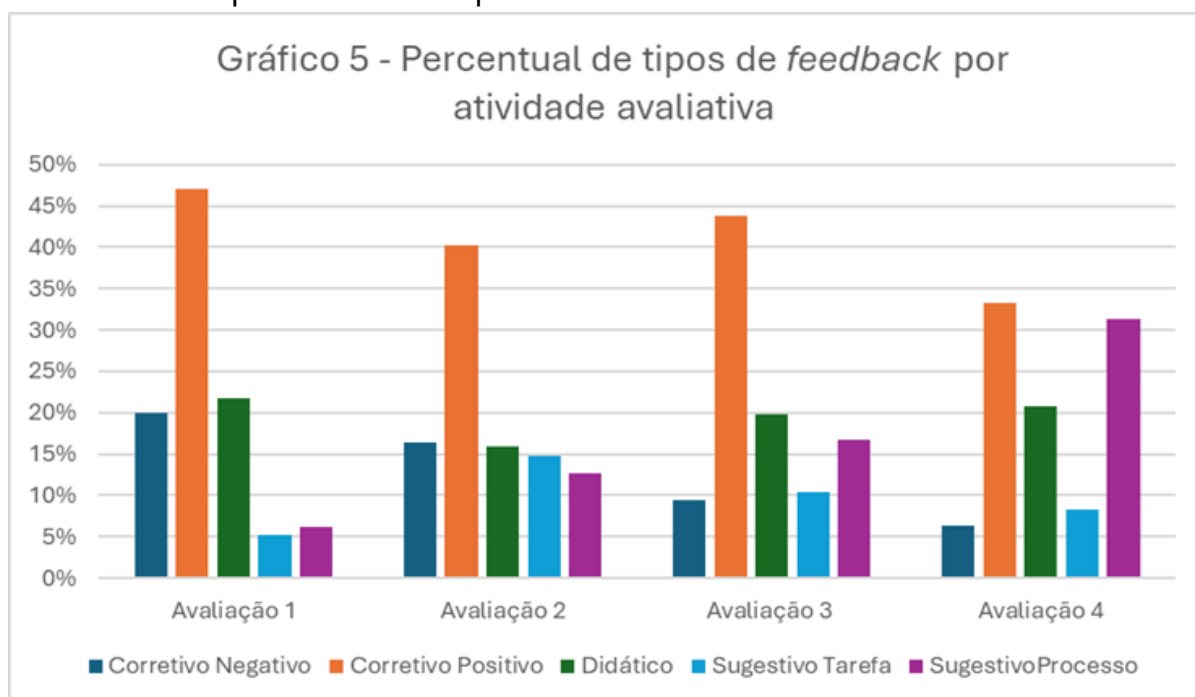
Tipos de feedbacks identificados na atividade avaliativa 4 (n = 48).



Fonte: autores.

Na última atividade avaliativa, foram produzidos 12 feedbacks. No que se refere aos tipos dos feedbacks, constatamos a seguinte distribuição: 16 feedbacks Corretivo positivo (33,3%), 3 Corretivo negativo (6,3%), 10 Didático (20,8%) 4 Sugestivo tarefa (8,3%) e 15 Sugestivo processo (31,3%). Para uma visão mais ampla e comparativa, o gráfico 5 a seguir, apresenta o percentual de cada tipo de feedback identificado ao longo de todas as atividades avaliativas. A disposição dos dados permite uma análise mais clara da evolução dos feedbacks, desde a primeira até a última.

Gráfico 5 –
Percentual de tipos de feedback por atividade avaliativa.



Fonte: autores.

Foi realizada uma análise estatística das frequências absolutas de cada tipo de feedback ao longo das quatro atividades avaliativas. O uso do teste do qui-quadrado revelou o seguinte: Qui-quadrado: 32,74; Graus de liberdade: 12; Valor-p: 0,0011. Como o valor-p é menor que 0,05, há diferenças estatisticamente significativas entre as frequências dos tipos de feedback ao longo das quatro atividades avaliativas. Isso indica que a distribuição dos tipos de feedback variou de forma relevante entre as atividades, o que pode ser interpretado como um indício de mudança na qualidade ou no foco dos feedbacks fornecidos ao longo do tempo.

Os resultados, entretanto, não variaram significativamente em todas as categorias de feedback. Como pode ser visto na tabela 1, apenas os feedbacks Corretivo negativo e Sugestivo tarefa apresentaram uma diferença estatisticamente significativa em suas frequências, entre a primeira e a última atividade avaliativa.

Tabela 1 –
Análise estatística por categoria de feedback.

Categoria de feedback	Qui-quadrado	Graus de liberdade	Valor-p	Diferença significativa
Corretivo positivo	3.009	3	0.3902	Não
Corretivo negativo	7.902	3	0.0481	Sim
Didático	1.906	3	0.592	Não
Sugestivo tarefa	7.248	3	0.0644	Não

Sugestivo processo	18.849	3	0.0003	Sim
--------------------	--------	---	--------	-----

Fonte: autores.

Discussão

A análise estatística dos dados de frequência revelou aspectos importantes sobre a dinâmica do feedback ao longo do processo de avaliação por pares. Inicialmente, o teste Qui-quadrado de independência geral demonstrou que existe uma diferença estatisticamente significativa entre as frequências dos tipos de feedback ao longo das quatro atividades avaliativas ($\chi^2(12)=32.74$, $p=0.001$). Este achado global é crucial, pois corrobora a premissa de que a qualidade ou o perfil dos feedbacks não permanecem estáticos, mas se modificam ao longo do tempo, potencialmente influenciados pela intervenção pedagógica conforme indicado na metodologia do presente estudo.

Para aprofundar essa compreensão, análises Qui-quadrado individualizadas foram realizadas para cada categoria de feedback. Os resultados dessas análises permitiram identificar quais tipos de feedback contribuíram para a significância observada no teste geral. A categoria Corretivo negativo, que apresentou um decréscimo na sua frequência, teve uma diferença estatisticamente significativa ao longo das atividades ($p=0.048$). Isso sugere que a proporção de feedbacks negativos que visam correção, isto é, apontam erros ou deficiências, variou de forma não aleatória entre as atividades. Embora o valor-p esteja próximo do limite de significância de 0.05, indica que essa categoria merece atenção na interpretação da evolução dos feedbacks. Poderia indicar uma fase inicial de maior foco em apontar falhas, que se altera com o tempo, ou uma variação na severidade/precisão da identificação de erros.

Similarmente, o feedback Sugestivo processo mostrou uma diferença altamente estatisticamente significativa ($p=0.0003$). Este é um resultado robusto e aponta para uma mudança marcante na frequência ou proporção de feedbacks que oferecem sugestões sobre o processo de trabalho ou aprendizagem dos colegas. Considerando que feedbacks sugestivos (especialmente os focados no processo) são frequentemente associados a uma informação de maior qualidade, que visa o aprimoramento contínuo e o letramento em feedback (Carless; Boud, 2018), esta é uma evidência forte do impacto positivo da intervenção. Aumentos na frequência deste tipo de feedback ao longo das atividades poderiam indicar que os estudantes estão se tornando mais proficientes em fornecer orientações construtivas e voltadas para o desenvolvimento, o que é um indicador do desenvolvimento do julgamento avaliativo (Tai et al, 2018).

De acordo com Hattie; Timperley (2007), um feedback voltado para a tarefa, também conhecido como feedback corretivo, pode até ser útil em algumas situações. Porém, se utilizado com muita frequência, pode levar os aprendizes a focarem no objetivo imediato de cumprir os requisitos de uma tarefa específica, por meio de estratégias de tentativa e erro. Isto minimizaria o desenvolvimento de estratégias mais elaboradas e generalizáveis, o que seria possível com os feedbacks voltados ao processo.

O feedback no nível do processo é mais benéfico quando ajuda os alunos a rejeitar hipóteses errôneas e fornece pistas para a busca e a elaboração de estratégias. Essas pistas sensibilizam os alunos para as informações sobre competência ou estratégia numa tarefa ou situação. Idealmente, o feedback

parte da tarefa para os processos ou entendimentos necessários para aprendê-la, para a regulamentação sobre como prosseguir além da tarefa, rumo a tarefas e objetivos mais desafiadores. Esse processo resulta em maior confiança e maior investimento de esforço. (Hattie; Timperley, 2007, p. 102)

Por outro lado, as categorias Corretivo positivo ($p=0.390$), Didático ($p=0.592$) e Sugestivo tarefa ($p=0.064$) não apresentaram diferenças estatisticamente significativas ao longo das atividades avaliativas. Isso implica que a proporção ou a ocorrência desses tipos de feedback permaneceu relativamente estável ou suas variações podem ser atribuídas ao acaso, dentro das quatro atividades. Mesmo para Sugestivo tarefa, que teve um p-valor limítrofe (0.064), não foi possível inferir uma mudança significativa com base no nível de significância de 0.05.

Uma possível explicação para estes resultados que, a despeito de variarem de maneira esperada, não atingiram a significância estatística, pode ser encontrada no pequeno número de participantes: 45 estudantes trabalhando em grupos de 2 ou 3 integrantes. Estes grupos produziram feedbacks a partir dos quais foram identificados 448 excertos, que foram agrupados nas cinco categorias já mencionadas. A título de comparação, o trabalho de García et al (2024), do qual foram extraídas as categorias de feedback aqui utilizadas, contou com a participação de 114 estudantes, que produziram um total de 1.173 feedbacks.

A significância observada nos feedbacks Corretivo negativo e, principalmente, Sugestivo processo, entretanto, alinha-se com a expectativa de que a prática da avaliação por pares, especialmente quando se orienta adequadamente os estudantes e é mediada por rubricas, pode refinar a capacidade dos estudantes de fornecer feedback. A fase de preparação auxilia os participantes a compreender os objetivos do processo avaliativo, que não se restringe a aprovar ou reprovar o trabalho de alguém. A rubrica, ao explicitar critérios e níveis de desempenho, conduz os estudantes a identificar com maior precisão os pontos fracos e, mais importante, a formular sugestões acionáveis que abordam não apenas a tarefa em si, mas o processo subjacente de aprendizagem.

Em suma, os dados sugerem que a intervenção teve um efeito diferencial sobre os tipos de feedback. Enquanto alguns tipos mantiveram uma frequência relativa estável, outros, como o Sugestivo processo, que é considerado um indicador de feedback de maior qualidade e utilidade para o aprendizado, mostraram uma evolução significativa. Este achado reforça a importância de práticas pedagógicas que promovam o letramento em feedback e o desenvolvimento de habilidades metacognitivas nos estudantes.

Considerações finais

A presente pesquisa objetivou avaliar se a prática da avaliação por pares, mediante rubrica, mudaria a qualidade dos feedbacks fornecidos pelos estudantes aos seus colegas. Para atingir este propósito, foram coletados todos os feedbacks fornecidos por estudantes de um curso de licenciatura em Pedagogia, durante as práticas de avaliação por pares de um componente curricular obrigatório, realizadas no segundo semestre letivo de 2023 e primeiro de 2024. Foi realizada uma análise quantitativa desses dados com base nas tipologias de feedback propostas por Garcia et al. (2024).

Os principais achados revelam que a qualidade dos feedbacks dos estudantes melhora progressivamente ao longo das atividades avaliativas, e atinge um resultado satisfatório na última avaliação. Além disso, verificou-se uma diminuição progressiva dos feedbacks Corretivo negativo e o aumento do feedback do tipo Sugestivo processo, sendo ambos os resultados estatisticamente significativos, indicando que os estudantes passaram a compreender que a função dos feedbacks é, muito mais que apontar erros numa tarefa específica, sugerir possibilidades de melhoria que sejam generalizáveis a outras tarefas semelhantes.

Com base na literatura recente sobre a prática de avaliação por pares no ensino superior, bem como nos próprios objetivos do componente curricular, a partir do qual os dados foram produzidos, concluiu-se que dois aspectos foram determinantes para os resultados obtidos: a orientação dos estudantes para avaliar seus colegas e a explicitação dos critérios de avaliação, mediante uma rubrica avaliativa.

No primeiro dia de aula do componente investigado, os discentes são informados sobre as atividades avaliativas e o processo de avaliação por pares. A rubrica lhes é apresentada e dúvidas sobre o processo são sanadas. Nas semanas seguintes, são trabalhados temas relacionados à avaliação da aprendizagem, tais como avaliação formativa, critérios de avaliação e feedbacks. Em seguida, é realizada uma atividade avaliativa, sem valer nota, que tem como um dos objetivos dar a oportunidade aos estudantes de produzir feedbacks sobre os trabalhos dos colegas, sem que isso interfira no resultado final do componente curricular. No momento da devolutiva dos trabalhos, realizada pelo docente, os feedbacks discentes são discutidos, visando o seu aperfeiçoamento.

A rubrica oferecida também foi essencial no processo de avaliação por pares, pois permitiu que os discentes tivessem um instrumento que os orientasse, tornando o processo avaliativo transparente tanto para o avaliador, quanto para o avaliado. Portanto, a pesquisa oportunizou uma reflexão sobre a prática em relação ao uso das rubricas no contexto da avaliação por pares, evidenciando o seu potencial para aprimorar os feedbacks fornecidos pelos discentes de forma eficaz.

Acredita-se que estes resultados, que estão em consonância com os achados da literatura internacional sobre o tema, trazem implicações para a prática pedagógica no ensino superior como um todo, mas, principalmente, no âmbito da formação docente. Para que possam levar a cabo um processo de avaliação verdadeiramente formativo, os licenciandos precisam aprender, entre outras coisas a oferecer bons feedbacks aos seus futuros alunos. A avaliação por pares é uma prática que proporciona essa aprendizagem. Mas, para isso, deve-se tomar o cuidado de orientar os estudantes a como realizá-la, esclarecendo seus objetivos, base teórica e oferecendo-lhes critérios explícitos, a partir dos quais avaliarão os colegas.

Referências

ALVES, Iron Pedreira; PEREIRA, Juliana Laranjeira; PEIXOTO, Vanessa da Silva. Avaliar para aprender: por uma avaliação formativa no ensino superior. In: LIMA, Ana Carla Ramalho Evangelista; ALVES, Iron Pedreira; PEREIRA, Juliana Laranjeira (orgs.). *Itinerários formativos para docência universitária*. Feira de Santana: Zarte, 2023. p. 263-303.

Regae: Rev. Gest. Aval. Educ.	Santa Maria	v. 14	n. 23	e92978	2025
-------------------------------	-------------	-------	-------	--------	------

ALVES, Iron. Pedreira. Avaliar para aprender se aprende avaliando. In: *Prêmio Professor Rubens Murillo Marques 2024: experiências docentes em licenciaturas*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2024, p. 27-48.

BEARMAN, Margaret; AJJAWI, Rola. Can a rubric do more than be transparent? Invitation as a new metaphor for assessment criteria. *Studies in Higher Education*, London, v. 46, n. 2, 2021, p. 359-368.

BORGES, Marcos de Carvalho; MIRANDA, Carlos Henrique; SANTANA, Rodrigo Carvalho; BOLLELA, Valdes Roberto. Avaliação formativa e feedback como ferramenta de aprendizado na formação de profissionais da saúde. *Medicina*, Ribeirão Preto, v. 47, n. 3, 2014, p. 324-331.

CARLESS, David; BOUD, David. The development of student feedback literacy: enabling uptake of *feedback*. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, London, v. 43, n. 8, 2018, p. 1315-1325.

CHI, M. Constructing self-explanations and scaffolded explanations in tutoring. *Applied Cognitive Psychology*, v. 10, n. 7, 1996, p. 33-49.

DEKKER, Hanke; SCHÖNROCK-ADEMA, Johanna; SNOEK, Jos W; MOLEN, Thys van der; COHEN-SCHOTANUS, Janke. Which characteristics of written feedback are perceived as stimulating students' reflective competence: an exploratory study. *BMC Medical Education*, London, v. 13, 2013.

FERNANDES, Domingos. Para um enquadramento teórico da avaliação formativa e da avaliação sumativa das aprendizagens escolares. In: ORTIGÃO, Maria Isabel Ramalho; FERNANDES, Domingos; PEREIRA, Talita Vidal; SANTOS, Leonor (orgs.). *Avaliar para aprender em Portugal e no Brasil: perspectivas teóricas, práticas e de desenvolvimento*. Curitiba: CRV, 2019, p. 139-164.

FLECKNEY, Paul; THOMPSON, James; VAZ-SERRA, Paulo. Designing effective peer assessment processes in higher education: a systematic review. *Higher Education Research & Development*, n. 44, n. 2, 2025, p. 386-401.

FRAILE, Juan; PANADERO, Ernesto; PARDO, Rodrigo. Co-designing rubrics with students for formative assessment: the effects on self-regulation, self-efficacy and performance. *Studies in Educational Evaluation*, Madrid, v. 53, 2017, p. 69-76.

GARCÍA, Elena Cano et al. Improvement in the quality of feedback as an indication of the development of evaluative judgement. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, London, v. 49, n. 2, 2024, p.1-14.

HATTIE, John; TIMPERLEY, Helen. The power of feedback. *Review of educational research*, [S. l.], v. 77, n. 1, 2007, p. 81-112.

HOO, Hui-Teng; DENEEN, Christopher; BOUD, David. Developing student feedback literacy through self and peer assessment interventions. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, London, v. 47, n. 3, 2022, p. 444-457.

HORNSTEIN, Julia et al. Enhancing the peer-feedback process through instructional support: a meta-analysis. *Educational Psychology Review*, New York, v. 37, n. 2, 2025, p. 42.

HOVARDAS, Tasos; TSIVITANIDOU, Olia E; ZACHARIA, Zacharias C. Peer versus expert feedback: an investigation of the quality of peer *feedback* among secondary school students. *Computers & Education*, New York, v. 71, 2014, p. 133-152.

HYPOLITO, Vera Adriana Huang Azevedo; ROSA, Selma Santos; LUCCAS, Simone. Avaliação pelos pares com o uso de tecnologias digitais no ensino superior. *Revista Meta: Avaliação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, 2020, p. 281-307.

IBARRA-SÁIZ, María Soledad; RODRÍGUEZ-GÓMEZ, Gregorio; BOUD, David. Developing student competence through peer assessment: the role of feedback, self-regulation and evaluative judgement. *Higher Education*, New York, v. 80, n. 1, 2020, p. 137-156.

KAIM, Cristina; LIMA, Bruna Matos de; SANTANA, Marcela Araújo de Oliveira; RAIMONDI, Gustavo Antonio. Avaliação por pares na educação médica: um relato das potencialidades e dos desafios na formação profissional. *Revista Brasileira de Educação Médica*, Brasília, v. 45, n. 2, 2021, p.e075.

LI, Hongli et al. Does peer assessment promote student learning? A meta-analysis. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, London, v. 45, n. 2, 2020, p. 193-211.

LITTLE, Tegan et al. Can students' feedback literacy be improved? A scoping review of interventions. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, London, v. 49, n. 1, 2024, p. 39-52.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico*. São Paulo: Cortez, 2011.

ORTEGA-RUIPÉREZ, Beatriz; CORREA-GOROSPE, José Miguel. Peer assessment to promote self-regulated learning with technology in higher education: systematic review for improving course design. In: *Frontiers in education*, 2024, p. 1376505.

PANADERO, Ernesto et al. Putting excellence first: How rubric performance level order and feedback type influence students' reading patterns and task performance. *Learning and Instruction*, v. 99, 2025, p. 102168.

PANADERO, Ernesto; ALQASSAB, Maryam. An empirical review of anonymity effects in peer assessment, peer feedback, peer review, peer evaluation and peer grading. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, London, v. 44, n. 8, 2019, p. 1253-1278.

PANADERO, Ernesto; JONSSON, Anders. A critical review of the use of rubrics in education: An updated review and a call for a research agenda. *Educational Research Review*, v. 30, 2020, p.100329.

PANADERO, Ernesto; JONSSON, Anders. The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review. *Educational Research Review*, v. 9, 2013, p.129-144.

ROSA, Selma dos Santos; COUTINHO, Clara Pereira; FLORES, Maria Assunção. Online Peer Assessment no ensino superior: uma revisão sistemática da literatura em práticas educacionais. Avaliação: *Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas, v. 22, n. 1, 2017, p. 55-83.

RUSSEL, Michael K., AIRAIAN, Peter W. *Avaliação em sala de aula: conceitos e aplicações*. Porto Alegre: AMGH, 2014.

SADLER, D. Royce. Interpretations of criteria-based assessment and grading in higher education. *Assessment & evaluation in higher education*, London, v. 30, n. 2, p. 175-194, 2005.

SCRIVEN, Michael. The methodology of evaluation. *American Educational Research Journal*, Chicago, v. 4, n. 3, 1967, p. 391-406.

TAI, Joanna, et al. Developing evaluative judgement: enabling students to make decisions about the quality of work. *Higher education*, New York, v. 76, n. 3, 2018, p. 467-481.

Regae: Rev. Gest. Aval. Educ.	Santa Maria	v. 14	n. 23	e92978	2025
-------------------------------	-------------	-------	-------	--------	------

TAYLOR, Benjamin; KISBY, Flora; REEDY, Alice. Rubrics in higher education: an exploration of undergraduate students' understanding and perspectives. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, London, v. 49, n. 6, 2024, p. 799-809.

VAN POPTA, Esther; KRAL, Marijke; CAMPO, Gino; MARTENS, Rob L. Kral Marinho; SIMONS, P. Robert-Jan Kral Marinho. Exploring the value of peer feedback in online learning for the provider, the recipient, and the peer *feedback* process: A review of the literature. *Computers & Education*, v. 20, 2017, p. 24-34.

WANNER, Thomas; PALMER, Edward. Formative self-and peer assessment for improved student learning: the crucial factors of design, teacher participation and feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, London, v. 43, n. 7, 2018, p. 1032-1047.

ZAMORANO, David et al. Effect of peer feedback role: task performance, feedback implementation and perceptions on learning and trust. *The Journal of Experimental Education*, London, 2025, p. 1-25.