

UNIVERSIDADE ABERTA



UNIVERSIDADE
AbERTA
www.uab.pt

**Perceções e práticas de *feedback* no ensino e aprendizagem de Física e Química:
estudo de caso num agrupamento de escolas**

Manuel Diogo Cordeiro

Mestrado em Supervisão Pedagógica

Junho, 2023

UNIVERSIDADE ABERTA



UNIVERSIDADE
AbERTA
www.uab.pt

Perceções e práticas de *feedback* em Física e Química: estudo de caso num agrupamento de escolas

Manuel Diogo Cordeiro

Mestrado em Supervisão Pedagógica

Dissertação orientada pela Professora Doutora Lúcia Amante

Junho, 2023

This work is licensed under CC BY-NC-ND 4.0



**Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0
International**

A investigação realizada no âmbito desta Dissertação de Mestrado está integrada nas linhas de investigação da Unidade de Investigação e Desenvolvimento - Laboratório de Educação a Distância e eLearning¹ (UID 4372/FCT), da Fundação para a Ciência e Tecnologia do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.



¹ <https://lead.uab.pt>

Agradecimentos

Era preciso agradecer às flores as cores.

Adília Lopes *in* Dobra.

À professora Lúcia Amante, pela disponibilidade, apoio, sugestões, contributos e conselhos que, mais do que orientação, me permitiu alcançar outras perspetivas sobre a Educação.

À minha família, especialmente pais, esposa e filhos, pela sua compreensão, ajuda e motivação.

Às professoras Isolina Oliveira e Elisabete Sousa pela sua participação na elaboração do guião do questionário a submeter aos alunos.

Aos professores do primeiro ano de mestrado pela sua disponibilidade e ajuda no processo de amadurecimento pessoal e profissional.

À diretora e professores do Grupo de FQ, do agrupamento de escolas onde o trabalho foi desenvolvido, pela oportunidade que me deram e, desde a primeira hora, contribuírem para a sua concretização.

A todos os alunos que participaram no estudo.

Aos colegas de mestrado pelas suas partilhas, debates e cooperação.

À Carolina e principalmente à Fernanda pela companhia, apoio e contribuição, com um outro olhar sobre este trabalho.

Aos meus alunos pelo que fizeram e fazem de mim e em mim.

A todos que, de alguma forma, partilham comigo o seu quotidiano e contribuíram para esta caminhada.

Dedicatória

Aos meus pais, esposa e filhos.

Declaração de integridade

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho.

Confirmo que não recorri à prática de plágio ou a qualquer forma de falsificação de resultados.

Universidade Aberta, 6 de junho de 2023

Assinatura:

Percepções e práticas de *feedback* em Física e Química: estudo de caso num agrupamento de escolas

Resumo

A maioria dos documentos orientadores e legislação referente à Educação, explicitam a avaliação formativa como forma de possibilitar ao aluno saber em que situação se encontra, que objetivos deve atingir e de que forma os deve atingir. É uma avaliação para as aprendizagens, em que os momentos de avaliação devem coincidir com a realização das atividades e reflexão sobre as mesmas. Como tal, o *feedback* é relevante para as aprendizagens e competências a adquirir pelos alunos.

Este processo deve ser encarado, pelo professor, de forma colaborativa, onde a supervisão pedagógica, como dispositivo de desenvolvimento profissional, é uma mais-valia para a ação docente.

Posto isto, formulamos a seguinte questão: Quais as percepções de professores e alunos sobre as práticas de *feedback* do Grupo de Física e Química, do Agrupamento de Escolas X e como encaram os docentes a possibilidade de as melhorar através da supervisão pedagógica?

Como objetivos pretendemos: Analisar as percepções dos professores sobre as suas práticas de *feedback*; Analisar as práticas de *feedback* dos professores, na perspetiva dos alunos; Analisar a percepção dos alunos sobre o efeito do *feedback* recebido dos professores; Investigar a disponibilidade dos professores para desenvolver trabalho entre pares, tendo em vista melhorar as suas práticas de *feedback*.

Do ponto de vista metodológico, este trabalho enquadra-se no estudo de caso, com abordagem mista (qualitativa e quantitativa), desenvolvido a partir de entrevistas individuais e de *Focus Groups*, análise documental e inquérito por questionário. Os dados quantitativos foram submetidos a análise baseada em estatística descritiva simples e os qualitativos a análise de conteúdo.

Concluimos que o *feedback* é fornecido quotidianamente, no entanto, em várias situações diverge entre o que os professores percecionam fornecer e o que é percecionado pelos seus alunos. O trabalho colaborativo entre professores é uma prática estabelecida, contudo, tem como limite a sala de aula, havendo relutância para com a supervisão pedagógica, a qual surge entendida como um mecanismo de avaliação da sua atividade docente.

Palavras-chave: ensino, aprendizagem, avaliação, *feedback*, supervisão pedagógica.

Perceptions and *practices of feedback* in Physics and Chemistry: case study in a group of schools

Abstract

Most of the guiding documents and legislation on Education explain formative assessment as a way of enabling students to know what situation they are in, what objectives they should achieve and how they should achieve them. It is an evaluation for learning, in which the moments of evaluation must coincide with the realization of activities and reflection on them. Therefore, *feedback* is relevant to the learning and skills to be acquired by students.

This process should be seen, by the teacher, collaboratively, where pedagogical supervision, as a professional development device, is an added value for the teaching action.

To this end, we formulate the following question: What are the perceptions and feedback practices of the teachers and students, about the feedback practices, of the Physics and Chemistry Group, of the X School Grouping and how do teachers perceive the possibility of improving them through pedagogical supervision?

As objectives we intend to: Analyze the perceptions of teachers about their feedback practices; Investigate the availability of teachers to develop peer-to-peer work with the aim to improving their feedback practices; Analyze teachers' feedback practices from the students' perspective; Analyze students' perception of the effect of feedback received from teachers.

From the methodological point of view, this work fits into the case study, with a mixed approach (qualitative and quantitative), developed from individual interviews and Focus Groups, document analysis and questionnaire survey. Quantitative data were submitted to analysis based on simple descriptive statistics and qualitative data to content analysis.

We conclude that feedback is provided on a daily basis, however, in several situations it differs between what teachers perceive to provide and what is perceived by their students. Collaborative work among teachers is an established practice, however, it has the classroom as a limit, with reluctance to pedagogical supervision, which is understood as an evaluation mechanism of their teaching activity.

Keywords: teaching, learning, evaluation, feedback, pedagogical supervision.

Índice

INTRODUÇÃO	17
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	21
CAPÍTULO I – A ESCOLA CONTEMPORÂNEA	22
1.1. Ensino aprendizagem e avaliação na Escola contemporânea	23
1.2. A influência das tecnologias digitais na Escola contemporânea	23
1.3. Uma abordagem holística do processo de ensino aprendizagem e avaliação	25
1.4. O processo de regulação	27
1.5. Sobre o ato de avaliar	28
CAPÍTULO II – <i>FEEDBACK</i>	32
2.1. Conceito de <i>feedback</i>	33
2.1.1. Componentes do <i>feedback</i>	35
2.1.2. Níveis do <i>feedback</i>	39
2.2. Contribuição da supervisão pedagógica	40
PARTE II - ESTUDO EMPÍRICO	44
CAPÍTULO III – PROBLEMÁTICA E METODOLOGIA	45
3.1. Caracterização da instituição onde foi realizado o estudo	46
3.2. Enquadramento do estudo	48
3.3. Fundamentos metodológicos	48
3.4. Matriz de objetivos conceitos e instrumentos metodológicos	50
3.5. Participantes	53
3.6. Imperativos éticos	56
3.7. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	58
3.7.1. Análise documental	58
3.7.2. Inquérito por questionário	58
3.7.3. Entrevista <i>Focus Group</i>	62
3.7.4. Inquérito por entrevista	64
3.8. Métodos para análise dos dados	66
3.9. Etapas e procedimentos do trabalho de campo	67
CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS	70
Contextualização	71
4.1. Dados relativos à entrevista e discursos da diretora do AEX	73
4.1.1. <i>Feedback</i>	73
4.1.2. Supervisão pedagógica	76

4.1.3. Colaboração entre pares.....	77
4.2. Caracterização da amostra dos participantes no questionário.....	78
4.3. Dados relativos ao <i>feed up</i>	80
4.3.1. Questionário aos alunos	80
4.3.2. <i>Focus Groups</i>	82
4.3.3. Entrevistas aos professores	83
4.3.4. Discussão dos dados	84
4.4. Dados relativos à forma do <i>feedback</i>	85
4.4.1. Questionário aos alunos	85
4.4.2. <i>Focus Groups</i>	91
4.4.3. Entrevistas aos professores	92
4.4.4. Discussão dos dados	93
4.5. Dados relativos ao conteúdo do <i>feedback</i>	96
4.5.1. Questionário aos alunos	96
4.5.2. <i>Focus Groups</i>	103
4.5.3. Entrevistas aos professores	105
4.5.4. Discussão dos dados	106
4.6. Dados relativos ao <i>feed forward</i>	110
4.6.1. Questionário aos alunos	110
4.6.2. <i>Focus Groups</i>	111
4.6.3. Entrevistas aos professores	112
4.6.4. Discussão dos dados	112
4.7. Dados relativos à avaliação.....	113
4.7.1. <i>Focus Groups</i>	114
4.7.2. Entrevistas aos professores	114
4.7.3. Discussão dos dados	115
4.8. Dados relativos à heteroavaliação entre pares	115
4.8.1. <i>Focus Groups</i>	115
4.8.2. Entrevistas aos professores	117
4.8.3. Discussão dos dados	118
4.9. Dados relativos à autoavaliação	119
4.9.1. <i>Focus Groups</i>	119
4.9.2. Entrevistas aos professores	121
4.9.3. Discussão dos dados	121

4.10. Dados relativos aos constrangimentos ao fornecimento de <i>feedback</i>	122
4.10.1. <i>Focus Groups</i>	122
4.10.2. Entrevistas aos professores	123
4.10.3. Discussão dos resultados	124
4.11. <i>Focus Groups</i> : dados relativos à percepção do <i>feedback</i> recebido.....	125
4.12. <i>Focus Groups</i> : dados relativos à equidade do <i>feedback</i> recebido	126
4.13. Entrevistas aos professores: dados relativos à supervisão pedagógica	127
4.14. Entrevistas aos professores: dados relativos à colaboração entre pares	131
CONSIDERAÇÕES FINAIS	136
Síntese de resultados e conclusões	137
Limitações e sugestões para estudos futuros.....	146
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	148
Referências legislativas	153
ANEXOS	154
Anexo I: Pedido de autorização do estudo à diretora do AEX.....	155
Anexo II: Autorização do Conselho Pedagógico do AEX para a realização do estudo ..	159
Anexo III: Pedido de autorização de inquérito no sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar - DGE e Deferimento do pedido de autorização pelo Sr. Diretor Geral da DGE.....	161
Anexo IV: Parecer do Le@d sobre os Guiões de <i>Focus Group</i> - alunos entrevista à diretora e professores do GFQ do AEX	163
Anexo V: Consentimentos.....	165
Anexo VI: Guião da entrevista à diretora do AEX	174
Anexo VII: Guião da entrevista aos professores do GFQ do AEX	179
Anexo VIII: Guião do questionário a responder pelos alunos do AEX.....	183
Anexo IX: Hiperligação e QR Code do questionário <i>online</i> aplicado aos alunos do AEX	190
Anexo X: Sequência dos itens relativos ao <i>feedback</i> apresentados no questionário a responder pelos alunos do AEX	192
Anexo XI: Guião do <i>Focus Group</i> - alunos.....	195
Anexo XII: Dados compilados a partir do inquérito por questionário	199
Anexo XIII: Grelha de análise de conteúdo <i>Focus Group</i> - alunos	218
Anexo XIV: Grelha de análise de conteúdo entrevistas / discursos	234
Anexo XV: Sumários do trabalho colaborativo e de articulação	264

Índice de Figuras

Figura 1 - Habilidades de um cidadão do século XXI.....	24
Figura 2 – Modelo de <i>feedback</i> para melhorar a aprendizagem.....	36
Figura 3 - Componentes do <i>feedback</i>	37

Índice de Quadros

Quadro 1 - Variáveis relativas à forma do <i>feedback</i>	37
Quadro 2 - Variáveis relativas ao conteúdo do <i>feedback</i>	38
Quadro 3 - Matriz de objetivos, conceitos teóricos, indicadores e instrumentos metodológicos adotados.....	51
Quadro 4 - Dados relativos ao <i>feed up</i> (FG).....	83
Quadro 5 - Dados relativos ao <i>feed up</i> (Entrevistas).....	83
Quadro 6 - Dados relativos à forma do <i>feedback</i> (FG)	91
Quadro 7 - Dados relativos à forma do <i>feedback</i> (Entrevistas).....	92
Quadro 8 - Dados relativos ao conteúdo do <i>feedback</i> (FC).....	104
Quadro 9 - Dados relativos ao conteúdo do <i>feedback</i> (Entrevistas).....	106
Quadro 10 - Dados relativos ao <i>feed forward</i> (FG).....	112
Quadro 11 - Dados relativos ao <i>feed forward</i> (Entrevistas)	112
Quadro 12 - Dados relativos à avaliação (FG)	114
Quadro 13 - Dados relativos à avaliação (Entrevistas)	114
Quadro 14 - Dados relativos à heteroavaliação (FG)	116
Quadro 15 - Dados relativos à heteroavaliação (Entrevistas)	118
Quadro 16 - Dados relativos à autoavaliação (FG)	120
Quadro 17 - Dados relativos à autoavaliação (Entrevistas).....	121
Quadro 18 - Dados relativos aos constrangimentos ao fornecimento de <i>feedback</i> (FG) .	123
Quadro 19 - Dados relativos aos constrangimentos ao fornecimento de <i>feedback</i> (Entrevistas).....	124
Quadro 20 - Dados relativos à percepção do <i>feedback</i> recebido.....	125
Quadro 21 - Dados relativos à equidade.....	127
Quadro 22 - Dados relativos à supervisão pedagógica.....	128
Quadro 23 - Dados relativos à colaboração entre pares	132

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Distribuição dos alunos que frequentam as disciplinas do GFQ	56
Tabela 2 - Frequências absolutas e frequências relativas do género dos inquiridos, em função do ano de escolaridade	79

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Frequências relativas dos géneros dos inquiridos	79
Gráfico 2 - Frequências relativas dos inquiridos por ano de escolaridade	80
Gráfico 3 - A professora explica o que é esperado aprendermos na disciplina	81
Gráfico 4 - Os alunos participam na elaboração dos critérios de avaliação	81
Gráfico 5 - A professora incentiva o uso e compreensão dos critérios de avaliação, porque isso me ajuda a atingir os objetivos da aprendizagem	82
Gráfico 6 - As formas de avaliação na disciplina são apresentadas de forma clara	82
Gráfico 7 - A professora avalia-nos a partir dos objetivos de aprendizagem e dos respetivos critérios de avaliação estabelecidos	82
Gráfico 8 - As atividades que a professora propõe ajudam-me a realizar as aprendizagens previstas	82
Gráfico 9 - A professora devolve os testes/fichas de avaliação na aula seguinte	86
Gráfico 10 - Sempre que coloco uma dúvida a professora esclarece de imediato	86
Gráfico 11 - A professora avalia-nos à medida que vai dando a matéria	86
Gráfico 12 - A professora dá-nos tempo para pensar e debater, quando coloca uma questão, ou quando um aluno coloca uma dúvida	86
Gráfico 13 - A professora dá-nos <i>feedback</i> de todas as atividades realizadas	87
Gráfico 14 - A professora escolhe as tarefas de aprendizagem mais importantes para nos dar <i>feedback</i>	87
Gráfico 15 - A professora corta/risca tudo o que está errado numa ficha	87
Gráfico 16 - O <i>feedback</i> fornecido pela professora é quase sempre escrito	88
Gráfico 17 - O <i>feedback</i> fornecido pela professora é quase sempre oral	88
Gráfico 18 - Quando preciso de saber como se faz uma tarefa, a professora orienta-me... ..	89
Gráfico 19 - São utilizadas diferentes formas de avaliação (não apenas testes escritos) ...	89
Gráfico 20 - Quando dá <i>feedback</i> , a professora usa palavras simples e objetivas	89

Gráfico 21 - A professora verifica se entendi o <i>feedback</i> que me dá sobre o trabalho que realizei.....	89
Gráfico 22 - O <i>feedback</i> fornecido pela professora é quase sempre individual	90
Gráfico 23 - A professora desloca-se à minha mesa para me dar indicações úteis sobre o que estou a fazer	90
Gráfico 24 - Quando avalia, a professora dá <i>feedback</i> de uma forma geral para toda turma.....	90
Gráfico 25 - A professora dá-me <i>feedback</i> específico quando sente que é necessário	90
Gráfico 26 - A professora descreve os passos necessários para realizar a atividade	97
Gráfico 27 - A professora diz para fazermos melhor, mas não diz como.	97
Gráfico 28 - A professora faz comentários específicos para nos ajudar nos trabalhos que vamos fazendo.	97
Gráfico 29 - A professora comenta mais sobre a nossa maneira de ser do que sobre o nosso trabalho	97
Gráfico 30 - A professora incentiva-me a usar estratégias para controlar se estou a compreender a matéria.....	98
Gráfico 31 - A professora faz perguntas que nos ajudam a refletir sobre a qualidade do nosso trabalho	98
Gráfico 32 - Quando dá <i>feedback</i> , a professora descreve estratégias para aprender	98
Gráfico 33 - Professora faz comentários em que compara alunos entre si.	99
Gráfico 34 - Antes de começar uma matéria a professora realiza uma avaliação diagnóstica para perceber o que sabemos sobre esse tema	99
Gráfico 35 - A professora valoriza os meus progressos	100
Gráfico 36 - A professora comenta o meu trabalho, comparando-o com o trabalho anterior.....	100
Gráfico 37 - A professora fornece rubricas que me ajudam a autoavaliar o meu trabalho.....	100
Gráfico 38 - Nos trabalhos a professora usa comentários positivos que descrevem o que está bem feito.....	101
Gráfico 39 - Num trabalho, a professora, comenta apenas que está bem, ou que está mal..	101
Gráfico 40 - Os comentários da professora mostram falta de respeito pelos alunos.....	102

Gráfico 41 - O tom de voz e a cara da professora mostram que acredita que vamos conseguir melhorar.....	102
Gráfico 42 - Na comunicação das classificações, a professora faz comentários desagradáveis.....	102
Gráfico 43 - Quando dá <i>feedback</i> , a professora apresenta sugestões vagas como por exemplo “estuda mais	102
Gráfico 44 - As classificações são comunicadas e explicadas a cada aluno	103
Gráfico 45 - A professora dá-nos oportunidades para melhorarmos os nossos trabalhos...111	
Gráfico 46 - A professora procura explicar de uma nova forma a matéria que não ficou bem compreendida.....	111
Gráfico 47 - Quando fazemos um trabalho, a professora descreve claramente o que não está bem e faz sugestões para melhorar.....	111

Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos

AEX (Agrupamento de Escolas X)

DL (Decreto-Lei)

DGE (Direção Geral de Educação)

EE (Encarregados de Educação)

FA (Frequência absoluta)

FB (*Feedback*)

FEM (Fórum Económico Mundial)

FG (*Focus Group*)

FQ (Física e Química)

FR (Frequência relativa)

GFQ (Grupo de Física e Química)

LE@D (Laboratório de Educação à Distância e Elearning)

MAIA (Monitorização Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica)

Nº (Número)

OI (Objetivo de Investigação)

PAE (Plano de Ação Estratégica)

PE (Projeto Educativo)

PASEO (Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória)

PE_e (Perceção do Aluno sobre o FB Eficaz do Professor)

PE_{ne} (Perceção do Aluno sobre o FB Não Eficaz do Professor)

QI (Questão de Investigação)

RCAAP (Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal)

REA (Recursos Educacionais Abertos)

Sec (Secundário)

SP (Supervisão Pedagógica)

TC (Trabalho Colaborativo)

TCA (Trabalho Colaborativo de Articulação)

TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação)

INTRODUÇÃO

A Escola que hoje frequentamos como professores é diferente daquela que frequentámos como alunos. É uma Escola mais abrangente, multicultural e tecnológica, reflexo das transformações decorrentes na sociedade a que pertence, das contínuas reformas na educação e respetiva legislação promulgada.

Assim sendo, neste trabalho focamo-nos sobre um aspeto da *praxis* do professor, que deve ser considerado ao nível da avaliação pedagógica, mais especificamente uma das ferramentas da avaliação formativa, o *feedback*, com o intuito de compreender aspetos que promovam uma escola mais eficaz. Neste caso particular, para garantir aprendizagens efetivas e aquisição de competências conformes ao Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) e contribuir para uma educação holística, que estimule os diferentes saberes, a fim de relacionar conhecimentos estáticos e conhecimentos de caráter processual.

No PASEO é explícito “o desenvolvimento de literacias múltiplas, tais como a leitura e a escrita, a numeracia e a utilização das tecnologias de informação e comunicação, que são alicerces para aprender e continuar a aprender ao longo da vida” (Martins, et al. 2017, p. 19). A diversidade de competências que é necessário desenvolver nos alunos, para abranger todas as habilidades a adquirir e aplicar, fica coartada se só for realizada uma avaliação sumativa de forma pontual (Fernandes, 2008).

Deve ser realizada uma avaliação formativa, que não seja desligada do processo de ensino aprendizagem, mas sim interligada e simultânea, da qual o aluno saiba em que situação se encontra, que objetivos deve atingir e de que forma os deve atingir. Em suma, uma avaliação para as aprendizagens, na qual os momentos de avaliação devem coincidir com a realização das atividades e da reflexão sobre as mesmas (Fernandes, 2006; Pinto & Santos, 2006).

De acordo com Hadji (2011), esta avaliação deve incluir processos de heteroavaliação, de coavaliação e principalmente de autoavaliação, a fim de alcançar a autorregulação, com o intuito do aluno exercer o controlo “cognitivo em diferentes aspetos, ou diferentes dimensões, da tarefa que realiza” (p. 59), bem como atender às suas necessidades.

Contudo, o que se verifica é a prevalência formal da avaliação sumativa. Ainda que, informalmente, se realize a avaliação formativa e se forneça *feedback*, este, frequentemente, não é eficaz, ou é contraproducente, visto ser espontâneo, reativo, prescritivo, valorativo e, muitas vezes, baseado no comentário pessoal (Araújo, 2015).

Neste sentido, pensamos que é importante analisar as perceções e práticas de *feedback* para dar consistência, fiabilidade e eficácia à avaliação formativa, bem como possibilitar um *feedback* eficaz, que promova o impacto positivo nas aprendizagens dos alunos ao nível relacional, cognitivo e motivacional.

Acresce que, reiteradamente, o trabalho colaborativo, realizado pelos professores, recai sobre aspetos burocráticos e não incide na prática letiva ou em aspetos do quotidiano da sala de aula, como a avaliação formativa e mais especificamente o *feedback* a fornecer aos alunos.

Por conseguinte, o objetivo deste trabalho baseia-se no levantamento das conceções e práticas de *feedback*, designadamente contrastando perspetivas de professores e alunos, bem como equacionar a disponibilidade e as formas de as melhorar através da Supervisão Pedagógica (SP).

Para tal, considerando o Grupo de Física e Química (GFQ) do Agrupamento de Escolas X, (AEX), formulamos a seguinte questão: Quais as perceções de professores e alunos sobre as práticas de *feedback* do Grupo de Física e Química, do Agrupamento de Escolas X e como encaram os docentes a possibilidade de as melhorar através da supervisão pedagógica?

Para aquilatar da oportunidade do estudo revimos a literatura afim, fundamentámos a sua pertinência, a sua relação com o estado da arte e focámos a lente da investigação nas seguintes questões de investigação:

- Como é que os professores, do GFQ, do AEX, percecionam as práticas de *feedback* fornecido aos alunos?
- Que práticas de *feedback* empregam os professores, do GFQ, do AEX, na perspetiva dos alunos?
- Como é que os alunos, dos professores do GFQ do AEX, percecionam o efeito do *feedback* recebido?
- Que articulação / colaboração / supervisão, os professores, do GFQ, do AEX, já fazem e / ou estarão disponíveis a fazer, com o intuito de melhorar as suas práticas de *feedback*?

A fim de operacionalizar as questões estipulámos os respetivos objetivos de investigação, a saber:

- Analisar as perceções dos professores, do GFQ, do AEX, sobre as suas práticas de *feedback*.

- Analisar as práticas de *feedback* dos professores, do GFQ, do AEX, na perspectiva dos alunos.
- Analisar a percepção dos alunos sobre o efeito do *feedback* recebido dos professores do GFQ, do AEX.
- Investigar a disponibilidade dos professores, do GFQ do AEX, para desenvolver trabalho entre pares, tendo em vista melhorar as suas práticas de *feedback*.

No seguimento das ações acima descritas, concebemos e elaborámos o presente trabalho, seguindo a metodologia de estudo de caso, sendo o nosso caso o grupo docente de Física e Química do Agrupamento de Escolas X.

Para analisar as percepções dos professores do GFQ do AEX, usámos como instrumento metodológico as entrevistas, tendo em vista confrontar os inquiridos com a sua prática letiva. A opção por uma estrutura semidiretiva visou o “acesso aos discursos dos indivíduos” (Amado, 2014) procurando nele inferências que possam esclarecer os objetivos deste estudo. O trabalho desenrolou-se, seguindo as suas diferentes fases, nomeadamente a revisão da literatura, conceção do *design* metodológico, elaboração, validação e aplicação dos instrumentos, tratamento e análise de dados, triangulação, discussão de resultados, reflexão sobre os mesmos e comparação com a literatura estudada, ao longo do processo.

Desde o seu início mantivemos o hábito de escrever sobre as diferentes fases do trabalho, para ir maturando, refletindo e interligando todos os acontecimentos e variáveis apreendidas e analisadas. Esta metodologia permitiu-nos burilar as ideias e clarificar a escrita da presente dissertação, cuja estrutura passamos a descrever.

Assim, este trabalho divide-se em duas partes. Na primeira apresentamos o enquadramento teórico do tema central – o *feedback*. Abordamos no capítulo I aspetos que contextualizam a atual conjuntura da Escola, designadamente a influência da globalização e das tecnologias digitais na Escola contemporânea. Passamos depois à abordagem da avaliação no processo de ensino aprendizagem e o desenvolvimento de mecanismos de regulação da aprendizagem. A seguir, refletimos sobre a avaliação, nomeadamente a sumativa e mais especificamente a formativa.

No capítulo II debruçamo-nos sobre uma das ferramentas mais importantes da avaliação formativa, o *feedback*, especialmente os seus componentes (Brookhart, 2008) e os níveis em que opera (Hattie & Timperley, 2007).

Por último, nesta primeira parte, como o estudo abrange algo que ultrapassa a caracterização e compreensão das práticas de *feedback*, pretendemos identificar indicadores que possam sustentar o desenvolvimento de uma intervenção ao nível da SP. Desta maneira escrevemos sobre a supervisão interpares como uma “forma de entrar na sala de aula, partir de problemas concretos, apostar numa formação contextualizada” (Fialho, 2016, p. 19), a fim de melhorar práticas de *feedback* e promover a aprendizagem e aquisição de competências dos alunos.

Na segunda parte do trabalho apresentamos o estudo empírico. No capítulo III descrevemos a problemática e metodologia usadas, começando por caracterizar a instituição onde realizamos o estudo. Seguidamente fazemos um enquadramento do mesmo, e fundamentamos a metodologia usada.

Posteriormente expomos uma matriz com o intuito de mostrar e relacionar os instrumentos metodológicos adotados com os objetivos do estudo, os conceitos teóricos, respetivos indicadores e participantes. Relativamente a estes, fundamentamos a sua participação no estudo e caracterizamo-los.

Por fim, neste capítulo, descrevemos as técnicas e instrumentos de recolha de dados, bem como os métodos usados para a análise dos mesmos.

No capítulo IV apresentamos, analisamos e interpretamos os dados recolhidos com os diversos instrumentos e em função dos mesmos. Procuramos conjugá-los com as leituras realizadas, as dimensões de análise, categorias e subcategorias correspondentes e outras que emergiram ao longo do processo. Com o intuito de facilitar a sua leitura e interpretação, em primeiro lugar, focamo-nos nos dados relativos à diretora do AEX, de seguida, aos dos professores e alunos, procedendo à sua triangulação e discussão.

Nas considerações finais, apresentamos uma síntese de resultados e as principais conclusões e reflexões, comparando o quadro teórico elaborado com a realidade estudada, face aos objetivos a que nos propusemos dar resposta. Damos ainda conta das limitações e constrangimentos encontrados ao longo do trabalho e abordamos eventuais implicações do estudo, descortinando pistas para futuros trabalhos.

Por último, mas não menos importante, salientamos o especial cuidado que prestamos aos aspetos éticos em todas as fases deste trabalho.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I – A ESCOLA CONTEMPORÂNEA

1.1. Ensino aprendizagem e avaliação na Escola contemporânea

Atualmente há milhões de pessoas, conectadas, a comunicar, trabalhar, transacionar, ensinar e aprender, num mundo *online*. A capacidade humana e a internet derrubaram obstáculos à interação humana, como a língua e a geografia, o regime político, ou escassez de informação, numa das mais radicais transformações sociais, culturais e políticas, cujos efeitos, pela primeira vez, são globais. Uma das consequências é viver, aprender e trabalhar simultaneamente em dois mundos. O físico, com o que o contexto proporciona e o virtual, com acesso a uma infinidade de possibilidades (Schmidt & Cohen, 2018). De igual modo, a mistura de conteúdos e de tempos, no mesmo canal de comunicação, torna o cidadão síncrono, num horizonte, sem início, sem fim e sem sequência (Castels, 2002).

Esta globalização, resultante da pressão económica, originou uma sociedade do conhecimento e tecnológica, levando a que os países intervissem nos seus sistemas de educação para competirem internacionalmente. Este movimento conduziu ao prolongamento da escolaridade, aparecimento de novas disciplinas e áreas curriculares, flexibilização curricular, reconhecimento de competências, aproximação entre a Escola e o meio empresarial, incremento da aprendizagem ao longo da vida, definição de metas e preocupação com o sucesso (Ramos, 2011).

Assim, à Escola, exigem-se respostas diversificadas, abrangentes e eficazes para satisfazer os diferentes aprendentes e as necessidades da própria sociedade. Neste âmbito, importa considerar o papel das tecnologias digitais na Escola contemporânea, em que o processo de ensino aprendizagem e avaliação deve ser visto como uno, direcionado para a aprendizagem e para o desenvolvimento de competências.

1.2. A influência das tecnologias digitais na Escola contemporânea

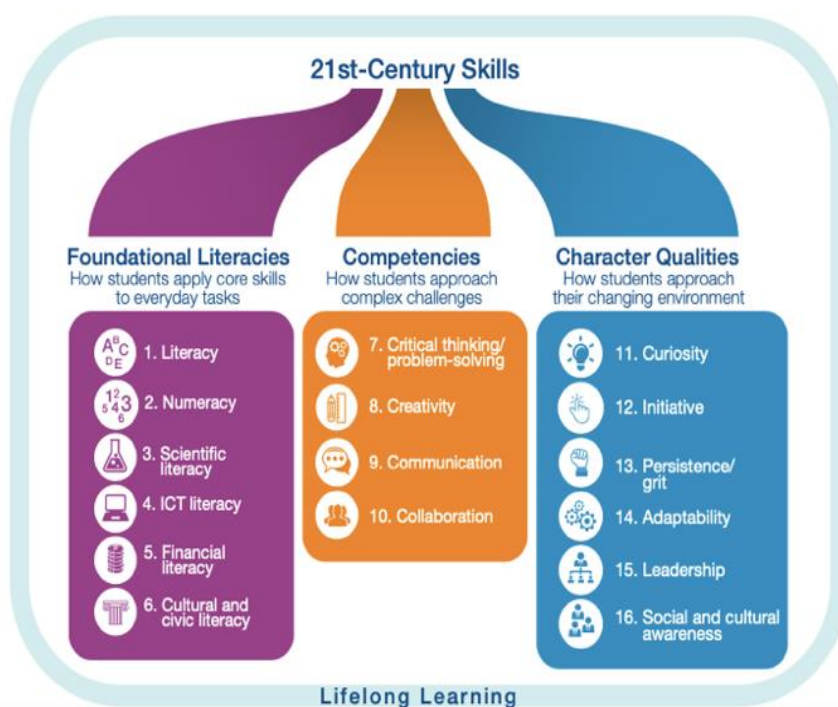
As tecnologias digitais provocaram na educação transformações evidentes: o conhecimento, a sua produção e divulgação deixaram de ser exclusivos do sistema de ensino e o seu acesso é fácil. Daqui resulta a perda de controlo da autoridade académica sobre o conhecimento. Surgiram novos atores nas recentes redes de difusão, assim como novas e variadas fontes de conhecimento, sendo a sua procura e transmissão mais personalizada. Desta forma, a organização do saber alterou-se, pois, do conhecimento armazenado de forma linear e cumulativa, passámos para uma “mosaicidade” (Caeiro, 2017).

Consequentemente surgiu uma cultura de convergência e participativa, fundamentada em ecossistemas digitais de aprendizagem, onde os cidadãos são estimulados a procurar novas informações e a efetuar conexões em meios dispersos.

Esta interação desafia a Escola a criar e implementar diversos cenários de aprendizagem que abrangem a diversidade e individualidade dos aprendentes. Este novo paradigma permite uma educação mais aberta, flexível e inclusiva e possibilita a todos criar, divulgar, “reutilizar, reconstruir e redistribuir conhecimento” (Moreira & Porto, 2017, p. 16).

A caracterização desta transformação está documentada num relatório elaborado pelo FEM - Fórum Económico Mundial (2015), onde se considera que para assegurar cidadãos ativos se deve desenvolver, ao longo da vida, o conjunto de habilidades apresentados na Figura 1.

Figura 1 - Habilidades de um cidadão do século XXI



Fonte: Fórum Económico Mundial (2015)²

² Tradução livre do autor: competências do século XXI. Aprendizagem ao Longo da Vida. **Alfabetização fundamental** (Como os alunos aplicam as habilidades essenciais às tarefas diárias): 1 - Literacia; 2 - Numeracia; 3 - Literacia científica; 4 - Literacia em TIC; 5 - Literacia financeira; 6 - Literacia cultural e cívica. **Competências** (Como os alunos abordam desafios complexos): 7 - Pensamento crítico/resolução de problemas; 8 - Criatividade; 9 - Comunicação; 10 - Colaboração. **Qualidades de carácter** (Como os alunos abordam o seu ambiente em mudança): 11 - Curiosidade; 12 - Iniciativa; 13 - Persistência/garra; 14 - Adaptabilidade; 15 - Liderança; 16 - Consciencialização social e cultural.

Em Portugal estas tendências refletem-se no PASEO, onde constam as áreas de competência a desenvolver (Martins et al, 2017).

Esta diversidade de solicitações, repercutidas na Escola, eleva a comunicação a um papel central ao aproximar os diferentes intervenientes humanos e não-humanos, estabelecendo um novo paradigma educacional. Esta “centralidade do processo comunicacional, e não do professor, do aluno ou da tecnologia, remetem para variáveis comunicacionais significativas como a interação, ligação, conexão e participação, essenciais à relação pedagógica” (Moreira & Horta, 2020, p. 5). Neste âmbito, Silva (2001, p. 5), destaca a interação como “um conceito de comunicação e não de informática”, onde participar significa envolver-se e promover a cocriação, sendo que a aprendizagem dos alunos é construída com a sua colaboração, abandonado o paradigma do professor emissor e do aluno recetor.

Desta maneira, os paradigmas educacionais, modelos conceptuais elaborados para entender a realidade e proporcionar referenciais que visam organizar procedimentos diversos em tipologias justificáveis que sustentam os modelos de ensino (Gaspar et al, 2015), surgidos e desenvolvidos em contextos diferentes, coexistem e podem ser reconstruídos na sociedade atual, do conhecimento, tecnológica e global.

Importa referir que as tecnologias digitais são agregadoras desta nova realidade que inclui e abrange vários contextos em simultâneo, levando a reconsiderar os referenciais e a refletir sobre cânones inovadores e testá-los em cenários onde a mediação tecnológica é inevitável (Amante & Oliveira, 2019).

1.3. Uma abordagem holística do processo de ensino aprendizagem e avaliação

Os desafios da Escola são diversos, pois há que considerar os recursos, a comunicação e a diversificação dos modelos de ensino, para abranger todos os aprendentes, a fim de promover o seu desenvolvimento integral.

Para tal, devemos evoluir de conceções behavioristas do ensino centrado em processos de seleção e certificação dos alunos, onde a avaliação é um procedimento externo de validação de aprendizagens que ocorre no final de cada etapa de ensino e aprendizagem, para conceções inspiradas no cognitivismo e no construtivismo (Gaspar et al, 2015; Pinto & Santos, 2006). Nestas, a aprendizagem é um processo social, dinâmico, de construção mental e de atribuição de significados (Roldão, 2008).

Nesta perspectiva construtivista o aluno transporta consigo uma bagagem que resulta do seu ambiente sociocultural, familiar e de características pessoais, sendo que os objetivos, os conteúdos e a forma de ensinar devem ser tratados em função da diversidade dos alunos (Zabala, 1998).

Por conseguinte, a avaliação deve motivar os alunos a resolver problemas, valorizar aspetos socio-afetivos, englobar processos complexos de pensamento, abordar tarefas mais diversificadas, cuja mobilização de conhecimento e aprendizagens se devem desenvolver em contextos que os alunos considerem relevantes (Fernandes, 2008).

Para tal, o professor deve, em primeiro lugar, questionar-se sobre o conhecimento e experiências prévias do aluno, relativamente ao que se pretende ensinar; quais os seus interesses; o que é capaz de aprender e com que estilo de aprendizagem se sente mais confortável. Assim, a avaliação deixa de incidir sobre a análise de um resultado, inserindo-se ela própria num processo simultâneo de ensino aprendizagem e avaliação (Zabala, 1998). Desta avaliação emerge uma relação entre o que existe e o expectável, entre o desempenho real e o almejado e entre a realidade e um modelo ideal. Nesta relação o professor é um mediador simultaneamente funâmbulo, porque se move entre um “ser” em movimento e um “dever-ser” difícil de alcançar, e também tecelão, porque participa numa dinâmica de mudança, conjuga a observação com a prescrição e elabora uma mensagem compreensível e com significado para o aluno (Hadji, 1994).

Nesta perspectiva construtivista ensinar não é transmitir, mas fazer aprender, pois, ninguém aprende pelo aluno. Desta maneira, compete ao professor criar um ambiente facilitador de aprendizagens, usando a avaliação formativa e o erro para ensinar, proporcionar experiências de autocontrolo, conceber situações de aprendizagem e atividades que promovam a reflexão e minimizar os riscos para o aluno (Pinto & Santos, 2006).

Assim sendo, o professor deve incidir nas orientações de trabalho para o aluno, com o intuito de desenvolver as suas capacidades de autorregulação, para se apropriar dos critérios do professor, refletir sobre os procedimentos, identificar aspetos que deve ajustar e desenvolver atividades de reflexão metacognitiva (Hadji, 2011).

Esta conceção está vertida no normativo legal vigente, nomeadamente no Decreto-Lei (DL) n.º 55/2018, de 6 de julho e as Portarias n.º 223-A/2018, de 3 de agosto e n.º 226-A/2018, de 7 de agosto, onde se realça a avaliação formativa como a principal modalidade de avaliação das aprendizagens no ensino básico e secundário.

Salientamos a preocupação do legislador em integrar e interligar a avaliação no processo de ensino e aprendizagem, bem como o ênfase dado à avaliação formativa, com caráter contínuo e sistemático. Para tal, refere que a avaliação deve recorrer a vários instrumentos de recolha de informação adequados à diversidade da aprendizagem e às circunstâncias em que ocorre, informando professores e alunos sobre o desenvolvimento da aprendizagem, com o intuito de aferir processos, estratégias e práticas.

A necessidade de avaliar a aquisição de conhecimento e o desenvolvimento de todas as capacidades da pessoa é incompatível com a avaliação sumativa, realizada depois do processo de ensino e aprendizagem, pois assim só se obtém uma avaliação parcelar das aprendizagens. Desta maneira, o professor somente inventaria as competências adquiridas após uma atividade de aprendizagem (Hadji, 1994), sendo que, muitas vezes, os testes sumativos avaliam apenas conhecimentos e não competências.

Contudo, a avaliação sumativa é a mais conhecida e disseminada, na comunidade escolar. Resumidamente, consiste na formulação de um juízo global sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos, com o objetivo de classificar e certificar, informando, no final de cada período escolar, alunos e EE sobre o estado de desenvolvimento das aprendizagens. Traduz ainda uma tomada de decisão sobre o percurso escolar do aluno (Pinto & Santos, 2006).

Porém, o processo avaliativo deve avaliar para as aprendizagens, com o foco nos indicadores que se podem recolher durante o processo de ensino e aprendizagem. Avaliar deve ser encarado como um processo intencional de recolha de informação que, após analisada, é devolvida aos alunos com o intuito de regular as aprendizagens e orientar a prática docente. Realçamos a dimensão processual e reguladora, ou seja, formativa (Fernandes, 2008) e a interligação do ensino aprendizagem e avaliação, realizados simultaneamente. De igual modo, no plano da avaliação, deve constar o que avaliar, como avaliar, quem avalia, quais as normas com que se avalia e como se comunicam os resultados (Amante & Oliveira, 2019). Neste âmbito, assume especial relevância a clarificação dos conceitos de aprendizagem e de regulação e dos papéis do aluno e do professor neste processo.

1.4. O processo de regulação

Numa perspetiva construtivista, “aprender é construir novos conhecimentos por meio da própria atividade reflexiva exercida sobre os conhecimentos anteriores” (Hadji, 2011, p. 19),

sendo que “o conhecimento não é o resultado de um recebimento passivo, mas constitui o fruto da atividade do sujeito” (Jonnaert & Vander Borgh, 1999, p. 29 citados por Hadji, 2011, p. 19). Por este motivo, o objetivo do ensino não são determinados parâmetros que todos devem alcançar, mas sim o desenvolvimento das capacidades e competências individuais de cada aluno (Zabala, 1998), estruturadas no relatório do FEM (2015) e no PASEO (Martins, et al. 2017).

A aferição deste desenvolvimento deve ser contínua durante o processo de aprendizagem e permitir a intervenção em tempo real. Por outras palavras, deve regular, agindo o mais próximo possível do que está a ser construído no aprendente. Daqui emerge a avaliação formativa (como obtenção de informação) e a sua associação com a regulação das aprendizagens (Hadji, 2011).

Neste contexto, a palavra regulação surge associada a um ajuste contínuo do processo de ensino aprendizagem e avaliação, em que a regulação interativa surge integrada na situação de aprendizagem podendo ser entre alunos, aluno-professor ou aluno-material. O objetivo do aluno é melhorar a eficácia da sua autorregulação e o do professor controlar as regulações com observações e intervenções sistemáticas (Hadji, 2011).

Desta maneira, o professor deve fomentar a autorregulação ativando-a e orientando-a, com o intuito de ser o aluno a realizar o controlo das suas atividades e aprendizagens. A autorregulação permite o domínio dos mecanismos de controlo cognitivo de forma intencional e ativa e desenvolve competências de antecipação, controlo e ajuste com menor necessidade de ajuda externa. Estas competências caracterizam um nível superior de autorregulação, a regulação metacognitiva, pois, ao antecipar, o aluno guia os seus processos de ação e de produção; ao controlar o aluno compara continuamente a sua situação real com a almejada; ao ajustar o aluno modifica e reorienta os seus processos (Allal citada por Hadji, 2011).

1.5. Sobre o ato de avaliar

A que nos referimos quando mencionamos avaliação? Trindade remete o conceito para um objeto (avaliação do quê) e define-o como: “processo sistemático e contínuo de busca e organização da informação, para formular juízos de valor que sustentem tomadas de decisão (objetivo da avaliação) referentes a esse tal objeto” (Trindade, 2007, p. 131).

Do exposto, podemos inferir uma relação interativa e dialética entre o que o professor faz e o que o aluno realmente aprende. Esta relação deve ser pautada pela intencionalidade educativa, com o intuito de garantir uma efetiva mudança no comportamento do aluno. Para tal, deve facultar oportunidades de diálogo e experiências relevantes, criar situações de aprendizagem para qualquer aluno, proporcionar aprendizagens efetivas e desenvolvimento de competências.

Daqui emerge o ensino aprendizagem e avaliação realizado de forma integrada, com elementos informativos sobre onde se encontra o aluno, para onde deve ir e quais os processos para lá chegar, bem como elementos orientadores da prática do professor.

De acordo com Fernandes (2008) a avaliação deve refletir “as aprendizagens mais importantes, mais estruturantes e significativas a desenvolver pelos alunos” (p.78). Assim sendo, antes de conceber os instrumentos de avaliação, devemos meditar sobre os diferentes contextos de ensino e aprendizagem, e os melhores processos, para recolher informação sobre a aprendizagem dos alunos.

Neste âmbito a avaliação constitui-se como um espaço tripartido que engloba num primeiro eixo as intenções (objetivos e intuito de apreciar), num segundo eixo as questões técnicas relativas aos dispositivos de avaliação (incidente no processo ou o produto, como se constrói o referente, em função de quem e qual a posição deste relativamente ao objeto avaliado) e, por fim, o uso que se dá à avaliação (público ou privado) (Hadji, 1994).

Assim sendo, avaliar é um processo eminentemente pedagógico, que considera questões éticas, políticas e didáticas, cuja função assenta numa análise cuidada das aprendizagens conseguidas face às aprendizagens planeadas, cujo objetivo é ajudar os alunos a aprender e os professores a ensinar melhor (Fernandes, 2011).

Deste modo, a avaliação para a aprendizagem, normalmente referida como formativa, é projetada para transmitir informação, que possibilita que o ensino e a aprendizagem constituam processos em permanente melhoria. Admitindo que o propósito da avaliação é fornecer dados para reformular os objetivos planeados, a única categoria de avaliação que não é avaliação para a aprendizagem é avaliação da aprendizagem, geralmente chamada de avaliação sumativa (Heick, 2019).

A avaliação sumativa é uma avaliação das aprendizagens que, em determinadas circunstâncias, pode assumir a função de avaliação para as aprendizagens. Nesta situação, no domínio da avaliação sumativa, há lugar para um *feedback* mais global, que poderá

contribuir para a melhoria das aprendizagens, se houver oportunidade para intervir. Realçamos que este é um *feedback* realizado à posteriori, mais sintético do que analítico, que resume um balanço e eventualmente pode ter utilidade para os alunos (Pinto & Santos, 2006).

Já a avaliação formativa motiva os alunos para uma melhor aprendizagem e ajuda o professor a tomar medidas corretivas apropriadas, sendo que a avaliação formativa se sustenta na recolha de elementos, posteriormente usados para rever, ou melhorar, as práticas educacionais (Heick, 2019).

Estes elementos são a estrutura do *feedback*, uma competência necessária para o docente realizar a avaliação para as aprendizagens, com impacto ao nível cognitivo, visto fornecer ao aluno informação sobre a sua situação e quais os passos seguintes para atingir o objetivo. Salientamos o impacto ao nível da motivação, pois o aluno adquire o controlo sobre a sua aprendizagem desenvolvendo processos eficazes de autorregulação (Brookhart, 2008).

Além disso, existem evidências que suportam a associação entre a avaliação formativa e a aprendizagem autorregulada. Há estratégias de instrução práticas, já testadas com sucesso, que se baseiam na avaliação formativa, para apoiar a aprendizagem autorregulada, particularmente a autoavaliação e a avaliação entre pares. Assim, a avaliação é uma questão de correção com professores e colegas, em vez de um ato artificialmente isolado de autorregulação de alunos isolados (Panadero et al., 2018).

Neste âmbito, surge a heteroavaliação como uma avaliação entre pares em que “os estudantes apreciam atividades, trabalhos ou produtos realizados por outros estudantes, seus pares (...) contribuindo para uma atitude mais dirigida para a sua aprendizagem” (Amante & Oliveira, 2019, p. 18). Analogamente, Brooks, Carrol et al. (2019) referem a “avaliação interpares” ou “entre iguais”, tradução da expressão inglesa “peer assessment”, sendo este um processo sem relações hierárquicas.

Desta maneira, a avaliação formativa facilita a monitorização e garante que professores e alunos recebem *feedback* sobre os processos e resultados da aprendizagem. Acrescentamos que sustenta o controlo, reação e reflexão, quando os professores realizam ajustes no ensino e os alunos adequam estratégias de aprendizagem e reveem as suas tarefas como resposta aos esclarecimentos recebidos, influenciando o modo como os alunos percecionam o *feedback* e a aprendizagem, como se autoavaliam e referenciam a sua evolução (Araújo, 2015).

Em suma, há evidências de que a avaliação na sala de aula cumpre uma função fundamental na regulação da aprendizagem (Andrade & Brookhart, 2019) e que a avaliação formativa influencia as crenças motivacionais e os comportamentos envolvidos na autorregulação da aprendizagem, dado que os alunos percebem a possibilidade de influir a maneira de aprender e também de que são capazes de aprender (Granberg et. al., 2020).

Desta forma, exige-se aos professores dinâmicas pedagógicas com o intuito de deslocar o centro do ensino e da avaliação para o aluno e para a sua aprendizagem. Assim, a contextualização da avaliação sai favorecida se integrada nos processos de ensino e de aprendizagem e daí a necessidade de pensar “como uma questão eminentemente pedagógica e didática” (Fernandes, 2011, p. 140).

Desta maneira, o professor contribui para que a atividade de aprendizagem do aluno seja mais eficaz, gerindo as interações de forma controlada e estruturada, com os recursos disponibilizados, instruções claras e objetivos específicos para a realização das diferentes atividades (Hadji, 2011).

Neste âmbito, ensinar é suscitar o desejo e reforçar a decisão de aprender, estimular a vontade de saber e incentivar a capacidade de autoavaliação (Perrenoud, 2000a).

Esta mudança de paradigma preconiza que “ensinar, aprender e avaliar são ações integradas e indissociáveis” (Lima & Cosme, 2018, p. 67), ou seja, é fundamental encarar a avaliação e a aprendizagem como componentes fundamentais de um processo e assumir que a avaliação é parte integrante do processo de ensinar e aprender.

CAPÍTULO II – *FEEDBACK*

2.1. Conceito de *feedback*

No que concerne ao *feedback*, há situações que se revelam pouco eficazes e frequentemente, com efeito contraproducente, sendo um obstáculo à aprendizagem. Alguns exemplos são: demorar muito tempo a devolver trabalhos; fazer muitos comentários em trabalhos que não atinjam os objetivos e nenhum nos que atinjam; dar *feedback* oral para evitar o escrito; empregar o mesmo comentário para todos os elementos da turma; criticar e não sugerir melhorias; comparar os alunos; fornecer *feedback* sem critérios (Brookhart, 2008).

De igual modo, fazer comentários pessoais, para toda a turma, ou genéricos, do género “está bom”, geralmente não contribui para aprendizagens efetivas ou aquisição de competências (Hattie & Timperley, 2007).

Outro aspeto levantado por Dawson e Phillipps (2018), remete para a falta de estratégias de melhoria e frequentemente sem oportunidade para novas tentativas de realização da tarefa. Em suma, o *feedback* não eficaz, não contém informação útil para o aluno. Foca-se nas suas características pessoais e desvia-lhe o foco da aprendizagem (Carvalho, Conboy, Santos et al., 2014).

Para superar estas situações deve-se considerar a avaliação formativa, para que o aluno aprenda mais, melhor, com mais compreensão e mais profundamente (Fernandes, 2019), pois trata de observar para entender, de modo a aferir com o intuito de otimizar (Hadji, 2011). Este processo é eficaz se ocorrer em todas as situações ou atividades possíveis, durante a educação formal do aluno. Para tal, o professor deve dominar o *feedback*, como uma das ferramentas mais influentes, a fim de assegurar que a avaliação formativa influa positivamente na aprendizagem, garantindo informação útil, centrada na tarefa e nos seus objetivos, bem como nas estratégias usadas pelo aluno.

Na bibliografia pesquisada, é abundante e diverso o estudo do *feedback* e do seu impacto nas aprendizagens, nomeadamente a comparação entre o *feedback* descritivo, o avaliativo, a sua ausência, o seu uso no sentido depreciativo, ou a influência de estratégias organizadas. Quanto à forma, as variáveis a considerar são o tempo, a quantidade, o modo, ou a audiência. No que toca ao conteúdo, as variáveis a observar são o foco, a comparação, a função e a valência (Brookhart, 2008).

O *feedback* pode ainda ser considerado de incentivo, descritivo e interrogativo (Pinto & Santos, 2018), escrito, oral, ou não verbal (Fernandes, 2004). Também, pode ser dividido em *feed up*, *feed back* e *feed forward* (Hattie & Timperley, 2007).

Podemos considerar o efeito do *feedback* ao nível da tarefa, do processo, da autorregulação ou do *self* (Brooks, Carrol et al., 2019; Hadji, 2011, Hattie & Timperley, 2007; Panadero et al., 2018) e da correção (Andrade & Brookhart, 2019).

Podemos ainda debruçar-nos sobre a perceção dos alunos relativamente ao *feedback* dos professores (Brooks, Huang et al., 2019; Carvalho, Conboy, Santos et al., 2014), sobre as crenças e motivações dos alunos (Pinto & Santos, 2018). Por último, assinalamos as revisões bibliográficas sobre o tema (Lipnevich & Panadero, 2021; Panadero & Alonso-Tapia, 2021). Dada a sua abrangência, devemos debruçar-nos sobre o conceito para contextualizar este trabalho. *Feedback* é uma palavra composta proveniente de *feed* (alimentar) e *back* (de volta). Consiste em dar resposta a um comportamento ou ação que, em ambiente escolar, se caracteriza por uma comunicação entre professor e alunos, relativamente às suas atividades. Fundamentalmente é um “dizer avaliativo” (Pinto & Santos, 2006, p. 105).

Todavia, nem todo o “dizer avaliativo” é regulador, pois se há formação de juízos de valor aproximamo-nos de um *feedback* avaliativo, com a utilização implícita ou explícita de normas, baseado na recompensa, elogio, punição e classificação (Brookhart, 2008; Cardinet, 1993; Pinto & Santos, 2006).

Por outras palavras, para o “dizer avaliativo” ser regulador e concretizar a avaliação formativa, devemos interpretar o afastamento entre o produto realizado e o esperado, fornecendo informações durante a tarefa.

Nesta situação há uma intenção positiva de construção, cujo foco está no desempenho de cada aluno, no que consegue fazer, no que pode melhorar e quais as estratégias para atingir o objetivo (Brookhart, 2008; Gipps, 1999, citado por Pinto & Santos, 2006).

Para Carless e Boud, parafraseados em Lipnevich e Panadero (2021) numa revisão bibliográfica, o *feedback*, é “um processo através do qual os alunos compreendem as informações de várias fontes e usam-nas para melhorar as suas estratégias de trabalho ou de aprendizagem”³ (p. 24). Acrescentam que

esta definição extrapola o conceito de *feedback* baseado em professores a informar os seus alunos sobre pontos fortes, fracos e como melhorar, e destaca a centralidade do papel do aluno na criação de sentido e o uso de comentários para melhorar o seu trabalho posterior⁴ (Lipnevich e Panadero, 2021, p.24).

³ Tradução livre do autor. No original: “feedback is defined as a process through which learners make sense of information from various sources and use it to enhance their work or learning strategies” (Lipnevich & Panadero, 2021, p. 24).

⁴ Tradução livre do autor. No original: “This definition goes beyond notions that feedback is principally about teachers informing students about strengths, weaknesses and how to improve, and highlights the

Assim, o *feedback* permite o entendimento de objetivos, o reconhecimento de erros, a reformulação de concepções alternativas, a concretização de ideias mais profundas e credíveis, e a aquisição de competências. Além disso, fomenta a autorregulação, pois a acomodação dos critérios de avaliação estimula e desenvolve capacidades ao nível de processos, concepções, comunicação, sociabilidade e atitude (Bruno, 2013).

Neste âmbito, para ser eficaz, o *feedback* deve ser pensado como um recurso e uma prática a desenvolver na aula, sendo necessária a sua inserção na planificação prévia. Para a sua implementação devemos considerar os seus componentes *feed up*, *feed back* e *feed forward*, os níveis em que cada um opera (Hattie & Timperley, 2007) e ainda variáveis de forma (tempo, quantidade, modo e audiência) e de conteúdo (foco, comparação, função e valência) (Brookhart, 2008).

Cabe citar a investigação realizada por Henderson et al. (2018), baseada numa sondagem a uma população de estudantes de ensino superior, onde se indica que 94% dos alunos querem *feedback* e 76% usou, ou irá usar o *feedback* que lhe foi fornecido, durante a realização da tarefa seguinte. Contudo, esta investigação, também evidencia que 37% dos estudantes consideram o *feedback* desencorajador e 65%, impessoal. Outra conclusão realça que o *feedback* é menos útil, à medida que é menos detalhado, sendo que, nestas circunstâncias, os estudantes o vão usando menos.

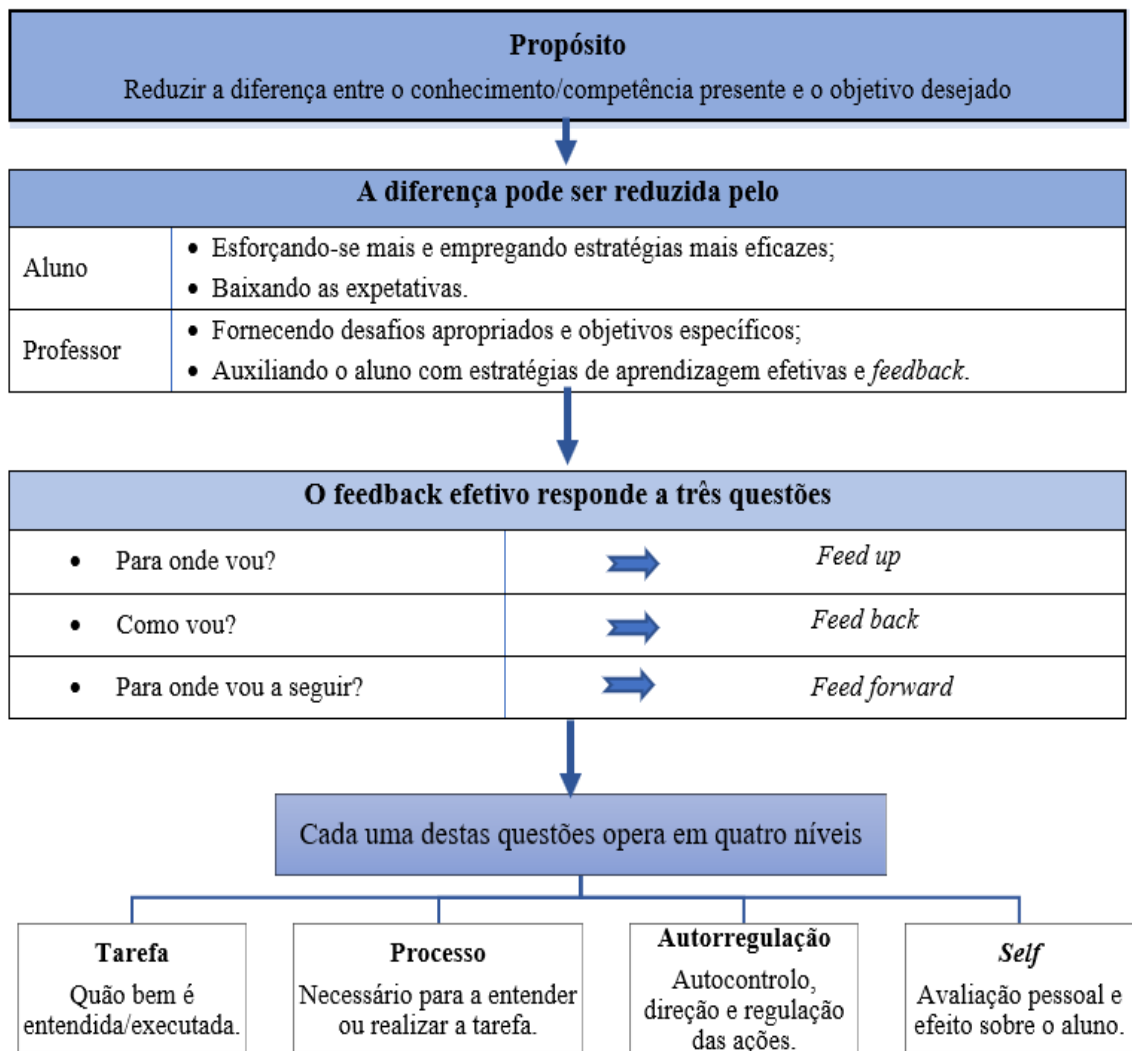
2.1.1. Componentes do *feedback*

O *feedback* constitui-se como um sistema complexo de componentes relacionados com diferentes conceitos e respetivos procedimentos interligados, cuja existência é fundamental para a aquisição de competências nos planos cognitivo e motivacional (Machado, 2019).

Tem como componentes o *feed up*, *feed back* e *feed forward*, apresentados na Figura 2, que resume o modelo de *feedback* de Hattie & Timperley (2007).

centrality of the student role in sense-making and using comments to improve subsequent work" (Lipnevich & Panadero, 2021, p. 24).

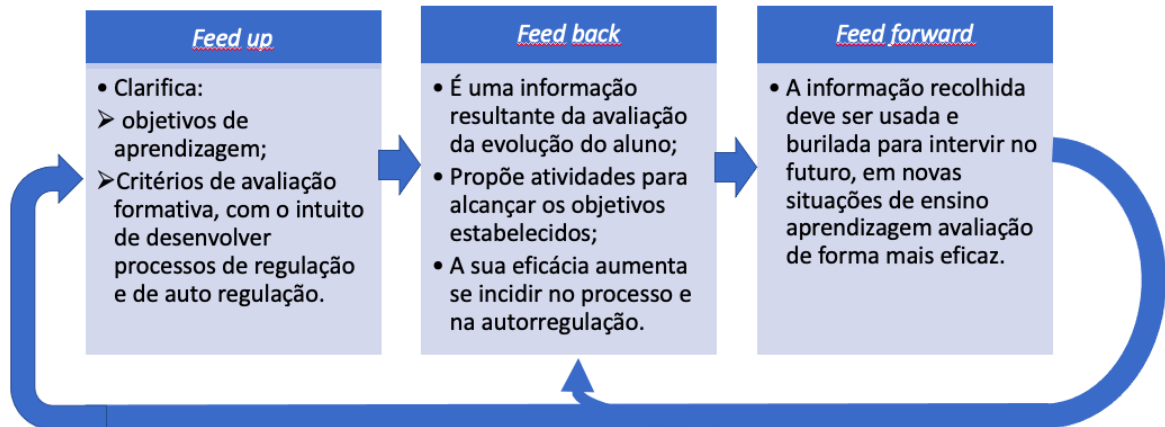
Figura 2 – Modelo de *feedback* para melhorar a aprendizagem



Fonte: Elaborado pelo autor com base em Hattie e Timperley (2007)

Conforme exposto, os componentes do *feedback*, surgem no seguimento de três questões a que devemos responder: O *feed up*, para onde vou? O *feed back*, como vou? O *feed forward*, para onde vou a seguir? Na Figura 3, apresentamos resumidamente características dos componentes do *feedback*.

Figura 3 - Componentes do *feedback*



Fonte: Elaborado pelo autor com base em Brookhart, 2008; Hattie e Timperley, 2007

O *feed up* surge antes de começar qualquer atividade de aprendizagem e exige, de professores e alunos, um trabalho de construção dos objetivos a alcançar, com o intuito de responder à questão “Para onde vou?” É um trabalho ponderado e direcionado, que requer do processo de avaliação uma relação de confiança entre os intervenientes e que melhora as expectativas sobre as capacidades de aprendizagem. Deste compromisso construído resulta um contrato pedagógico que compromete alunos e professores em todas as etapas de qualquer tarefa (Brooks, Carrol et al., 2019; Gaspar et al., 2015).

Relativamente ao componente *feed back* realçamos que não consiste num esclarecimento, nem numa correção mecânica do erro como um mal a erradicar. É mais abrangente do que uma resposta dada ao aluno no seguimento do seu desempenho, pois incide nas diferentes maneiras que os alunos têm de expressar as suas aprendizagens e competências (Andrade & Brookhart, 2019; Fernandes, 2019; Machado, 2019; Pinto & Santos, 2006).

Neste âmbito mobilizamos os trabalhos desenvolvidas por Brookhart (2008) e Machado (2019), nos quais identificam estratégias de *feedback*, quanto à *Forma* e quanto ao *Conteúdo*. Relativamente à *Forma*, os autores, consideram quatro variáveis, para fornecer um *feedback* eficaz aos alunos: *Tempo*, *Quantidade*, *Modo* e *Audiência*.

No Quadro 1 apresentamos o propósito e características que deve ter cada uma destas variáveis:

Quadro 1 - Variáveis relativas à forma do *feedback*

Variável	Propósito
Tempo	O aluno receber FB enquanto está ciente das metas de aprendizagem e tiver tempo de agir para as atingir, isto é, quando ainda faz a diferença na sua aprendizagem.

Variável	Propósito
Quantidade	O aluno receber FB suficiente sobre aspetos para si importantes, de forma a compreender o que faz, em conformidade com as metas de aprendizagem e com o que é expectável para o seu caso.
Modo	O aluno receber FB que contenha informações de como proceder em cada situação e no seu caso concreto. Assim, poderá ser oral, escrito, uma demonstração ou ação específica.
Audiência	O aluno receber FB individualmente, em pequeno grupo ou geral, com o intuito de aprender um conhecimento específico e essa aprendizagem ser valorizada.

Fonte: Adaptado de Brookhart (2008) e Machado (2019).

Relativamente ao *Conteúdo*, Brookhart (2008) e Machado (2019), consideram outras quatro variáveis fundamentais para fornecer um *feedback* eficaz: *Foco*, *Comparação*, *Função* e *Valência*, com propósitos e características diferentes, conforme Quadro 2.

Quadro 2 - Variáveis relativas ao conteúdo do *feedback*

Variável	Propósito
Foco	O aluno receber FB sobre processos e estratégias de aprendizagem, a fim de o ajudar a descobrir como melhorar e promover a autoeficácia, estabelecendo relações entre o seu trabalho e o seu esforço, para atingir os objetivos propostos.
Comparação	O aluno receber FB que compare o seu trabalho com os critérios estabelecidos, ocasionalmente com o seu desempenho anterior e excepcionalmente com o trabalho dos seus colegas.
Função	O aluno receber FB que descreva o seu trabalho, assegurando que não que seja “julgado” para não renunciar à sua melhoria.
Valência	O aluno receber FB fundamentado em observações positivas, que descrevam o que é bem feito e com sugestões sobre o que poderia ser feito para melhorar.

Fonte: Adaptado de Brookhart (2008) e Machado (2019).

Em suma, o *feedback* concretiza-se mobilizando processos de regulação e de autorregulação (Hattie & Timperley, 2007; Panadero & Alonso-Tapia, 2021; Panadero & Anastasiya, 2022). Contudo, o *feedback*, fornecido quotidianamente, é espontâneo, reativo, prescritivo e valorativo, sob a forma de comentário individual e, os professores, não avaliam a sua eficácia, pois não completam a maioria dos ciclos de *feedback* (Araújo, 2015).

Assim, o professor deve ver o erro como um “instrumento de compreensão da dificuldade do aluno” (Pinto & Santos, 2006, p. 87) e estar ciente de que “a tomada de consciência do erro ou da dificuldade por parte do aluno permite, não só pedir ajuda de forma mais precisa, como desenvolver estratégias pessoais mais centradas na superação das dificuldades” (Pinto & Santos, 2006, p. 40).

Desta maneira, a hipótese do aluno responder ao *feedback* deve ser preparada e incluída no processo global de aprendizagem. Os critérios de avaliação devem ser claros, com o intuito dos alunos perceberem os objetivos da tarefa e o que significa fazê-la bem. Os alunos devem ser motivados a avaliar a sua progressão sempre em função dos objetivos estipulados (Black et al., 2018).

Neste âmbito, o professor deve estar habilitado para criar alternativas de aprendizagem e sua concretização, incidindo “sobretudo no processo inerente à tarefa e nas estratégias de autorregulação das aprendizagens (...) e nas estratégias de ensinar” (Machado, 2019, p. 4). É neste horizonte que se insere o *feed forward*, visto pressupor, da parte do professor, um trabalho reflexivo sobre a sua prática, com o intuito de compreender melhor as dificuldades de cada um dos seus alunos, recolhendo, estruturando e analisando informação com vista a posterior aplicação. Acrescentamos que da parte do aluno, o *feed forward*, envolve a busca das ações necessárias para melhorar, fechando assim o ciclo do sistema de *feedback* (Brooks, Carrol et al., 2019; Hattie & Timperley, 2007).

2.1.2. Níveis do *feedback*

Outro aspeto considerado por Hattie e Timperley (2007), já resumido na Figura 2, sugere que, em cada um dos três componentes, o *feedback* opera a quatro níveis, sendo que o nível para o qual se direciona influencia a sua eficácia. Desta maneira, o *feedback* pode operar ao nível:

- Da tarefa: sistematização de etapas, o que está correto ou incorreto, o que é necessário para melhorar o desempenho ou como conseguir mais informações;
- Do processo: implementação de estratégias a usar para concretizar a tarefa, proporcionando o estabelecimento de conexões entre o que se realiza e a qualidade do desempenho do aluno;
- Da autorregulação: regulação das ações e desenvolvimento da autoavaliação, fomentando a autogestão, aferindo o esforço relativamente aos objetivos, e consequentemente desenvolvendo a autoconfiança;
- Do *self*: é de âmbito pessoal, se é bom, trabalhador, etc. A este nível só há efeitos positivos se for considerado como algo que pode vir a ter um impacto positivo na aprendizagem. Por exemplo “correu bem” ou “és bom”, são observações genéricas, cujo efeito é nulo quando comparado com “correu bem porque executaste todas as

etapas que previmos e atingiste o objetivo a que te propuseste” ou “és bom porque aplicaste bem o conceito a uma nova situação, analisando e optando em função dos critérios que estipulámos”. Para os autores, o elogio desfocado da tarefa não surte efeito.

Aqui chegados, voltamos a debruçar-nos sobre a autorregulação, processo presente, de forma implícita ou explícita, nos componentes, variáveis e alguns níveis do *feedback*. Assim, podemos considerar a autorregulação como um mecanismo mais abrangente do que a autoavaliação, pois visa, na mesma, os objetivos de aprendizagem, mas monitorizando e aferindo os seus pensamentos e ações (Andrade, 2010).

Realçamos que a autorregulação envolve o uso de um leque alargado de habilidades e procedimentos como elaboração de objetivos, planificação, escolha e aferição de estratégias de aprendizagem, procura de *feedback*, de motivação, estabelecimento de horários de estudo e apreciação dos progressos por comparação com as metas estabelecidas (Araújo, 2015).

Realçamos a contribuição de Allal, autora que fundamenta a avaliação como uma correção envolvendo professores e colegas, em detrimento de um ato artificialmente isolado de autorregulação realizada por alunos desamparados (Panadero, et al., 2018).

Neste sentido, a ideia de Hadji (2011) de observar para compreender, posteriormente aferir, de forma a melhorar, está sempre presente, independentemente dos intervenientes. Realçamos ainda a centralidade da comunicação e o modo como esta é realizada (Silva, 2001).

Da mesma maneira, a “andaimação”⁵ (Vasconcelos, 2007) deve ser usada para integrar e interligar o ensino aprendizagem e avaliação, melhorando as competências dos alunos, mas também fomentando a supervisão pedagógica entre pares e as competências dos professores.

2.2. Contribuição da supervisão pedagógica

O desenvolvimento de capacidades deve ser um objetivo a alcançar com o aluno, mas também com o professor. Daí que, a Escola como instituição autoaprendente e democrática, deva fomentar o desenvolvimento pessoal e profissional dos seus professores.

⁵ O conceito de *scaffolding* (colocar andaimes) introduzido por Wood *et al.* (1976) diz respeito às intervenções do professor ou dos pares que procuram ir ao encontro das necessidades do aprendente, fornecendo suporte (tutoria) adequado ao desenvolvimento de competências emergentes que lhe possibilitam obter sucesso numa dada tarefa, sem indicar a solução, contribuindo dessa forma para o seu desenvolvimento cognitivo.

Neste âmbito, a contribuição da SP, no que concerne à autoavaliação concretizada “na imagem que cada um faz do seu desempenho” e à heteroavaliação, que “resulta da apreciação que os outros fazem desse desempenho” (Trindade, 2007, p. 131), pode potenciar o desempenho da prática pedagógica, atividade central da prática docente.

Da mesma forma, devemos destacar “a importância da reflexão sobre as práticas realizadas para o desenvolvimento profissional” (Trindade, 2007, p. 132). Reflexão que se relaciona com a SP, dado que esta se baseia na pertinência de saber o que correu bem, ou correu mal, com base numa matriz de análise elaborada entre pares, sendo que a expressão mais forte associada a supervisão é “a análise produzida e induzida. Produzida por alguém e induzida no outro, de modo que desse processo resulte uma colaboração co-construtiva que leve à melhoria” (Roldão, 2019), com o objetivo de fomentar a mudança sustentada na habilidade de acrescentar o que advém dessa colaboração, a fim de reformular a *praxis* e contribuir para a melhoria do processo de desenvolvimento profissional (Roldão, 2019).

A sua concretização pressupõe a elaboração, em grupo, por supervisionado e supervisor de um referencial, pois quando este é elaborado e se sabe o que é que necessitam de observar, há uma mais-valia extraordinária. Isto decorre da orientação do trabalho analisado nas aulas para esse referencial, elaborado em conjunto, com a criação de “dispositivos de organização” e “associação da supervisão ao trabalho colaborativo sem os confundir (...) havendo alguém que assume a responsabilidade de o conduzir como supervisor” (Roldão, 2019).

A supervisão interpares é uma “forma de entrar na sala de aula, partir de problemas concretos, apostar numa formação contextualizada” (Fialho, 2016, p. 19) focada na escola e sustentada em processos de colaboração, com o objetivo de resolver problemas do quotidiano. Deve, também, assumir-se como uma forma de emancipação pessoal e de transformação social, com o intuito de promover a mudança coletiva e ultrapassar os interesses pessoais.

O processo de SP reflete-se na *práxis* do professor, emergindo uma colegialidade que impulsiona a melhoria do ensino como um empreendimento mais coletivo que pessoal. Leva a que a análise, reflexão, avaliação das próprias práticas e posterior experimentação, em concertação entre pares, instituem condições de aperfeiçoamento dos professores.

Assim, a SP revela-se uma exigência e um imperativo, sendo o objetivo dos professores, fundamentalmente, ensinar a como aprender, considerando e aperfeiçoando modelos de

ensino que suportem contextos facilitadores da aprendizagem, cujo foco é o aluno, no qual se realiza o processo de aprender (Gaspar et al., 2015).

Acresce que a diversidade de contextos e o afã de chegar a todos os alunos e respetivos estilos de aprendizagem, remetem para práticas inovadoras. Consequentemente, analisar a prática pressupõe inovar, pois, isso só é possível ao detetar as dificuldades ou carências do que pretendemos transformar. Só podemos mudar se compreendermos e fundamentarmos o que fazemos, refletindo sobre isso e encontrarmos os motivos da nossa atuação.

Inovar significa também basear-nos em referenciais que permitam realizar análises e superar a mera descrição empírica, com o intuito de avaliar a sua pertinência e adequação (Zabala, 1998). Esta prática incentiva o trabalho colaborativo, a observação de aulas e, mais abrangente, a SP. Esta pode auxiliar o professor a questionar a sua *praxis* em cenários reais, promovendo abordagens curriculares inovadoras e gerando uma aprendizagem eficaz.

Por conseguinte, a SP é também um imperativo para cortar com a cultura docente individualizada e fomentar a colegialidade através da partilha de práticas que possam ser analisadas e refletidas, onde as tecnologias digitais, por exemplo, deixem de ser apenas instrumentais e passem a ser pensadas como recursos “subordinados a finalidades bem definidas e enquadrados em estratégias de ensino fundamentadas e previamente justificadas pelos resultados que se pretendem” (Gaspar et al., 2015, p. 134). Desenvolve-se, desta forma, uma formação contextualizada, focada na escola e na aula e fundamentada no trabalho colaborativo com os colegas (Fialho, 2016).

Neste âmbito, Perrenoud (1993) realça que o capital de saberes, de um professor, aumenta com a experiência, considerando que a melhor formação contínua é a partilha de práticas e permanente reflexão sobre as mesmas.

Danielson (2010), enfatiza que esta via é mais proveitosa do que a frequência de formações, para o desenvolvimento profissional, pois usa abordagens que se preocupam com o trabalho real de ensinar durante a aula. A autora considera-a a mais evidente e, em certos aspetos, a mais rica via para os professores melhorarem as suas práticas. Ainda nesta linha de considerações, Danielson (2010), apresenta o método do “estudo de aulas” e descreve-o como o trabalho conjunto de professores para “criar uma aula, observarem um dos seus membros a dar essa aula, trabalharem juntos para rever os resultados e reformular a referida aula e, ainda, observar outro professor a dar a aula já reformulada.” (p.104).

A este respeito, Weddle (2022) confirmou que, apesar dos professores terem de lidar com a tensão entre o estímulo à interdependência e a conservação da sua autonomia, podendo eventualmente surgir conflitos, os benefícios da colaboração são evidentes. Segundo a autora, é incontestável a “diminuição do isolamento, desenvolvimento de relacionamentos de apoio e capacitação referentes ao conhecimento de conteúdos, bem como abordagens pedagógicas⁶” (p. 2). Outro aspeto realçado é a influência positiva no desempenho dos alunos, salientando que quando o trabalho colaborativo incide na aprendizagem do aluno, este melhora o seu desempenho. Desta maneira, concluiu que quando os grupos colaborativos são eficazes, o seu foco incide na capacitação para a melhoria dos alunos, sendo estes os principais beneficiários do trabalho colaborativo.

Acrescentamos que a reflexão em grupo, a partilha de práticas, a articulação e a SP devem resultar numa avaliação formativa, entre pares, coerente e consistente, cujo acompanhamento seja eficaz, suportado na validade, fiabilidade e equidade e que reverta estes princípios para o acompanhamento dos alunos. Desta maneira, fomenta-se o conhecimento e as competências do aluno e as do professor.

Em suma, a SP e a partilha de experiências e reflexão conjunta que proporciona, pode constituir-se como uma oportunidade para melhorar, entre outras, as competências dos professores relativamente à avaliação formativa e ao *feedback*.

Desta maneira, o desenvolvimento de competências profissionais que redundem em fornecimento de *feedback* eficaz, resulta na melhoria das aprendizagens e aquisição de aptidões por parte dos alunos.

⁶ Tradução livre do autor. No original “decreased isolation, the development of supportive relationships, and capacity building related to content knowledge as well as pedagogical approaches” (Weddle, 2022, p. 2).

PARTE II - ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO III – PROBLEMÁTICA E METODOLOGIA

3.1. Caracterização da instituição onde foi realizado o estudo

A intervenção no terreno para proceder a este estudo foi realizada num agrupamento de escolas do norte do país e que passaremos a designar por AEX. Este é constituído pela escola sede, frequentada por alunos do 3º Ciclo e Secundário, uma EB 1,2, uma EB 1,2,3, seis escolas Básicas do 1.º Ciclo e cinco Jardins-de-infância. As duas primeiras estão situadas no centro da cidade, a terceira numa vila, a quilómetros da escola sede e as restantes distribuem-se pela cidade e aldeias circundantes.

As instalações escolares e equipamentos têm muito boa qualidade na escola sede, boa qualidade na escola EB 1,2 e na escola EB 1,2,3 e qualidade regular nas restantes unidades. A característica mais marcante do corpo docente do AEX é, do ponto de vista do vínculo profissional, a estabilidade. Esta estabilidade potenciou o grau de identificação, de compromisso e de interação dos professores e da escola sede com o meio envolvente. Muitos docentes tiveram e têm cargos em diversas entidades, promovendo a escola junto das diferentes instituições e atores locais.

O AEX durante muitos anos, era frequentado por alunos maioritariamente residentes na cidade, pois, com a implementação da rede de transportes escolares, os alunos do meio rural eram deslocados para as outras escolas do município. Os professores lidaram com alunos de bagagem cultural acima da média, objetivos académicos claros e ambiciosos, acompanhados e orientados pelas respetivas famílias e com capacidade financeira para compensar eventuais lacunas de aprendizagem.

A integração da escola EB 1,2,3, rural, no AEX levou à necessidade de os professores lidarem com grupos de alunos, para os quais não estavam habituados e também à necessidade de realizar viagens diariamente. Acresce que a rede de transportes escolares foi alterada e atualmente o AEX recebe alunos do meio rural, cuja linguagem, postura, comportamento, ambições académicas e acompanhamento por parte das respetivas famílias e EE, sugerem algum grau de incompatibilidade com as práticas enraizadas durante décadas. Além disso, atualmente o AEX recebe alunos problemáticos de grandes centros urbanos, de famílias desestruturadas, a cargo da Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens.

Há ainda a considerar outros fatores como as sucessivas alterações ao enquadramento legal, o aumento da idade da reforma, o aumento do número de horas de trabalho e da carga burocrática na Escola.

No presente ano letivo frequentam o AEX 920 alunos. Destes, 370 frequentam a escola sede, entre o 7º e o 12º ano de escolaridade⁷.

Relativamente aos professores, 199 exercem atividade no AEX, dos quais 129 pertencem ao seu quadro, 50 ao quadro de zona pedagógica e 20 são contratados. A média de idades é de 54,8 anos, sendo que 78,9% são do sexo feminino e 21,1% do sexo masculino⁸.

No que concerne aos funcionários administrativos, 8 são técnicos superiores, 20 são assistentes técnicos e 78 são assistentes operacionais. Destes, 26 exercem funções na escola sede. A média de idades é de 45,3 anos, sendo que 76,4% são do sexo feminino e 23,6% do sexo masculino⁹.

Os professores que lecionam disciplinas e anos cujos alunos realizem as provas de exames nacionais, têm atribuído, no seu horário semanal, um tempo letivo de Trabalho Colaborativo de Articulação (TCA).

Acrescentamos que cada grupo disciplinar tem de cumprir com um número mínimo de aulas observadas, no âmbito da Medida 4 do Plano de Ação Estratégica (PAE), “O trabalho colaborativo docente em contexto de sala de aula - Desenvolvimento profissional colaborativo”. Após a observação de aulas os pares refletem e respondem a um questionário, elaborado pela coordenadora do TCA do AEX, constituído por questões, abertas e fechadas, sobre práticas consideradas eficazes. Daqui resulta um relatório em que ficam registadas as respostas mais frequentes, bem como as afirmações consideradas mais pertinentes.

Porém, da vivência quotidiana, das práticas implementadas, da leitura dos sumários do TCA do GFQ do AEX, compilados para os anos letivos 2020-2021 e 2021-2022 e apresentados no anexo XV, fica a perceção da possibilidade de se potenciar a avaliação formativa e o *feedback* promotor de aprendizagens eficazes e de aquisição de competências.

Neste âmbito, realçamos que o AEX aderiu, no ano letivo transato, ao projeto MAIA - Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica, pelo que todas as estruturas do agrupamento estão envolvidas em potenciar a avaliação formativa e o *feedback*, facto que se nota na elaboração de novos critérios de avaliação, rubricas e grelhas de observação, com o intuito de interligar o ensino, a aprendizagem e a avaliação, promover a participação do aluno na sua avaliação, avaliar o produto, o processo, diversificar as formas de avaliação, associá-las e interligá-las com as práticas de ensino, usar tarefas de avaliação

⁷ dados facilitados pelos serviços administrativos do AEX.

⁸ dados facilitados pelos serviços de recursos humanos do AEX

⁹ Ibidem

que estejam próximas do quotidiano dos alunos, que promovam a reflexão sobre as suas aprendizagens e valorizem a apreciação qualitativa em detrimento da classificação (Amante & Oliveira, 2019).

3.2. Enquadramento do estudo

Constatamos que se pretende, no ensino em geral e no AEX em particular, uma mudança de paradigma no que concerne à avaliação, cuja intenção é deixar de ser apenas assunto e tarefa individual do professor, para passar a envolver os alunos e os professores. Daqui podem emergir diversos olhares “sobre a mesma realidade, contribuindo assim, para esboçar quadros interpretativos mais abrangentes para essa realidade” (Boavida & Ponte, 2002).

Assim, com o intuito de conferir consistência à avaliação formativa e de garantir padrões de qualidade do *feedback*, que promovam o impacto positivo nas aprendizagens dos alunos, ao nível relacional, cognitivo e motivacional, pensamos que é importante analisar as perceções e práticas de *feedback* implementadas no AEX.

Por conseguinte, surgiu-nos o seguinte problema de investigação: Quais as perceções de professores e alunos sobre as práticas de *feedback* do Grupo de Física e Química, do Agrupamento de Escolas X e como encaram os docentes a possibilidade de as melhorar através da supervisão pedagógica?

Consideramos que a questão é pertinente, pois há todo um trabalho individual que não é cabalmente concretizado, implicando perda de informação relevante para o professor e principalmente para o aluno.

Com base no estudo que nos propomos realizar, pretendemos dar resposta ao problema de investigação enunciado, tendo em vista recolher indicadores que ajudem a desenhar uma intervenção ao nível da SP, com o intuito de melhorar a qualidade e eficácia do *feedback* fornecido aos alunos.

Este problema e a sua contextualização justificam o título atribuído ao trabalho: “Perceções e práticas de *feedback* no ensino e aprendizagem de Física e Química: estudo de caso num agrupamento de escolas”.

3.3. Fundamentos metodológicos

A problemática descrita nos pontos 3.1 e 3.2 e a questão de investigação que daí resulta, geram quatro questões de investigação (QI) que podem contribuir para aprofundar o

conhecimento sobre o *feedback* e, com base nesse conhecimento, orientar a supervisão pedagógica com o intuito de favorecer o desenvolvimento de práticas de *feedback* promotoras das aprendizagens dos alunos. Apresentamos as questões e os respectivos objetivos de investigação (OI).

QI 1: Como é que os professores, do GFQ, do AEX, percebem as práticas de *feedback* fornecido aos alunos?

OI 1: Analisar as percepções dos professores, do GFQ, do AEX, sobre as suas práticas de *feedback*.

QI 2: Que práticas de *feedback* empregam os professores, do GFQ, do AEX, na perspectiva dos alunos?

OI 2: Analisar as práticas de *feedback* dos professores, do GFQ, do AEX, na perspectiva dos alunos.

QI 3: Como é que os alunos, dos professores do GFQ do AEX, percebem o efeito do *feedback* recebido?

OI 3: Analisar a percepção dos alunos sobre o efeito do *feedback* recebido dos professores do GFQ, do AEX.

QI 4: Que articulação / colaboração / supervisão, os professores, do GFQ, do AEX, já fazem e / ou estarão disponíveis a fazer, com o intuito de melhorar as suas práticas de *feedback*?

OI 4: Investigar a disponibilidade dos professores, do GFQ do AEX, para desenvolver trabalho entre pares, tendo em vista melhorar as suas práticas de *feedback*.

Assim, tendo em conta as questões de investigação e respetivos objetivos, optamos por realizar um estudo misto. Este estudo coleta e analisa dados qualitativos e quantitativos, integrando as duas formas de dados, a fim de entender melhor a problemática em questão. A intenção é coletar dados de instrumentos quantitativos (questionários) e qualitativos (entrevistas, FG e análise de documentos, como os discursos da diretora do AEX) com o intuito de considerar diferentes fontes de informação que nos permitam aprofundar, contextualizar e também triangular os resultados obtidos (Creswell & Clark, 2013). Neste estudo, em particular, não pretendemos encontrar uma relação de causa efeito, mas sim explicar o fenómeno que se investiga (Coutinho, 2014), a partir de abordagens distintas, mas complementares.

Tão pouco pretendemos generalizar, mas sim especificar e estudar os dados a partir de uma determinada circunstância, triangulando diferentes perspectivas e procurando compará-la com outros casos estudados previamente, tendo em vista aprofundar o conhecimento sobre os fatores comuns e gerais que proporcionam essa comparação (Coutinho, 2014).

Adotámos uma metodologia de estudo de caso, dado pretendermos conhecer um conjunto de acontecimentos contemporâneos sobre o qual, enquanto pesquisadores, não temos controlo (Yin, 2003).

No estudo de caso, a unidade de estudo caracteriza-se pela sua integridade fenomenológica, a qual desde a sua origem e durante a sua evolução, mantém alguma uniformidade e os seus elementos constituintes reconhecem-lha. Após ser selecionado e clarificado, deve-se observar e analisar, de forma contextualizada e dinâmica em toda a sua abrangência e complexidade, com o intuito de conseguir diferentes perspectivas (Amado, 2014).

Deste modo, com este estudo de caso, sobre as perceções e práticas de *feedback* em contexto de ensino aprendizagem e avaliação de FQ do AEX, pretendemos caracterizar e compreender práticas de *feedback*, bem como a partir dessas perceções e práticas identificar indicadores que possam sustentar o desenvolvimento de uma intervenção ao nível da SP.

A escolha deste caso teve por base a facilidade de acesso aos elementos do GFQ, do AEX, dado que o próprio investigador o integra.

Realçamos também que o grupo de professores de FQ do AEX se constitui como uma unidade, inserida num sistema mais abrangente. Assim, apesar da sua especificidade e singularidade, este estudo poderá, eventualmente, em certas circunstâncias, permitir a transferibilidade, a partir de “generalizações’ moderadas” (Amado, 2014, p. 131).

Salientamos que a problemática do *feedback* pode ser abordada de diferentes perspectivas, contudo o nosso propósito, ao estudá-la através deste estudo de caso, é caracterizá-la e proporcionar pistas para a colaboração entre pares, numa perspectiva de SP que contribua para potenciar a qualidade da avaliação e consequentemente da aprendizagem no AEX, em particular no FQ.

3.4. Matriz de objetivos conceitos e instrumentos metodológicos

No Quadro 3 apresentamos uma matriz que pretende dar conta dos instrumentos metodológicos adotados em relação com os objetivos do estudo, os conceitos teóricos associados e os respetivos indicadores.

Quadro 3 - Matriz de objetivos, conceitos teóricos, indicadores e instrumentos metodológicos adotados

Objetivos	Conceitos relacionados	Indicadores	Instrumentos	
1. Analisar as percepções dos professores, do GFQ, do AEX, sobre as suas práticas de <i>feedback</i> .	<i>Feed up</i>	- Conhecimento / desconhecimento dos critérios. - Clarificação de objetivos de aprendizagem e critérios de avaliação, realizada por professores e alunos.	- Entrevista semiestruturada aos professores.	
	<i>Forma de feedback</i>	Tempo		Atempado.
				Demorado.
		Quantidade		Inexistente.
				Exígua.
				Regular.
		Modo		Escrito.
				Oral.
		Audiência		Individual.
	Geral.			
	Grupal.			
	<i>Conteúdo de feedback</i>	Foco	Tarefa.	- Entrevista semiestruturada à diretora.
			Processo.	
		Comparação	Critérios estabelecidos.	
			Colegas.	
			Desempenho anterior.	
		Função / Valência	Comentários pontos fortes / fracos.	- Discursos de início do ano letivo da diretora.
			Descrição dos trabalhos.	
			“julgamento”.	
			Crença na melhoria.	
		<i>Feed forward</i>		- Grelha de análise documental.
	<i>Avaliação</i>			
	Heteroavaliação	Classificação entre pares.		
Análise qualitativa da aprendizagem, pelos colegas.				
Autoavaliação	Autoclassificação.			
	Autoanálise qualitativa da aprendizagem.			
<i>Constrangimentos ao fornecimento de feedback</i>	Tempo.			
	Motivação.			
	Condições físicas.			
	Dimensão das turmas.			
	Extensão dos programas.			
	Burocracia.			
Solicitações extra-escola.				

Objetivos	Conceitos relacionados	Indicadores		Instrumentos		
2. Analisar as práticas de <i>feedback</i> dos professores, do GFQ, do AEX, na perspectiva dos alunos.	<i>Feed up</i>	- Conhecimento / desconhecimento dos critérios. - Clarificação de objetivos e critérios de aprendizagem, realizada por professores e alunos.		- Questionário aos alunos. - Entrevista por FG.		
	<i>Forma de feedback</i>	Tempo	Atempado.		Demorado.	
			Quantidade		Inexistente.	Exígua.
		Regular.			Escrito.	
		Oral.			Individual.	
		Modo	Oral.		Geral.	Grupal.
			Audiência		Individual.	Geral.
					Grupal.	Tarefa.
		Foco			Processo.	Critérios estabelecidos.
			Comparação		Colegas.	Desempenho anterior.
		Função / Valência			Comentários pontos fortes / fracos.	Descrição dos trabalhos.
					“julgamento”.	Crença na melhoria.
			Sugestões vagas.			
	<i>Feed forward</i>					
	Avaliação					
	Heteroavaliação	Classificação entre pares.				
		Análise qualitativa da aprendizagem, pelos colegas.				
	Autoavaliação	Autoclassificação.				
		Autoanálise qualitativa da aprendizagem.				
	Constrangimentos ao fornecimento de <i>feedback</i>	Tempo.				
		Motivação.				
		Condições físicas.				
Dimensão das turmas.						
Extensão dos programas.						
Burocracia.						
	Solicitações extra-escola.					

Objetivos	Conceitos relacionados	Indicadores	Instrumentos	
3. Analisar a percepção dos alunos sobre o efeito do feedback recebido dos professores, do GFQ, do AEX.	Percepção do <i>feedback</i> recebido	Satisfação / insatisfação.	- Entrevista por FG.	
	Equidade	Atitudes que promovem / não promovem, a equidade.		
4. Investigar a disponibilidade dos professores, do GFQ do AEX, para desenvolver trabalho entre pares, tendo em vista melhorar as suas práticas de <i>feedback</i> .	Supervisão Pedagógica	Disponibilidade / relutância para a SP.	- Entrevista semiestruturada aos professores.	
	Colaboração entre pares;	Disponibilidade / relutância para a colaboração.	- Entrevista semiestruturada à diretora.	
		Receptividade / relutância para alterar as práticas de <i>feedback</i> .		
		Existência, ou não, de responsabilidade coletiva.		
		Constrangimentos	Tempo.	- Discursos de início do ano letivo da diretora.
			Não coincidência dos conteúdos.	- Grelha de análise documental.
Diferente forma de pensar.				
Dispersão de tarefas.				
Burocracia.				

3.5. Participantes

Diretora do AEX

Muitas das práticas, processos e procedimentos do AEX advêm das convicções, intenções e objetivos que a diretora congrega, pelo que conhecer as suas posições se revela de extrema importância para este estudo. Assim, a participação da diretora do AEX permite um testemunho fundamental sobre a visão do *feedback* fornecido aos alunos e a influência que a SP pode ter na sua qualidade e eficácia ao nível do AEX.

O confronto das suas ideias com as dos elementos constituintes do GFQ do AEX permite também conhecer o nível de conformidade entre ambos e descortinar relações entre o fornecimento de *feedback* de qualidade e eficaz e eventuais práticas de SP.

A diretora do AEX, obteve habilitação própria para exercer a sua atividade como professora aos 24 anos, após realizar a profissionalização em serviço. É detentora de pós-graduação em

Administração Escolar e de mestrado em Administração Educacional e exerce funções de diretora do AEX há vários anos.

A diretora do AEX participa neste estudo mediante a cedência dos seus discursos de início de ano letivo de 2017/2018 e de 2018/2019, assim como com a realização de uma entrevista presencial, que visa caracterizar a avaliação formativa e o *feedback* pretendidos para o AEX e também analisar a sua conceção sobre a relação entre a SP e o *feedback*.

Professores do Grupo de FQ do AEX

Relativamente aos professores do GFQ, estes constituem-se como elemento fundamental do nosso estudo de caso. São cinco elementos, todos do sexo feminino, entre os 50 e 60 anos, pertencentes ao quadro do AEX. Um deles colaborou para este trabalho ao nível da entrega e recolha dos consentimentos informados dos EE dos seus alunos, contudo, por questões de saúde, não foi possível realizar a entrevista desenhada para recolha de dados junto dos docentes. Dos restantes, um realizou a profissionalização em serviço e três obtiveram licenciaturas que conferem habilitação profissional para exercerem como docentes do grupo de recrutamento 510, de FQ e um possui mestrado na mesma área. Exercem a sua atividade profissional entre 23 e 35 anos e um é avaliador de desempenho docente interno e externo, sendo que os restantes nunca desempenharam esta função. Todos responderam negativamente à questão de terem realizado trabalho de SP.

No que concerne ao local de trabalho, quatro professores lecionam na escola sede e um na EB 1,2,3.

Relativamente à distribuição de serviço por nível de ensino, verificamos que, dos elementos entrevistados, um não leciona ao 3º Ciclo, três não lecionam ao Secundário e outro leciona os dois ciclos.

Acrescentamos que os elementos do Grupo se reúnem no início do ano letivo para elaborar, em conjunto, planificações, testes diagnóstico e delinear estratégias de ensino e de envolvimento dos diversos alunos. Aqueles que têm TCA elaboram fichas formativas, sumativas, planificações das atividades experimentais e outras de curto e médio prazo, assim como debatem a sua prática letiva.

As reuniões de grupo e de departamento são frequentes e há um bom ambiente, facilitador do trabalho colaborativo. Os professores são assíduos às reuniões, participativos e

colaboradores, resultando num sentimento de identificação e pertença ao grupo disciplinar e ao AEX.

Há, no entanto, diferentes formações de base, perspectivas de vida e de trabalho. Ocorrem, frequentemente, conversas com opiniões diferentes sobre diversos temas, nomeadamente se um aluno deve ou não ficar retido e quais os critérios usados para tal, se as atividades experimentais devem sujeitar-se à avaliação sumativa, se devemos usar exclusivamente as experiências laboratoriais ou introduzir simulações computacionais nas atividades laboratoriais, se os relatórios destas atividades devem ser realizados em laboratório no decorrer das experiências, ou podem ser elaborados, pelos alunos em casa, se a avaliação externa deve condicionar a interna, se as aulas observadas devem ser uma realidade à qual todos os elementos devem aderir, se podemos implementar a SP alheada do processo avaliativo que decorre da legislação em vigor, para progredir na carreira docente, etc.

Apesar destas salutares divergências, há preocupação, motivação intrínseca e trabalho realizado, para que os alunos alcancem aprendizagens efetivas e adquiram competências.

Por último, pensamos que este pequeno universo, com as suas idiosincrasias, particularidades, rotinas e procedimentos, tem características semelhantes às de outros grupos disciplinares, nomeadamente ao grupo da Biologia Geologia, com o qual se constitui o Departamento de Ciências Experimentais, ou ainda outros grupos, departamentos, ou agrupamentos de escolas.

Desta maneira, ao debruçarmo-nos sobre o nosso estudo de caso, centrado nestes elementos do grupo disciplinar de FQ, do AEX, estamos a aprofundar a análise e a contribuir para o conhecimento do *feedback*, como ferramenta para melhorar as aprendizagens e aquisição de competências dos alunos e, neste âmbito, apurar a possibilidade de uma intervenção no campo de ação da SP.

Alunos das disciplinas lecionadas pelos professores do Grupo de FQ da AEX

Para este trabalho consideramos que o resultado da ação dos professores do GFQ, do AEX, pode ser aferido pela perspectiva dos seus alunos, realçando o seu contributo como sujeitos do nosso estudo de caso.

Assim, o número de alunos que frequenta as disciplinas lecionadas pelos elementos do GFQ do AEX é de 309. A seguir, na Tabela 1, apresentamos a sua distribuição por número (Nº) de turmas e por ano de escolaridade.

Tabela 1 - Distribuição dos alunos que frequentam as disciplinas do GFQ

Ano	Nº de Turmas	Nº de alunos
7º	4	88
8º	3	60
9º	3	55
10º	2	57
11º	2	42
12º	2	7

Da população em estudo, foram convidados a participar 273 alunos, tendo sido excluídos os alunos do autor do presente trabalho.

3.6. Imperativos éticos

Qualquer investigação em Ciências Sociais implica, de algum modo, a intromissão na esfera pessoal de terceiros. Há um certo grau de invasão da intimidade, quotidiano, comportamento, valores e opiniões das pessoas. Assim sendo, é necessário definir limites, baseados num critério ético e concretizá-los em todas as etapas da investigação a desenvolver.

Neste âmbito, ao longo do estudo, colocamo-nos questões às quais impusemos respostas: pode este estudo prejudicar de alguma forma as pessoas envolvidas? O bem-estar dos envolvidos é colocado em causa? Há riscos, para os envolvidos, superiores aos que correriam no seu quotidiano? À questão de investigação é dada uma importância tão grande, que se pode sobrepor a qualquer detalhe prejudicial para os envolvidos na investigação? Há estratégias de investigação ocultadas? Todos os envolvidos na investigação foram elucidados sobre os propósitos do investigador e da investigação? Foi prevista a concordância dos envolvidos e a sua formalização documentada num consentimento informado? Consideramos a possibilidade de renunciar à investigação, em detrimento do “sacrifício” de qualquer dos envolvidos? O trabalho está a ser gerido na perspetiva de melhorar o quotidiano dos envolvidos?

Acrescentamos que esteve sempre presente a noção de que, como investigadores, somos um ‘instrumento vivo’ de recolha de informação, que, neste caso, participa no quotidiano de grande parte dos investigados (Amado, 2014).

Salientamos que “conduzir investigação qualitativa assemelha-se mais ao estabelecimento de uma amizade do que de um contrato. Os sujeitos têm uma palavra a dizer no tocante à

regulação da relação, tomando decisões constantes relativamente à sua participação” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 76).

Deste modo, a identidade dos envolvidos está protegida e o anonimato abrange toda a documentação investigada, nomeadamente material escrito e relatos verbais. Desta maneira, atestamos o compromisso de não partilhar os dados obtidos no âmbito deste estudo, assim como não os usar com intuito pessoal ou outro, que não o desta investigação. Nas autorizações constam explicitamente os termos acordados, bem como a sua garantia escrupulosa em todas as fases do trabalho. Realçamos a nossa lealdade para com a informação recolhida e, nesse sentido, a apresentação dos resultados aos inquiridos sobrepõe-se a tudo o resto (Bogdan & Biklen, 1994).

Este trabalho foi precedido pelo pedido de autorização de investigação à diretora do AEX e da autorização do Conselho Pedagógico do AEX. Realçamos que procedemos à submissão de toda a documentação solicitada pela Direção Geral da Educação, no âmbito da Monitorização de Inquiridos Em Meio Escolar, sendo o processo registado com o número 0831700001 e posteriormente deferido.

Acrescentamos que procedemos de forma análoga na Comissão de Ética do Laboratório de Educação a Distância e Elearning, LE@D, centro de investigação da Universidade Aberta ao qual está vinculado o curso de mestrado, onde se integra esta dissertação, resultando numa apreciação favorável à utilização dos guiões submetidos¹⁰.

Realçamos que a participação voluntária, no estudo dos professores do GFQ e da diretora do AEX, foi realizada com o seu consentimento informado.

Relativamente aos alunos envolvidos nesta investigação foi pedido o consentimento informado, esclarecido e livre aos respetivos EE e a sua participação foi voluntária.

Em conformidade com o exposto, apresentamos, no anexo V, os pedidos de consentimento informado esclarecido e livre.

Por último, realçamos que optámos por excluir os alunos do autor do presente trabalho, a fim de evitar eventuais constrangimentos, ou de serem levantadas questões éticas por algum dos diversos intervenientes.

¹⁰ Nos anexos I, II, III e IV encontra-se correspondência e documentos relacionados com os pedidos de autorização para desenvolver o trabalho e os respetivos deferimentos.

3.7. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Este trabalho adota uma metodologia de natureza mista, dado que recolhemos dados de natureza qualitativa e quantitativa, em conformidade com as diferentes técnicas e instrumentos para a recolha dos mesmos, como a seguir descrevemos.

3.7.1. Análise documental

A análise documental visa organizar informação dispersa, realçar a sua importância como fonte e reelaborar os documentos “de acordo com os objetivos da pesquisa” (Gil, 2002, p. 45). Neste trabalho analisamos documentos, nomeadamente os discursos de início de ano letivo da Diretora do AEX, pois refletem as conceções e a visão do sujeito sobre o seu contexto profissional (Merriam, 1988).

Assim, podemos debruçar-nos sobre objetos orientadores da prática real e confrontá-los com as perceções dos professores e alunos sobre as práticas de *feedback* implementadas no GFQ do AEX.

Desta forma, pensamos que a análise documental contribui para complementar a abordagem aos objetivos nº 1 e nº 4 deste trabalho.

Neste âmbito, recolhemos os discursos do início dos anos letivos 2017-2018 e 2018-2019 da diretora do AEX. Posteriormente procedemos à redução dos dados, seguindo um procedimento de triagem, simplificação e transformação da informação recolhida, com o intuito de apresentar unidades de registo relacionadas com as variáveis a estudar. Esta redução foi perspectivada desde a formulação do problema de investigação e burilada ao longo da mesma, à medida que emergiam novos sentidos dos documentos analisados.

Por último, realizámos as leituras do Projeto Educativo (PE) do AEX e do excerto dos sumários do TCA, desenvolvido pelos elementos do GFQ do AEX, nos anos letivos 2020-2021 e 2021-2022, apresentado no anexo XV. Estes não são considerados resultados propriamente ditos, apesar de terem servido de auxílio, pois daqui resultaram informações importantes, que contribuíram para a concretização deste trabalho.

3.7.2. Inquérito por questionário

O inquérito por questionário consiste em colocar, a um grupo de inquiridos, questões, com linguagem acessível e clara, relacionadas com a sua situação, opiniões, atitude relativamente a opções ou a assuntos diversos, as suas expectativas, o seu nível de conhecimentos ou

consciência de um evento, ou de um problema, ou qualquer outro interesse do pesquisador (Quivy & Campenhoudt, 2019).

Neste estudo justifica-se a sua utilização porque nos permite recolher dados junto da generalidade dos alunos (Hill, 2014), o que não seria possível usando instrumentos de outra natureza que requerem mais tempo e não permitem preservar a privacidade dos respondentes, elemento importante para que os alunos expressem sem constrangimentos a sua opinião. Realçamos que o questionário permite a recolha de dados sobre dimensões subjetivas, difíceis de apreender por observação direta, com a vantagem de poder ser respondido, pelo inquirido, por escrito, no momento mais conveniente.

Sendo os alunos os que efetivamente melhor podem caracterizar as práticas de *feedback* dos professores e os seus efeitos, a sua participação generalizada reveste-se da maior importância e o inquérito por questionário a melhor forma de efetivar essa participação.

Desta maneira, podemos analisar a perceção dos alunos considerados neste estudo, sobre as práticas de *feedback* fornecido pelos professores do GFQ do AEX, com o intuito de alcançar o objetivo 2 deste trabalho.

Para a elaboração do questionário considerámos um instrumento já validado e aplicado por Carvalho, Conboy, Santos et al. (2014) e Carvalho, Conboy e Santos (2015) e usado novamente por Lopes (2021), que nos forneceu uma base de trabalho importante.

Este instrumento, denominado por Carvalho, Conboy, Santos et al. (2014) como uma escala sobre “A Perceção dos Alunos sobre o *Feedback* dos Professores” (p. 113), consta de itens relativos à perceção dos alunos sobre as práticas de *feedback*, com a qual se “avalia a perceção dos alunos sobre o *feedback* eficaz (PFe) e o *feedback* não eficaz (PFne) dos professores” (p.121).

Contudo, dadas as características específicas do nosso estudo de caso, elaborámos um novo questionário com novos itens, aditados aos já referidos.

Salientamos que para a elaboração dos novos itens, seguimos os cuidados considerados pelos investigadores citados, designadamente prevenir palavras ambíguas, ou com influência nas respostas, linguagem custosa para os inquiridos e o «efeito de halo» (Carvalho, Conboy, Santos et al., 2014).

Além disso, optámos por manter questões fechadas, para objetivar as respostas dos alunos e não permitir ambiguidades, para assim facilitar as respostas aos alunos, bem como a rapidez das mesmas (Carmo & Ferreira, 2008; Gil, 2002).

O questionário, cujo guião se encontra no anexo VIII, é composto por uma introdução, onde se apresenta o estudo e os seus objetivos, são realizadas questões éticas e é solicitado o consentimento informado ao aluno. Na primeira parte consta a caracterização dos inquiridos. Nas partes seguintes, do questionário, procedemos de forma a selecionar e elaborar itens nos quais os conceitos teóricos são traduzidos, com o intuito de operacionalizar os objetivos da investigação (Ferreira,1990).

Neste sentido, cada item corresponde a um indicador da presença de componentes do *feedback* e das suas variáveis. Os itens estão organizados em função das variáveis criadas por Brookhart (2008), conforme consta na matriz apresentada no ponto 3.4., Quadro 3, mais concretamente, objetivo 2. Salientamos que, as variáveis *função e valência* relacionadas com a componente *conteúdo* do *feedback*, foram agregadas tal, como realizado por Fonseca et al. (2015) e Monteiro et al. (2015).

Seguidamente foi analisada uma primeira versão do guião do questionário a submeter, por duas especialistas do LE@D, a fim de aquilatarmos a sua qualidade para atingir os objetivos propostos (Coutinho, 2014). Desta fase resultou a síntese da introdução, a diminuição das variáveis em análise, com o intuito de garantir uma maior clareza na categorização das respostas e a introdução do género “outro” na caracterização dos inquiridos.

Posteriormente procedemos a um pré-teste, que envolveu alunos de um agrupamento cuja escola sede fica próxima da do AEX. Esta necessidade surgiu pelo facto de todos os alunos do 3º Ciclo do AEX estarem envolvidos neste estudo.

Foi pedido a três alunos de 7º ano, três de 8º ano e três de 9º ano, para, após percorrerem o questionário, indicarem o que acharam melhor e pior do questionário; se consideraram algum dos itens difícil de compreender e, se sim, porquê; se apresentariam algum dos itens de forma diferente, estimulando-os a reescrevê-lo por palavras suas, ou se achavam conveniente adicionar algum ao questionário.

Relativamente aos alunos do Secundário do AEX, que realizaram o pré-teste, entregámos três questionários a três alunos de cada turma e o procedimento foi igual ao dos alunos do 3º Ciclo. Aos restantes entregámos excertos do questionário e indagámos se consideraram algum item pouco claro ou objetivo, pedindo para justificar a escolha e reescrevê-lo.

Da aplicação dos pré-testes, aos alunos, resultaram ideias que foram consideradas, nomeadamente o número de itens a responder ser elevado, pelo que passámos de 55 itens

relativos ao *feedback*, para 45. Também foi apontado que alguns itens eram muito extensos, pelo que se procedeu à sua redução.

Foram ainda aperfeiçoados e reescritos alguns itens, sendo que optámos por manter inalterados aqueles que foram validados e aplicados por Carvalho, Conboy, Santos et al. (2014) e Carvalho, Conboy e Santos (2015), os quais estão assinalados no guião do questionário (anexo VIII).

Este procedimento foi indispensável para garantir que quando aplicado, o questionário respondesse efetivamente aos problemas colocados (Ghiglione & Matalon, 1997). O pré-teste resultou desta necessidade e também da possibilidade de “melhor identificar os problemas e as perguntas onde estes surgem” (Converse & Presser, 1986, citados por Foddy, 1996, p. 204). Assim, prevenimos eventuais questões perturbadoras, mal interpretadas, com dificuldades de leitura e fragmentos fastidiosos no questionário definitivo (Foddy, 1996), bem como questões desnecessárias, ou que influenciassem as respostas a outras (Ghiglione & Matalon, 1997).

Acrescentamos que foi utilizada uma escala de Likert, porque se adequa especialmente à avaliação de perceções, atitudes e opiniões dos sujeitos, permitindo aferir diferentes graus de concordância ou discordância sobre os elementos em estudo.

Pedimos aos alunos para especificar em cada item, segundo a sua perceção, o seu grau de concordância com as afirmações do questionário, segundo a escala: 1- Discordo totalmente; 2- Discordo; 3- Sem opinião; 4- Concordo; 5- Concordo totalmente (Carmo & Ferreira, 2008).

Realçamos que a escala de resposta usada, segue a sugestão de Carvalho, Conboy, Santos et al. (2014), de incluir uma resposta neutra, com o intuito de prevenir uma reação tendencialmente positiva, ou negativa.

Por último, os itens dos diferentes indicadores, baseados nas variáveis enunciadas por Brookhart (2008), foram misturados, usando os critérios descritos por Carvalho, Conboy, Santos et al. (2014), para garantir respostas mais fiáveis sobre as diversas categorias a analisar. A sequência dos itens apresentados no questionário apresenta-se no anexo X.

O questionário online foi disponibilizado, aos alunos envolvidos, após deferimento do pedido de autorização à DGE (anexo III) e recolha do consentimento informado esclarecido e livre dos EE (anexo V).

A recolha das respostas decorreu entre os dias 23/05/22 e 15/06/22, sendo facilitado o acesso ao questionário on-line a partir da hiperligação ou do QRCode disponibilizados (anexo IX).

3.7.3. Entrevista *Focus Group*

O FG baseia-se numa entrevista, que pelo facto de se dirigir a um grupo de indivíduos com experiência comum sobre um determinado tópico, combina-a com a observação das interações estabelecidas entre eles, permitindo explorar perceções, experiências ou significados (Kumar, 2011, citado por Coutinho, 2014). É orientado para a recolha de dados qualitativos em pessoas que partilham o mesmo quotidiano, em situação de grupo, mediante uma discussão focada e possibilita registar experiências e reações dos participantes, impossíveis de captar com as entrevistas individuais ou questionários (Silva, Veloso & Keating, 2014).

Acrescentamos que o facto da entrevista e do questionário não permitirem o acesso direto às práticas ou experiências, ou à interação (Batista et al., 2021) induziu a necessidade de os complementar e de triangular resultados obtidos com outras técnicas, a fim de emergirem diferentes perspetivas (Ghiglione & Matalon, 1997).

Assim, esta técnica, permite-nos, com alguma facilidade, reunir informação relativa à perspetiva dos alunos, nomeadamente exemplos, argumentos, crenças, discrepâncias de posições e perceções sobre o *feedback* fornecido pelos seus professores, bem como o seu efeito nas aprendizagens. Acrescentamos que possibilita apurar o “grau e a natureza dos acordos e dos desacordos entre participantes” (Morgan, 1996, citado por Silva, Veloso & Keating, 2014, p. 178), ao considerar o tom de voz, as mensagens gestuais e a implicação afetiva, comuns às situações em que se debate determinado tema (Amado, 2014). Desta maneira, pensamos alcançar os objetivos de investigação 2 e 3.

Realçamos que a opção metodológica de optar pela realização de FG, se deve ao ajuste que tivemos de implementar no desenho da investigação. Inicialmente previmos a realização de observação não participante de aulas, com o intuito de recolher dados diretamente do fenómeno a investigar e experienciar a situação analisada (Patton, 1990), a fim de se compararem os dados resultantes das entrevistas dos elementos do GFQ do AEX, com os resultantes da observação da sua prática letiva.

Para tal, procedemos à construção de uma grelha de observação de aula. Contudo, perante diversos constrangimentos relacionados com a concretização desta prática, acabámos por abandoná-la e substituí-la pela realização de entrevistas FG aos alunos.

Assim, elaborámos um guião de moderação cujas questões seguiram a estratégia de “funil”, a fim de se tornarem mais específicas, à medida que avançavam as sessões, visando ajudar os intervenientes a responder, refletir e aprofundar os temas abordados (Reyes, 2011, citado por Silva & Fortunato, 2021). As perguntas do guião foram abertas, sem questionar diretamente os alunos, com o intuito de os estimular a expressarem o que pensam (Amado, 2014).

O guião dos FG, apresentado no anexo XI, considerou a organização e preparação prévias e testagem dos aparelhos de registo audio. Na primeira parte constam informações a fornecer aos participantes; na segunda, apresentam-se 11 questões abertas sobre as práticas dos elementos do GFQ, do AEX, sobre o *feedback* fornecido aos alunos e na terceira, indagamos os alunos relativamente à perceção sobre o efeito que o *feedback* tem neles.

Construímos também uma grelha de registo das sessões, nas quais constam informações sobre o espaço físico e aspetos relacionais sobre os intervenientes, como, por exemplo entoações, gestos e expressões faciais. Esta grelha encontra-se no anexo XI, após o guião dos FG.

A opção por constituir um FG para o 3º Ciclo e outro para o Secundário, considerou duas realidades que poderão ser distintas e teve o intuito de permitir que todos os intervenientes pudessem expressar as suas ideias sem constrangimentos, que poderiam ocorrer se estivessem no mesmo grupo alunos dos dois ciclos, ou seja, alunos mais novos e mais velhos. As sessões decorreram após os EE, dos alunos que se voluntariaram para o efeito, assinarem o respetivo consentimento informado, esclarecido e livre. A sessão relativa ao FG do Secundário decorreu no dia 3 de junho e prolongou-se durante 1h 30min. O grupo foi constituído por 2 alunos de 10º ano e 3 alunos de 11º ano.

No que concerne à sessão do 3º ciclo, esta decorreu dia 13 de junho e durou 45 min. O grupo foi constituído por 3 alunos, de duas turmas, de 7º ano, 3 alunos, da mesma turma, de 8º ano e 2 alunos, da mesma turma, de 9º. Acrescentamos que os grupos formados foram considerados heterogéneos do ponto de vista do sucesso académico.

Salientamos que nos dois grupos os participantes se sentiram à vontade, interagiram e todos expuseram as suas opiniões, sendo que no grupo do Secundário as exposições foram mais estruturadas e houve mais contraditório e daí a sessão ter sido mais prolongada.

Por último, foi efetuada a gravação e transcrição integral das entrevistas aos FG, transformando-as em texto escrito. Contudo, como não foram recolhidas imagens, socorremo-nos dos apontamentos, registados na grelha de registo das sessões, para complementar os registos áudio, com alguns dados não verbais.

3.7.4. Inquérito por entrevista

As entrevistas focam diretamente o tema do estudo de caso e fornecem inferências causais percebidas.

Relativamente às entrevistas realizadas aos elementos do GFQ do AEX, que se voluntariaram, a intenção foi recolher pistas para a caracterização do *feedback* fornecido pelos professores aos seus alunos e retirar indicadores para a atividade de SP.

A opção por entrevistas semidiretivas visa o “acesso aos discursos dos indivíduos, tal como estes se expressam, ao não-observável: opiniões, atitudes, representações, recordações, afetos, intenções, ideais e valores, que animam uma pessoa a comportar-se de determinado modo” (Amado, 2014). Desta maneira podemos triangular as perceções dos professores sobre a sua prática letiva, com os resultados das entrevistas FG e dos questionários aplicados aos alunos, bem como analisar as suas convicções sobre a SP e recolher informação que ajude a alcançar os objetivos de investigação 1 e 4, conforme consta na matriz apresentada no ponto 3.4., Quadro 3.

No caso da entrevista realizada à diretora do AEX, pretendemos analisar as suas convicções sobre o *feedback* e trabalho colaborativo e, neste âmbito, vislumbrar eventuais estratégias de SP que contribuam para a melhoria das práticas, dos professores do AEX.

Relativamente às entrevistas, o procedimento de construção do guião foi similar ao dos questionários, nomeadamente com a preocupação de elaborar itens relacionados com os objetivos do trabalho e a realização de pré-testes, resultando no seu aperfeiçoamento e validação. Acrescentamos que, tal como nos questionários e entrevistas FG, os aspetos éticos, já descritos, foram também considerados.

Contudo, na construção do guião, foram ponderadas as especificidades das entrevistas semidiretivas, nomeadamente a elaboração de perguntas-guia, sequenciadas com o intuito de diminuir a sua variabilidade, o uso do tempo das entrevistas de forma eficiente e que

fossem suficientemente abertas, para que os inquiridos não antecipassem respostas e que permitissem obter a descrição clara e abrangente sobre o assunto.

Assim, o guião das entrevistas consta de uma parte 1, relativa a informações sobre as mesmas, aspetos éticos e esclarecimentos e de uma parte 2, relativa a dados de caracterização dos entrevistados. Segue-se uma parte 3, relativa às práticas dos professores sobre o *feedback* fornecido aos alunos; uma parte 4, sobre a perceção dos professores, respeitante ao efeito que o *feedback* tem nos alunos e a parte 5 sobre processos colaborativos do AEX.

No fim, consta o fecho da entrevista, indagando sobre a eventualidade de expressar aspetos não contemplados e agradecendo a colaboração.

No que diz respeito à diretora do AEX, a parte 3 da entrevista, considerou o enquadramento / apoio proporcionado pelo PE às práticas de avaliação desenvolvidas no AEX; a parte 4 versou sobre a perceção do efeito que o *feedback* tem nos alunos e a parte 5 sobre processos colaborativos no AEX. Por último, tal como nas entrevistas aos professores do GFQ do AEX, o fecho da entrevista. Os guiões das entrevistas encontram-se nos anexos VI e VII.

As entrevistas à diretora do AEX e aos elementos do grupo de GFQ, decorreram entre 27 de maio a 23 de junho.

Realçamos que o guião foi orientador, pois a intenção foi deixar fluir o discurso dos entrevistados de forma a cada um “falar abertamente, com as palavras que desejar e pela ordem que lhe convier” (Quivy & Campenhoudt, 2019, p. 261), havendo somente o cuidado de reencaminhar a entrevista para os objetivos da mesma, sempre que os inquiridos se afastavam deles e reformular as questões que eventualmente não estavam a responder.

Neste sentido, alertamos para o facto de, durante a primeira entrevista aos professores do GFQ do AEX, para atingir os objetivos relativos à parte 3 do guião, termos sentido a necessidade de colocar as questões extra que a seguir se apresentam:

6. Qual é o seu entendimento sobre o fornecimento do *feedback* deixar de ser exclusivo do professor e poder ser partilhado com os alunos?
7. O que pensa sobre a possibilidade de os alunos poderem realizar a avaliação entre pares, com a geração de *feedbacks* entre eles? Pode apresentar exemplos desta prática nas suas aulas?
8. Fomenta nas suas aulas a autoavaliação? Com que intuito?
9. Na sua opinião quais são os constrangimentos que impedem o fornecimento de um *feedback* eficaz aos alunos?

Desta maneira, para manter a coerência relativamente aos restantes elementos entrevistados, optámos por colocar a todos eles as mesmas questões extra.

Relativamente à entrevista à diretora do AEX, sentimos a necessidade de, na parte 3, acrescentar as questões extra que a seguir se apresentam:

4. O AEX estimula a possibilidade do *feedback* deixar de ser exclusivo do professor, poder ser partilhado com os alunos e fomentado entre pares? Pode apresentar exemplos?
5. Na sua opinião quais são os constrangimentos que impedem o fornecimento de um *feedback* eficaz aos alunos?

Na parte 4 da entrevista à diretora, a conversa proporcionou as seguintes questões extra:

7. O que pensa sobre a possibilidade de os alunos poderem realizar a avaliação entre pares, com a geração de *feedbacks* entre eles?
8. Em que medida as atividades de autoavaliação podem incentivar a reflexão do aluno sobre a sua trajetória de aprendizagem desenvolvendo mecanismos de *feedback* eficazes?

Para terminar, salientamos que o processo de gravação e transcrição das entrevistas decorreu de forma semelhante ao dos FG. Todavia socorremo-nos do vídeo para considerar, quando oportuno, aspetos não verbais observados nos vídeos, como expressões mais enfáticas, ou gesticulação mais assertiva, para evitar o risco de omissão de informação que se poderia considerar posteriormente pertinente (Foddy, 1996).

Realçamos dois aspetos, que se revelaram enriquecedores, durante o processo das transcrições das entrevistas. Primeiro, foram realizadas por nós, o que proporcionou que as mesmas fossem transcritas seguindo, em todas, o mesmo procedimento. Segundo, daqui resultou que logo nesta fase, quando finalizado o processo de transcrição, já fosse alcançado um alto grau de envolvimento e compreensão dos dados recolhidos.

3.8. Métodos para análise dos dados

O tratamento de dados relativos ao questionário teve por base uma análise sustentada em estatística descritiva simples, usando o programa informático Excel. Já o método usado para compreender os dados recolhidos das entrevistas semidiretivas, FG e discursos da diretora do AEX, foi a análise de conteúdo.

Esta consiste num conjunto de instrumentos metodológicos que se aplicam a diversos conteúdos, cujo denominador comum é a inferência. É um trabalho paciente de “desocultação” fundamentado no rigor científico (Bardin, 2011). Implica a utilização de

métodos estáveis a fim de possibilitar uma interpretação que não se baseie nos valores e convicções do investigador (Quivy & Campenhoudt, 2019).

O método pressupõe a pré-análise, exploração do material, tratamento de resultados e a sua interpretação; codificação em unidades de registo, estabelecimento das regras de enumeração, análises quantitativa e qualitativa; categorização e inferência (Bardin, 2011).

A abrangência deste método passa por definir o problema, os objetivos do trabalho e explicitar o quadro de referência teórico, etapas já descritas, mas que salientamos, foram sujeitas a evolução solidária com o decorrer da investigação; constituição do *corpus* documental; leitura e formulação de hipóteses (Amado, 2014).

Realçamos que a análise de conteúdo também foi útil para a conceção deste trabalho, para o estudo e elaboração das questões a colocar e para os pré-testes, a fim de verificar o que aconteceu e o que foi importante, o que prevíamos à priori avaliar, assim como evidenciar a estrutura das relações entre objetos analisados (Vala, 1990).

Nesta investigação desocultámos elementos de informação e de reflexão que resultaram dos questionários, das entrevistas, dos documentos analisados e dos registos decorrentes, os quais foram tratados numa lógica de análise de conteúdo, sendo assim possível descrever o conteúdo explícito e implícito deste material (Gil, 2002).

Concluída a transcrição das entrevistas e das entrevistas FG, passámos à análise de conteúdo para identificar temas e padrões nos dados e categorizá-los, de modo a compreender o que está a ser estudado. Para tal organizámos o material daí resultante com o intuito de identificar ligações estabelecidas ou mostrar a sua inexistência (Quivy & Campenhoudt, 2019).

Baseámo-nos em grelhas de análise, garantindo que o conteúdo não seria “analisado em função dos valores e subjetividade do investigador, mas sim em função dos elementos e da estrutura da grelha” (Quivy & Campenhoudt, 2019, p. 300).

As grelhas de análise elaboradas a partir do material resultante das entrevistas realizadas aos professores e *Focus Groups* aos alunos, encontram-se nos anexos XIV e XIII respetivamente. Para efetuar a sua análise, os textos foram divididos em segmentos, de modo que, a cada um, fosse atribuída uma ou várias dimensões, categorias e subcategorias.

3.9. Etapas e procedimentos do trabalho de campo

A fim de apurarmos o que já se tinha investigado sobre a temática a que nos debruçámos, realizámos uma pesquisa nos Recursos Educacionais Abertos (REA), da Universidade

Aberta e no Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP), em temáticas próximas do nosso estudo.

Desta maneira, procedemos a uma pesquisa do que foi estudado nos últimos 10 anos, usando como palavras-chave: ensino, aprendizagem, avaliação, avaliação formativa, *feedback*, trabalho entre pares, trabalho colaborativo, supervisão e supervisão pedagógica.

Localizamos teses de mestrado, doutoramento e vários artigos de investigadores, cujas ideias, citações diretas, indiretas e sugestões, usamos ao longo desta dissertação. Contudo, este trabalho de pesquisa, foi mais abrangente e profundo, pois convergiu para leituras enriquecedoras de apropriação de metodologias e assimilação das principais conclusões.

Deste processo resultaram contactos com autores, cujos artigos se encontravam fechados para consulta, como o caso de Weddle (2022), que, gentilmente, enviou o artigo solicitado¹¹. Por último, salientamos que as diversas investigações analisadas fomentaram a compreensão e deram um sentido mais profundo às leituras de obras fundacionais, realizadas no âmbito deste trabalho.

Uma vez que a pesquisa bibliográfica e a leitura estiveram sempre presentes, foram por isso destacadas. Contudo, a concretização deste estudo necessitou de várias etapas e procedimentos ao nível do trabalho de campo, os quais apresentamos e descrevemos seguir, de forma sucinta, de acordo com Gil (2002) e Quivy e Campenhoudt (2019):

Inicialmente, contactamos os intervenientes: diretora, elementos do GFQ, respetivos alunos e EE do AEX.

Seguidamente, elaboramos os instrumentos de recolha de dados, designadamente guiões das entrevistas à diretora, professores do GFQ e FG e questionário dos alunos do AEX.

Logo após, validamos os instrumentos, particularmente guiões das entrevistas, FG e questionário.

Posteriormente, realizamos as entrevistas à diretora e professores do AEX e aos alunos que constituíram os FG, procedemos à disponibilização online do questionário a responder pelos alunos e à análise documental dos discursos de início de ano letivo da diretora.

¹¹ Weddle, H. (2022). Approaches to studying teacher collaboration for instructional improvement: A review of literature. *Educational Research Review*. (35) 100415

Realçamos que após a transcrição das entrevistas à diretora e professores do AEX e verificação do material transcrito, os textos resultantes foram enviados aos envolvidos para a sua validação e confirmação.

Por último, procedemos ao tratamento e análise das informações recolhidas, cujos resultados apresentamos, no capítulo IV.

CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Contextualização

Neste capítulo apresentamos os dados que resultaram da aplicação dos diferentes instrumentos, descritos no ponto 3.7 e do seu subsequente tratamento, em função das dimensões de análise percebidas.

Em primeiro lugar, caracterizamos a amostra dos alunos que responderam ao inquérito por questionário. Realçamos que os resultados relativos a este instrumento, são apresentados, sob a forma de gráficos, tendo por base os componentes do *feedback* definidos por Brookhart (2008), para melhor organização. Assim, analisamos os itens relativos às dimensões de análise:

- *Feed up*;
- Forma do *feedback*;
- Conteúdo do *feedback*;
- *Feed forward*.

Posteriormente, especificamos as categorias que lhes estão associadas.

Salientamos que os dados apurados a partir dos inquéritos por questionário se encontram compilados na tabela do anexo XII. Tal com já foi referido, usámos uma escala de *Likert*, com cinco opções de resposta, facto que, numa primeira análise, dificultou a apreensão da informação recolhida.

Assim, condensámos as respostas de cada item do questionário em três categorias, a saber, a *Discordante*, que engloba as respostas “Discordo totalmente” e “Discordo”, a *Sem Opinião* e a *Concordante*, que engloba as respostas “Concordo” e “Concordo totalmente”. Desta maneira, apresentamos os dados relativos aos inquéritos por questionário, sob a forma de gráficos, com as três categorias de resposta referidas, a fim de facilitar a leitura dos resultados obtidos e ajudar a alcançar uma ideia holística dos mesmos face aos objetivos do estudo.

No que diz respeito aos resultados obtidos a partir dos FG, usámos uma estratégia de análise que contemplou as mesmas dimensões consideradas no inquérito por questionário (Brookhart, 2008).

Todavia, houve dimensões que nasceram dos sentidos emergidos da análise de conteúdo. Atendendo aos objetivos do trabalho, em que pretendemos “Analisar as práticas de *feedback* dos professores, do GFQ, do AEX, na perspetiva dos alunos” e “Analisar a perceção dos alunos sobre o efeito do *feedback* recebido dos professores, do GFQ, do AEX”, elaborámos

uma grelha de análise de conteúdo relativa aos FG, a qual apresentamos no anexo XIII. Nesta foram consideradas dez dimensões de análise. Para além de *Feed up*, *Forma do feedback*, *Conteúdo do feedback* e *Feed forward*, já enunciadas, elencamos também:

- Avaliação;
- Heteroavaliação;
- Autoavaliação;
- Constrangimentos ao fornecimento do *feedback*;
- Perceção do *feedback* recebido;
- Equidade.

As dimensões foram divididas em categorias e estas, quando conveniente, subdivididas em subcategorias, para mais facilmente identificar as unidades de registo que se lhes associaram. Por último, relativamente às entrevistas aos elementos do GFQ e à diretora do AEX, a estratégia de análise dos dados resultantes da sua transcrição, bem como a análise documental realizada aos discursos da diretora, de início dos anos letivos 2017/2018 e 2018/2019, permitiu-nos considerar as mesmas dimensões das entrevistas de FG realizadas aos alunos (Brookhart, 2008), à exceção da *Perceção relativamente ao feedback recebido* e da *Equidade*, que emergiram dos FG.

Assim, atendendo ao primeiro objetivo do trabalho, “analisar as perceções dos professores do GFQ, do AEX, sobre as suas práticas de *feedback*”, elaborámos uma grelha de análise de conteúdo relativa às entrevistas e aos dois discursos da diretora do AEX, a qual apresentamos no anexo XIV.

Acrescentamos que, relativamente ao quarto objetivo, “Investigar a disponibilidade dos professores, do GFQ do AEX, para desenvolver trabalho entre pares, tendo em vista melhorar as suas práticas de *feedback*”, considerámos mais duas dimensões de análise:

- Supervisão pedagógica;
- Colaboração entre pares.

Quanto à organização, análise e discussão dos dados apresentados, por forma a facilitar a sua leitura e interpretação, primeiro focamo-nos na entrevista e discursos da diretora do AEX, incidindo no *feedback*, supervisão pedagógica e colaboração entre pares. Seguidamente, apresentamos, sob a forma de gráficos, os dados apurados com o questionário respondido pelos alunos. As entrevistas por FG realizadas aos alunos e entrevistas aos

professores são apresentadas, sob a forma de quadros, em função das diferentes dimensões do *feedback*.

Adicionalmente, apresentamos os resultados, para as restantes dimensões, consideradas a partir das entrevistas, nomeadamente *avaliação, heteroavaliação entre pares, autoavaliação e constrangimentos ao fornecimento de feedback*.

Por fim, apresentamos os dados relativos às entrevistas por FG, realizadas aos alunos, sobre a *perceção* e a *equidade do feedback recebido*, bem como, os dados recolhidos nas entrevistas aos professores, sobre a *supervisão pedagógica* e a *colaboração entre pares*.

Os resultados das entrevistas apresentam-se em quadros divididos por dimensões de análise, categorias e subcategorias correspondentes. Nos quadros constam o número de unidades de registo (Nº) que lhes estão associadas e exemplos de expressões / afirmações usadas pelos alunos do FG do 3º Ciclo e do FG do Secundário, bem como pelos elementos do GFQ e diretora do AEX.

4.1. Dados relativos à entrevista e discursos da diretora do AEX

Solicitámos, para este trabalho, a contribuição da diretora do AEX, com o intuito de descrever o contexto institucional, defendido pela direção do agrupamento, sobre o *feedback* e, neste âmbito, o papel da SP. Posto isto, salientamos que o discurso da diretora é, em boa parte, sobre o que ela considera desejável, sendo que quando, pontualmente, se reporta à prática é com base nas suas perceções.

Assim, a seguir apresentamos a análise da entrevista à diretora do AEX e dos seus discursos de início de ano letivo de 2017-2018 e 2018-2019, para identificar os principais posicionamentos em relação ao *feedback*, constrangimentos ao fornecimento de *feedback*, supervisão pedagógica e colaboração entre pares.

4.1.1. Feedback

Encontramos expressões como a necessidade de realizar o “diagnóstico específico das dificuldades” de “definir objetivos, estabelecer metas com os alunos”, de criar “instrumentos de monitorização e avaliação”, ou ainda:

(...) seria o nosso ideal fazermos o diagnóstico específico das dificuldades dos alunos, planificar estrategicamente, definir os objetivos, estabelecer metas, com os alunos.

As expressões apresentadas relacionam-se com procedimentos de *feed up* e refletem a importância dada ao diagnóstico e construção de objetivos de aprendizagem.

Acrescentamos a necessidade de acompanhamento do aluno, explicitada em afirmações como:

(...) dar um *feedback* sempre e em qualquer situação, para que o aluno melhore.

Mas também desafios para o aluno, pois este

(...) tem que interiorizar que esta nova forma de trabalhar tem como objetivo melhorar as suas aprendizagens.

processo no qual deverá estar sempre acompanhado, pois

(...) o objetivo é que a avaliação formativa e o *feedback* fornecido aos alunos seja eficaz. O aluno tem de se diagnosticar, com a ajuda do professor.

Esta visão é coerente com os resultados da análise dos discursos de início dos anos letivos, conforme apresentamos a seguir. Realçamos que a *décalage* temporal revela também o amadurecimento e coerência das ideias da diretora. Do discurso de 2017, emerge a ideia de:

Internalizar a planificação estratégica, com o diagnóstico específico das dificuldades dos alunos, (...) e criação de instrumentos de monitorização e avaliação, (...)

ou a necessidade de:

(...) definição de objetivos, estabelecimento de metas, desenvolvimento de atividades orientadas e calendarizadas (...).

Neste discurso, argumenta que os professores têm de ser capazes de acompanhar e orientar melhor o percurso dos seus alunos:

Precisamos de ser capazes, por exemplo, de descrever melhor, muito melhor, o percurso de cada um dos nossos alunos, nomeadamente as dificuldades que eles têm, os progressos que eles fazem, as atitudes e valores que apresentam ou não, (...)

Emergiram expressões, relacionadas com a sua perceção, relativamente à prática de *feedback* no AEX, que exprimem a importância dada ao tema e o seu acompanhamento regular, as quais apresentamos a seguir:

No entanto realço, porque os colegas assim o afirmam, que há momentos em que esse *feedback* é feito quer seja oralmente, ou no fim de uma atividade, de um trabalho, de uma apresentação oral, ou num relatório.

(...) já os professores acompanhavam os seus alunos e exemplos do género: tens que melhorar aqui, tens que incidir mais o teu estudo sobre isto, ou com notas escritas nos trabalhos escritos.

(...) o que eu tenho percecionado é que (...) (os alunos) cada vez mais estão habituados a ela e sabem posicionar-se relativamente à informação que a rubrica lhes proporciona e potenciá-la de forma a evoluírem e atingirem os objetivos definidos.

O que constato é que o fornecimento de *feedback* e a autoavaliação têm contribuído para a melhoria das aprendizagens e naturalmente, depois, dos resultados escolares.

Apresentou ainda exemplos concretos de prática instituídas no AEX:

Nós temos uma medida do nosso plano de ação estratégica, que acaba por ser uma melhoria para nós, que está a ser desenvolvida no primeiro ciclo. Consiste em alunos com menos dificuldades ajudarem alunos com mais dificuldades na área da Matemática.

Relativamente aos constrangimentos ao fornecimento de *feedback*, mencionou questões relacionadas com o tempo, ao afirmar que:

Temos de reconhecer que é verdade, ou porque são diversos alunos na sala de aula, ou há conteúdos a trabalhar, ou limitações de tempo.

com a extensão dos programas curriculares, referiu de forma implícita, que:

(...) o que é certo é que os docentes referem sempre que têm conteúdos para trabalhar e nem sempre têm disponibilidade, em todas as aulas, para fornecer esse *feedback* contínuo.

ou sobre as solicitações extra-escola, ao dizer:

Mas hoje em dia os alunos também são difíceis no sentido de haver muitas coisas fora da Escola, no mundo que os rodeia e que os atrai mais do que a própria Escola e isso é uma luta diária quase.

Por último, realçou situações concretas da mentalidade vigente, ao relatar eventuais situações de heteroavaliação, como uma avaliação entre pares:

Não é de ânimo leve que um aluno diz ao seu colega de carteira - tu estás a falhar nisto. Se não for um colega muito simpático até retorque com um comentário menos próprio. Penso que esta situação em grupo ainda será potencialmente mais problemática.

Uma primeira análise geral revela ideias claras, expressas numa exposição coerente e bem estruturada, sobre o *feedback*, as suas potencialidades e eventuais constrangimentos à sua implementação no AEX.

Descortinamos os componentes de *feedback* (Brookhart, 2008), bem como níveis de atuação (Hattie & Timperley, 2007), os quais serão comentados juntamente com os resultados das entrevistas aos professores, FG e questionário respondido pelos alunos.

Em suma, a conceção da diretora do AEX sobre o *feedback* contempla e incentiva professores e alunos a realizarem um bom diagnóstico da situação e a delinearem estratégias alicerçadas em dispositivos como as rubricas (Brookhart, 2008), que permitam aos alunos saber onde estão, para onde vão, como o farão para lá chegar e o que farão quando isso ocorrer (Hattie & Timperley, 2007).

Ficou também evidente o acompanhamento quotidiano realizado pela diretora e a noção das limitações que é necessário debelar, para garantir um *feedback* eficaz.

4.1.2. Supervisão pedagógica

Debruçamo-nos agora sobre as intervenções da diretora do AEX, relativas à SP, no que concerne à *disponibilidade dos professores* para a mesma. Assim, apresentamos dois excertos da entrevista onde se realça que:

Esta designação, ‘supervisão pedagógica’, de um modo geral, quando os docentes ouvem falar nisto, associam muito a avaliação docente e não é isso que se pretende, de todo. Não é isso que se pretende. Pretende-se um trabalho colaborativo que saia de um de um gabinete, onde estamos a trabalhar e que passe para uma sala de aula (...)

e ainda:

Há uma necessidade cada vez maior, porque também os alunos são diferentes, vão evoluindo de maneira diferente, para nós os acompanharmos. As aprendizagens não são estanques e nós precisamos de renovar a nossa maneira de avaliarmos os alunos e de avaliarmos o nosso trabalho.

em concordância com o seu discurso de início do ano letivo de 2017:

O professor (...) terá de ser capaz de avaliar permanentemente a sua ação, de forma crítica e esclarecida, tornando o seu trabalho num processo permanentemente dinâmico, fundado na colaboração entre pares e sujeito a alterações e melhorias permanentes.

No primeiro excerto está patente a caracterização da situação e a sua visão sobre a SP. No segundo fundamenta a sua perspetiva alicerçada no quotidiano do AEX. Do discurso de 2017, podemos verificar a latência do tema ao longo dos anos, assim como a congruência da diretora, relativamente ao mesmo, apresentando estratégias de atuação.

Os três excertos apresentados reivindicam, de forma implícita ou explícita as três dimensões da avaliação do desempenho docente que constam no DL n.º 41/2012, de 21 de fevereiro. Referimo-nos à dimensão *Científico-pedagógica*, que se destaca pela sua centralidade no exercício profissional, à dimensão *Participação na vida da escola e na relação com a comunidade educativa* e à dimensão *Formação contínua e o desenvolvimento profissional*.

A diretora explicita a concretização destas três dimensões, no AEX, salientando que:

(...) esta medida que nós temos vindo a implementar, passando a redundância, da partilha e observação de pelo menos 2 aulas entre pares tem sido o princípio desta supervisão entre pares.

Relativamente à *relutância para com a SP*, referiu que:

Acho que nem sempre corre bem. Nem sempre corre bem no sentido em que nem sempre as pessoas estão disponíveis. Mas, aos poucos, acho que a atitude das pessoas muda e quem, num ano letivo, realiza este trabalho colaborativo e a observação de aulas, no âmbito de uma avaliação formativa, no ano letivo seguinte já o faz sem tanta relutância, digamos assim.

Para o AEX combater a *relutância para com a SP*, a diretora realça os mecanismos implementados no sentido de a fomentar:

Também é de referir que tem sido uma obrigatoriedade, pois é uma medida do Plano de Ação Estratégica, que implementámos, que o Conselho Pedagógico tem dado o seu aval nos últimos anos, que temos alterado a meta a ser atingida, de forma a envolver mais docentes e mais colaboração. Se não o quisermos fazer voluntariamente, porque às vezes poderá não ser aliciante, porque temos muitas turmas e muitas coisas para fazer, isto, de certa forma, obriga-nos. Desta forma somos obrigados a pensar um bocadinho na nossa prática letiva e a trabalhar em conjunto.

Daqui emerge a ideia de um estímulo implementado pelo AEX, para desenvolver processos de SP, em função da caracterização dos constrangimentos diagnosticados no terreno.

4.1.3. Colaboração entre pares

No que respeita à categoria *disponibilidade para a colaboração*, a diretora expressou a sua convicção da seguinte forma:

Eu acho que esta colaboração entre pares é cada vez mais necessária também para nos desafiarmos a nós próprios, para a nossa prática letiva ser cada vez melhor e porque aprendemos sempre com o outro.

Estas ideias já tinham sido manifestadas no seu discurso de 2017:

O trabalho docente não pode, a partir de agora, constituir-se como um ato isolado, decidido no conforto da solidão de cada um, que se torna rei do seu próprio castelo, com muralhas que impedem vistas para o exterior. A partir de agora, todos somos convidados a sair do casulo e a relativizar com os nossos pares o edifício a construir. Temos e devemos partilhar problemas e soluções, desafios e frustrações, estratégias e ações, (...)

Ideias que foram reforçadas no seu discurso de 2018:

(...) que cada um de nós seja capaz de dar um passo em frente no seu trabalho quotidiano, que esse passo contribua para um cada vez maior trabalho entre pares, para uma capacidade de apresentar propostas e solucionar problemas, para que o processo ensino / aprendizagem seja ainda mais efetivo e de qualidade.

Neste âmbito registamos a perceção da diretora do AEX, sobre as práticas estabelecidas relativamente à *disponibilidade para a colaboração entre pares*:

(...) por aquilo que observo, que vou falando com as pessoas e do *feedback* que depois é dado em Conselho Pedagógico, cada vez mais, as áreas disciplinares trabalham em conjunto e produzem estes recursos e estes instrumentos de avaliação (...) cada vez mais os docentes têm necessidade de criar estes instrumentos e de trabalhar em colaboração.

Relativamente à categoria *responsabilidade coletiva*, registamos o dizer da diretora constatando que:

Quando cada colega recebe o horário de imediato procura o par com quem tem níveis em comum.

Salientamos que é uma ideia expressa no seu discurso de 2018, onde realça que:

(...) precisamos muito de equipas de trabalho realmente comprometidas, com grande capacidade de trabalho e com visão (...)

Sobre os *constrangimentos à colaboração entre pares*, registamos a sua opinião, relativamente à *diferente forma de pensar* dos professores:

Também há dificuldades, também há maneiras de pensar e trabalhar diferentes, mas aos poucos acho que as pessoas estão disponíveis para colaborar entre si.

Sobre a *dispersão de tarefas*:

São os alunos, são os seus problemas pessoais que se vêm refletir na Escola, são os encarregados de educação cada vez mais interventivos e nem sempre pela positiva, são as exigências de uma Direção, seja esta ou seja outra, sobre os docentes. (...) Além de tudo isto ainda há os colegas que desempenham as funções de diretores de turma, coordenadores de grupo, de departamento, etc.

E sobre a *burocracia*:

(...) porque é preciso fazer isto e porque é preciso preencher aquilo, implementar novos procedimentos.

Daqui, fica evidente que, no pensamento da diretora, há um caminho previsto e delineado há anos, contudo atual e necessário, sobre o qual estão a ser dados passos, em função dos constrangimentos diagnosticados e dos objetivos estipulados pelo AEX.

No caso específico das práticas de *feedback*, a diretora expõe um compromisso coletivo conforme preconizado por Dawson e Phillipps (2018). Estes autores sustentam que quando a escola valoriza o *feedback*, nos seus documentos institucionais, como o Projeto Educativo e no seu quotidiano, o sucesso do mesmo é facilitado. Realçam ainda que a continuidade das lideranças intermédias e das equipas de trabalho, fomenta a responsabilidade coletiva e a capacidade de melhorar as práticas de *feedback* de forma iterativa.

4.2. Caracterização da amostra dos participantes no questionário

Os requisitos de frequentar as disciplinas relacionadas com o GFQ do AEX e não ser aluno do autor do presente trabalho, levaram-nos a convidar 273 alunos para responder ao inquérito por questionário. Houve 215 respondentes e destes 3, recusaram-se a prosseguir com o questionário, pelo que obtivemos 77,7% de respostas.

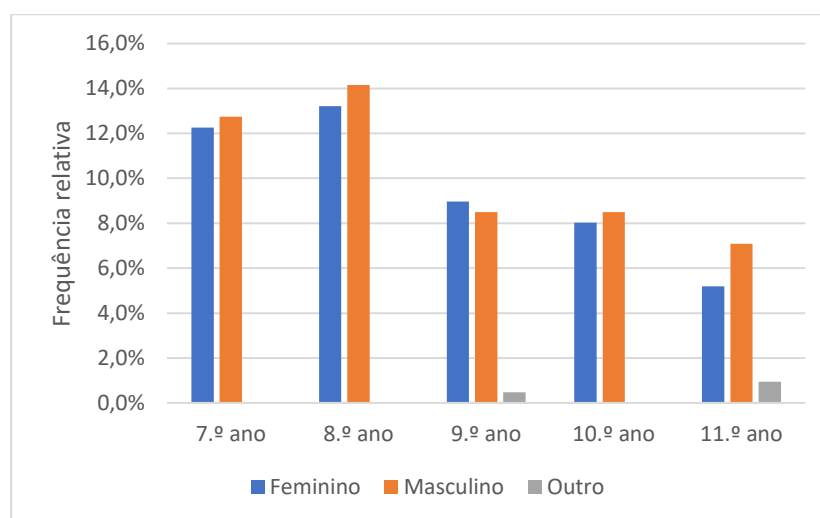
Na Tabela 2, apresentamos as frequências absolutas (FA) e as frequências relativas (FR) do género dos inquiridos, em função do ano de escolaridade.

Tabela 2 - Frequências absolutas e frequências relativas do género dos inquiridos, em função do ano de escolaridade

Ano de escolaridade	Feminino		Masculino		Outro		Total	
	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR
7.º ano	26	12,3%	27	12,7%	0	0,0%	53	25,0%
8.º ano	28	13,2%	30	14,2%	0	0,0%	58	27,4%
9.º ano	19	9,0%	18	8,5%	1	0,5%	38	17,9%
10.º ano	17	8,0%	18	8,5%	0	0,0%	35	16,5%
11.º ano	11	5,2%	15	7,1%	2	0,9%	28	13,2%
Total	101	47,6%	108	50,9%	3	1,4%	212	100,0%

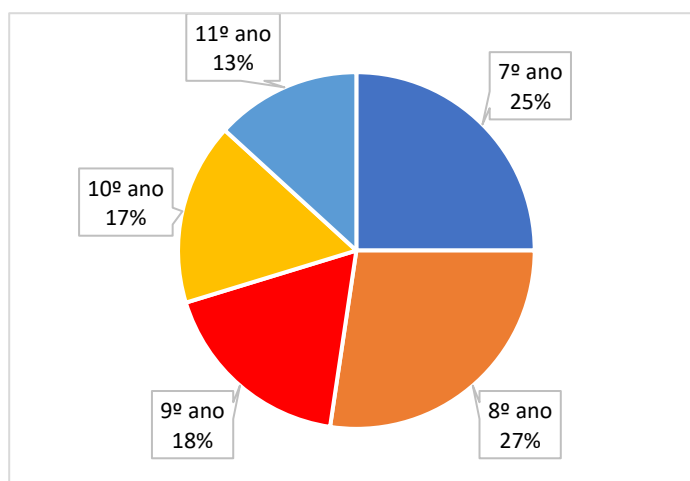
A partir da Tabela 2 elaborámos dois gráficos. No Gráfico 1 podemos verificar que a amostra é equilibrada em termos de géneros feminino e masculino.

Gráfico 1 - Frequências relativas dos géneros dos inquiridos



No que concerne às frequências relativas, dos inquiridos, por ano de escolaridade, apresentadas no Gráfico 2, podemos constatar que cerca de 2/3 da amostra são inquiridos que frequentam o 3º Ciclo de escolaridade. Destes, os mais representados pertencem aos 7º e 8º anos de escolaridade.

Gráfico 2 - Frequências relativas dos inquiridos por ano de escolaridade



Tendo em vista os objetivos do nosso estudo, considerámos pertinente, para o efeito de tratamento dos dados relativos ao questionário, agregar os resultados por ciclo de escolaridade, dividindo-os em 3º Ciclo e Secundário. Desta maneira, conjugamos este critério com a divisão realizada para os FG, permitindo uma apresentação gráfica dos resultados, de mais fácil leitura, a triangulação mais integrada dos dados, a possibilidade de emergirem ideias mais abrangentes dos resultados deste estudo e o reforço da salvaguarda do anonimato dos envolvidos.

4.3. Dados relativos ao *feed up*

O *feed up* baseia-se no trabalho, de professores e alunos, de construção dos objetivos a alcançar, para responder à questão “Para onde vou?” Clarifica objetivos de aprendizagem e critérios de avaliação formativa (Machado, 2019).

Em seguida, passamos a apresentar os dados relativos à dimensão de análise *feed up*, obtidos pelos diferentes instrumentos, para posteriormente os analisarmos e discutirmos.

4.3.1. Questionário aos alunos

Quando questionamos se *A professora explica o que é esperado aprendermos na disciplina*, verificamos que os inquiridos de 3º Ciclo concordam maioritariamente com a afirmação, ao

contrário do que ocorre no Secundário, pois, neste caso a resposta mais frequente é “Discordante” com a afirmação, conforme atestamos no Gráfico 3¹².

Quanto ao item, *Os alunos participam na elaboração dos critérios de avaliação*, as taxas de concordância com a afirmação aumentam para o 3º Ciclo e para o Secundário, relativamente ao item anterior, diminuindo as de discordância, tal como exposto no Gráfico 4. Realçamos que a percentagem de alunos de 3º Ciclo com opinião “Concordante” é muito maior e também que muitos dos inquiridos de secundário têm opinião “Discordante”.

Gráfico 3 - A professora explica o que é esperado aprendermos na disciplina

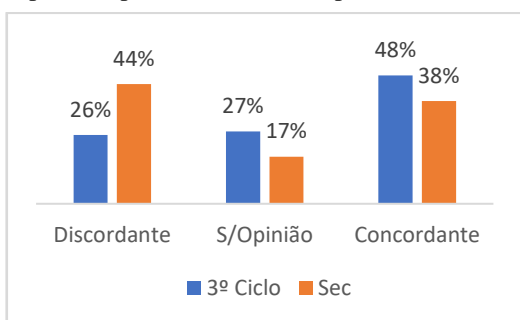
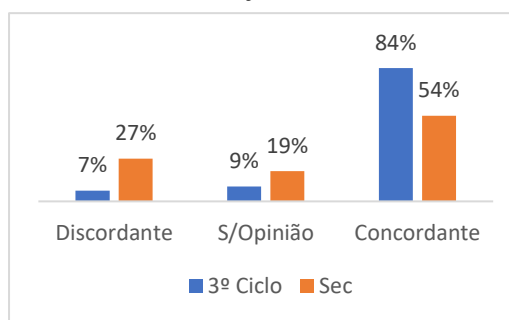


Gráfico 4 - Os alunos participam na elaboração dos critérios de avaliação



Podemos também verificar que a generalidade dos inquiridos, de ambos os ciclos, tem uma opinião concordante sobre *A professora incentiva o uso e compreensão dos critérios de avaliação, porque isso me ajuda a atingir os objetivos da aprendizagem*, conforme exposto no Gráfico 5.

Já quanto ao item, *As formas de avaliação na disciplina são apresentadas de forma clara*, apesar de as taxas de concordância se manterem altas, aumentam visivelmente as opiniões discordantes no Secundário, tal como está patente no Gráfico 6.

¹² A soma das percentagens relativas às categorias envolvidas neste gráfico, não é de 100%. Esta situação repete-se em mais alguns gráficos resultantes dos resultados apurados pelo inquérito por questionário e é motivada por questões de arredondamento à unidade, levando a que, da soma das frequências relativas das categorias estipuladas, possam resultar os valores de 99% ou de 101%. Garcia et al. (2017) alertam para esta situação, considerando que, quando assim é, os resultados não são exatos e devem ser vistos como uma aproximação.

Gráfico 5 - A professora incentiva o uso e compreensão dos critérios de avaliação, porque isso me ajuda a atingir os objetivos da aprendizagem

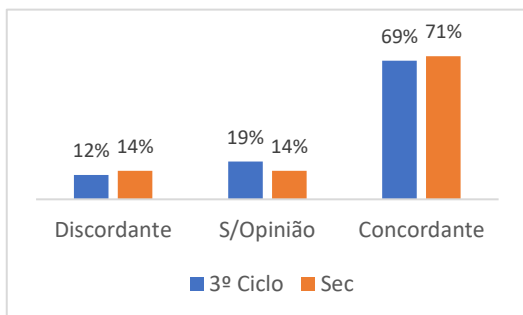
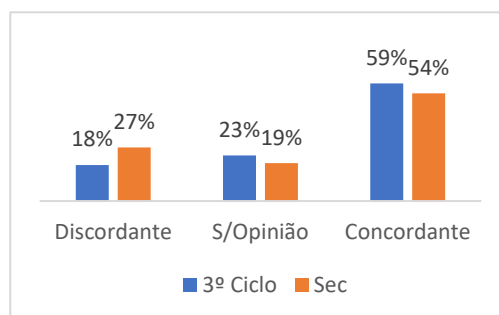


Gráfico 6 - As formas de avaliação na disciplina são apresentadas de forma clara



Como o Gráfico 7 evidencia, a grande maioria dos inquiridos concorda com *A professora avalia-nos a partir dos objetivos de aprendizagem e dos respetivos critérios de avaliação estabelecidos*, sendo as taxas de concordância do 3º Ciclo mais altas que as do Secundário. No Gráfico 8, relativo a *As Atividades que a professora propõe ajudam-me a realizar as aprendizagens previstas*, o nível de concordância dos inquiridos dos dois ciclos é muito alto.

Gráfico 7 - A professora avalia-nos a partir dos objetivos de aprendizagem e dos respetivos critérios de avaliação estabelecidos

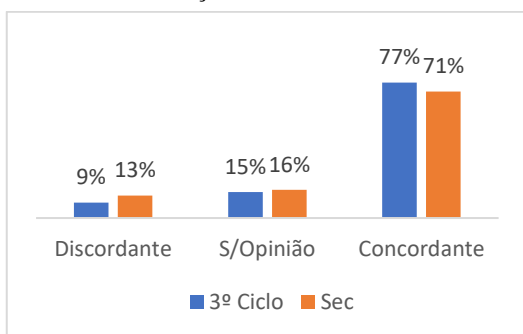
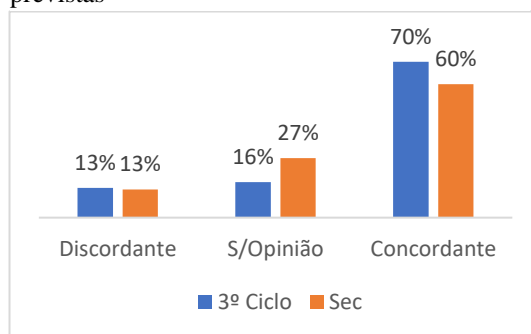


Gráfico 8 - As atividades que a professora propõe ajudam-me a realizar as aprendizagens previstas



4.3.2. Focus Groups

Da análise aos dados recolhidos a partir dos FG, relativos à dimensão de *feed up* e às 3 categorias que lhe estão associadas, surgiram 24 unidades de registo, sendo que a maioria delas foi na categoria *desconhecimento dos critérios de avaliação*, no FG do 3º Ciclo. Registamos ainda neste FG a necessidade de *clarificação de objetivos de aprendizagem e critérios de avaliação* conforme apresentado no Quadro 4.

Quadro 4 - Dados relativos ao *feed up* (FG)

Categorias	FG 3º Ciclo		FG Secundário	
	Nº	Exemplos	Nº	Exemplos
Conhecimento dos critérios de avaliação	3	Os critérios de avaliação foram apresentados “no início do ano” (A1), “em Powerpoint” (A2)	2	Os critérios de avaliação foram apresentados “através de Powerpoint.” (A1)
Desconhecimento dos critérios de avaliação	10	<p>“Muitas das vezes [as rubricas] nem estão no TEAMS.” (A2)</p> <p>“A nós diz-nos que vai sair um exercício parecido.” (A1)</p> <p>“(…) se for uma matriz, a professora dá as páginas e diz-nos que esta matéria é mais importante aquela menos. Mas não acontece sempre.” (A6)</p>	2	“Eu não faço ideia do que é uma rubrica.” (A3)
Clarificação de objetivos aprendizagem e critérios de avaliação	6	<p>“Devíamos saber como somos avaliados.” (A3)</p> <p>“(…) não a discutimos.” (A6)</p> <p>“Devia ser mais vezes.” (A7)</p>	1	“Não há consistência no peso dos domínios.” (A2)

4.3.3. Entrevistas aos professores

Relativamente aos dados apurados, a partir dos professores, há um equilíbrio entre as ocorrências registadas nas categorias *conhecimento* e *desconhecimento dos critérios de avaliação*, como podemos constatar no Quadro 5.

Realçamos que das entrevistas não surgiram referências à necessidade de clarificar objetivos e critérios de aprendizagem.

Quadro 5 - Dados relativos ao *feed up* (Entrevistas)

Categorias	Nº	Exemplos
Conhecimento dos critérios de avaliação	4	<p>“No caso dos relatórios, muitas vezes no início do ano, (…), dou-lhes o modelo e discutimo-lo, para eles poderem depois comparar com o que fizeram.” (E2)</p> <p>“Vejo-me na escola com situações em que eu digo assim: (…) vamos fazer uma rubrica, ou fazer um Kahoot, para desenvolver a atividade.” (E5)</p>
Desconhecimento dos critérios de avaliação	3	<p>“(…) acho que não é preciso disponibilizarmos tempo para desenvolver documentos para serem utilizados pelos alunos.” (E1)</p> <p>“A minha aula funciona mais ou menos assim: apresento os conteúdos, como já disse, quer os alunos saibam ou não.” (E2)</p>

4.3.4. Discussão dos dados

Os resultados apurados, a partir do inquérito por questionário, sobre os itens *A professora explica o que é esperado aprender na disciplina* e *Os alunos participam na elaboração dos critérios de avaliação*, são, relativizados com as afirmações dos alunos do FG do 3º Ciclo. Nestes evidencia-se uma maior frequência de unidades de registo relativas à categoria *desconhecimento dos critérios de avaliação*.

Ainda no FG do 3º Ciclo, na categoria *clarificação dos objetivos de aprendizagem e critérios de avaliação*, surgiram registos que corroboram os resultados da categoria anterior.

Ao analisar mais detalhadamente os resultados do questionário foi perceptível a concordância dos inquiridos do 3º Ciclo e a discordância dos do Secundário, relativamente ao item do questionário, *A professora explica o que é esperado aprendermos na disciplina*.

Do mesmo modo, os resultados sobre o item, do questionário, *Os alunos participam na elaboração dos critérios de avaliação*, são relativizados pelos alunos que constituíram os FG, pois, segundo estes, há desconhecimento dos critérios de avaliação e também a necessidade de clarificar objetivos e critérios de avaliação. Neste particular, é elucidativo o número de unidades de registo e o ênfase colocado nas expressões usadas, relativas ao desconhecimento dos critérios de avaliação, no FG do 3º Ciclo.

Relativamente aos itens, do questionário, *A professora incentiva o uso e compreensão dos critérios de avaliação, porque isso me ajuda a atingir os objetivos da aprendizagem* e *As formas de avaliação na disciplina são apresentadas de forma clara*, são evidentes as altas taxas de concordância de ambos os ciclos de ensino.

Estes resultados, bem como os das entrevistas aos professores, são relativizados pelos que emergem dos FG, pois enquanto que aqui os alunos sentiram a necessidade de referir que os objetivos de aprendizagem e critérios de avaliação devem ser clarificados, no discurso dos professores não há evidências dessa necessidade.

Com efeito, pensamos que, eventualmente, o professor ponderará critérios de avaliação externa, exercendo o seu papel com o intuito de ajudar o aluno nessas circunstâncias e não tanto de ajudar a adquirir competências sociais do saber fazer e do ser, nas quais a autorregulação exerce um papel determinante (Hadji, 2011). Isto vem ao encontro de Fernandes (2008), que relacionou o impacto dos exames no que é ensinado e avaliado.

Acrescentamos que, sobre o *feed up*, a diretora do AEX, salientou o diagnóstico das dificuldades, a definição de objetivos e criação de instrumentos de monitorização,

envolvendo os alunos, com o intuito de desenvolver uma relação de confiança, fundada num contrato pedagógico, que “tende a aumentar as expectativas de professores e alunos no que respeita às capacidades de aprendizagem” (Machado, 2019, p. 4). Do mesmo modo, Bruno (2013) concluiu “que a compreensão e valorização dos critérios de avaliação são condições essenciais para a sua apropriação” (p. 387).

Neste sentido, segundo o ponto de vista de Hattie e Timperley (2007), pensamos que há um caminho a percorrer, pois é essencial que o aluno saiba para onde vai (*feed up*). Assim, devemos partilhar, com os alunos aquilo que eles devem aprender, para eliminar o risco de não saberem o que estão a fazer, ou aquilo que se pretende que façam.

Para tal, é necessário um compromisso construído que resulte num contrato pedagógico e que comprometa alunos e professores (Brooks, Carrol et al., 2019; Gaspar et al., 2015). Esse compromisso deve resultar de um diagnóstico que traduza a evidência do balanço entre o estado em que o aluno se encontra e o pretendido (Santos, 2008)

4.4. Dados relativos à forma do *feedback*

A seguir debruçamo-nos sobre o *feed back*, considerado, de forma sucinta, como a informação de acompanhamento, fornecida ao aluno, durante e após a realização da tarefa, com o intuito de responder à questão “Como vou” (Brookhart, 2008).

Para uma melhor organização e tratamento dos conceitos e resultados, o *feedback* foi dividido em duas dimensões, uma relacionada com estratégias quanto à *Forma* e outra com estratégias quanto ao *Conteúdo*.

Começamos por analisar a dimensão *Forma do feedback*. Esta relaciona-se com aspetos formais e de estrutura. Como tal, subdividimo-la nas categorias associadas às variáveis *Tempo*, *Quantidade*, *Modo* e *Audiência* (Brookhart, 2008), as quais, quando necessário, foram novamente divididas em subcategorias.

4.4.1. Questionário aos alunos

Quanto à categoria *Tempo*, os inquiridos foram questionados se *A professora devolve os testes / fichas de avaliação na aula seguinte*, tendo-se verificado que a taxa de respostas discordantes é a mais alta nos dois ciclos de ensino, como se pode constatar no Gráfico 9.

Contudo, sobre a afirmação, *Sempre que coloco uma dúvida a professora esclarece de imediato* vemos que em ambos os ciclos de ensino, os inquiridos respondem claramente de forma concordante, como asseverado pelos dados do Gráfico 10.

Gráfico 9 - A professora devolve os testes/fichas de avaliação na aula seguinte

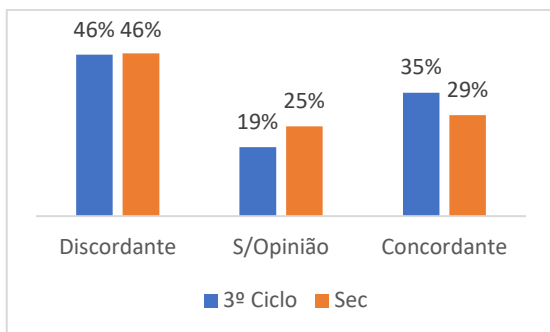
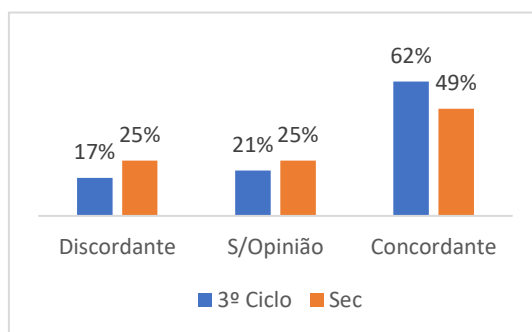


Gráfico 10 - Sempre que coloco uma dúvida a professora esclarece de imediato



No Gráfico 11, relativo ao item, *A professora avalia-nos à medida que vai dando a matéria*, as percentagens de respostas concordantes são maioritárias nos dois ciclos de ensino. Registamos, contudo, percentagens de respostas “Sem opinião” superiores às discordantes, o que poderá indicar que há um conjunto de alunos que não se revê nas outras categorias de resposta.

No caso do item, *A professora dá-nos tempo para pensar e debater, quando coloca uma questão, ou quando um aluno coloca uma dúvida*, o padrão de respostas é semelhante ao anterior, apesar de os valores para as taxas de respostas concordantes serem mais baixos e os das respostas discordantes mais altos, como se verifica no Gráfico 12.

Gráfico 11 - A professora avalia-nos à medida que vai dando a matéria

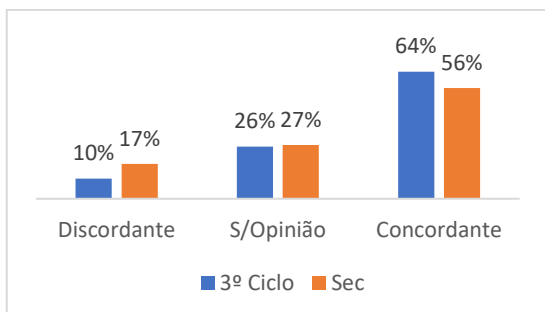
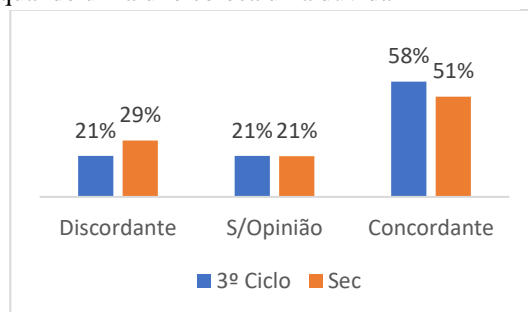


Gráfico 12 - A professora dá-nos tempo para pensar e debater, quando coloca uma questão, ou quando um aluno coloca uma dúvida



A partir dos dados apurados, podemos inferir que a devolução de testes / fichas de avaliação, habitualmente não sucede na aula seguinte à realização dos mesmos. No entanto, quando em aula, as dúvidas são esclarecidas de imediato.

No que concerne à categoria *Quantidade*, sobre o item, *A professora dá-nos feedback de todas as atividades realizadas* (Gráfico 13), as respostas são maioritariamente concordantes nos dois ciclos de ensino.

Em relação ao item, *A professora escolhe as tarefas de aprendizagem mais importantes para nos dar feedback* (Gráfico 14), a percentagem de respostas concordantes é maior no 3º Ciclo do que no Secundário, apesar de em ambos os ciclos serem maioritárias. Realçamos ainda que a taxa de inquiridos “Sem opinião” ultrapassa um terço do total no ensino secundário. Este facto indicia a existência de estudantes que, podem não discordar, contudo, não concordam completamente com a afirmação em causa.

Sobre o item, *A professora corta / risca tudo o que está errado numa ficha*, o que se evidencia do Gráfico 15 é que essa prática regista maior concordância por parte dos inquiridos do 3º Ciclo, apesar de no Secundário também ser a resposta mais frequente.

Gráfico 13 - A professora dá-nos *feedback* de todas as atividades realizadas

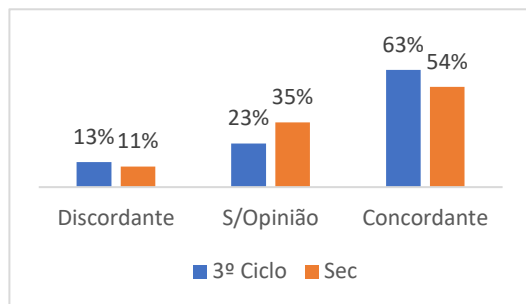


Gráfico 14 - A professora escolhe as tarefas de aprendizagem mais importantes para nos dar *feedback*

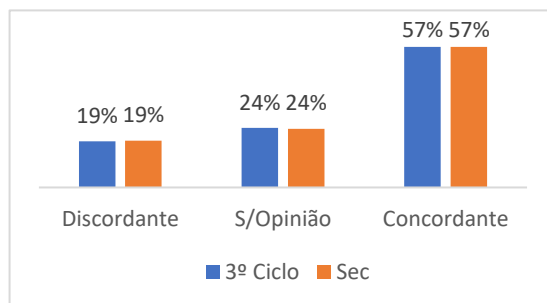
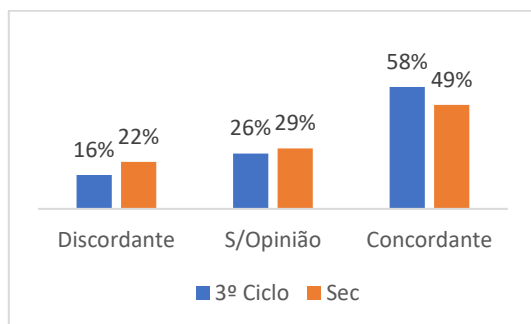


Gráfico 15 - A professora corta / risca tudo o que está errado numa ficha



Em resumo, os resultados apurados denotam o fornecimento regular de *feedback*, pelos professores do GFQ, do AEX, relativamente às atividades realizadas, contudo há uma percentagem significativa de alunos que não reconhece esta prática.

No que diz respeito à categoria *Modo*, relativamente ao item, *O feedback fornecido pela professora é quase sempre escrito*, registamos a alta percentagem de opiniões concordantes ao no 3º Ciclo, contudo registamos também muitas discordantes. Já no que diz respeito ao Secundário, a resposta mais frequente foi discordante, conforme observado no Gráfico 16.

Quando questionados sobre *O feedback fornecido pela professora é quase sempre oral*, os inquiridos, de ambos os ciclos, manifestam um alto grau de concordância com essa prática, tal como se depreende a partir do Gráfico 17.

Assim, parece podermos inferir que, em ambos os ciclos, existe um predomínio do *feedback* oral face ao escrito.

Gráfico 16 - O *feedback* fornecido pela professora é quase sempre escrito

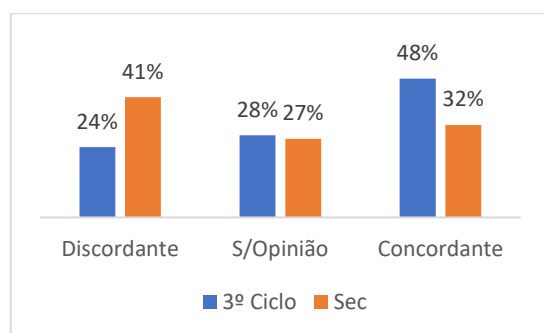
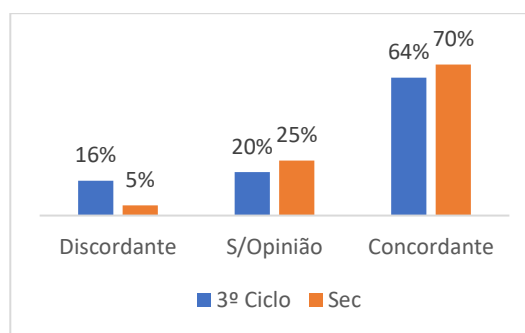


Gráfico 17 - O *feedback* fornecido pela professora é quase sempre oral



Quanto ao item, *Quando preciso de saber como se faz uma tarefa, a professora orienta-me*, a generalidade dos inquiridos de ambos os ciclos de ensino confirmam essa prática, conforme se pode ver no Gráfico 18.

Relativamente ao item, *São utilizadas diferentes formas de avaliação (não apenas testes escritos)*, os inquiridos responderam com taxas de concordância elevadas e semelhantes em ambos os ciclos, tal como podemos deduzir pelo Gráfico 19.

Gráfico 18 - Quando preciso de saber como se faz uma tarefa, a professora orienta-me

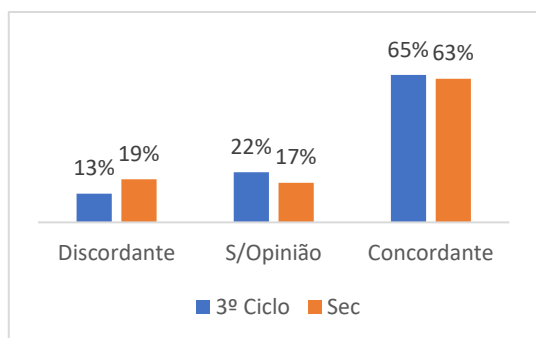
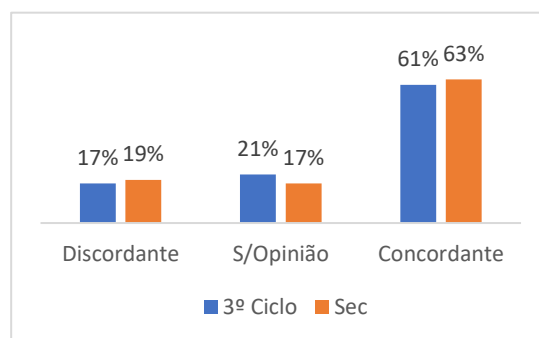


Gráfico 19 - São utilizadas diferentes formas de avaliação (não apenas testes escritos)



Sobre *Quando dá feedback, a professora usa palavras simples e objetivas*, constatamos, a partir do Gráfico 20, que os inquiridos de ambos os ciclos têm taxas elevadas de concordância com a afirmação.

Relativamente ao item, *A professora verifica se entendi o feedback que me dá sobre o trabalho que realizei*, observamos, a partir do Gráfico 21, a discrepância entre os inquiridos do 3º Ciclo e do Secundário, pois se os primeiros maioritariamente respondem afirmativamente, os segundos têm uma taxa de concordância mais baixa. Acrescentamos que no Secundário a percentagem de opiniões discordantes sobe consideravelmente.

Gráfico 20 - Quando dá feedback, a professora usa palavras simples e objetivas

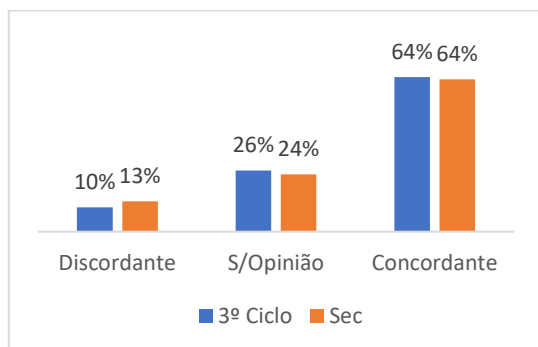
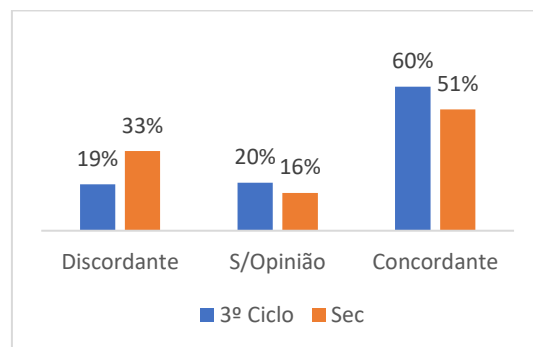


Gráfico 21 - A professora verifica se entendi o feedback que me dá sobre o trabalho que realizei



A partir destes resultados, podemos considerar que, de uma forma geral, os professores transmitem mais do que informação escrita ou oral e vão ao encontro das necessidades dos alunos, quando diagnosticam alguma carência da parte destes e que a avaliação não se resume somente à testagem.

No que concerne à categoria *Audiência*, observamos que quando questionados sobre *O feedback fornecido pela professora é quase sempre individual* (Gráfico 22) a percentagem

de respostas concordantes é maioritária nos alunos do 3º Ciclo. Realçamos que no Secundário, esta percentagem é mais baixa do que a das respostas discordantes.

Sobre o item, *A professora desloca-se à minha mesa para me dar indicações úteis sobre o que estou a fazer* (Gráfico 23), em ambos os ciclos as respostas concordantes com a afirmação são maioritárias, contudo registamos um decréscimo das mesmas dos inquiridos do 3º Ciclo, para os do Secundário.

Gráfico 22 - O *feedback* fornecido pela professora é quase sempre individual

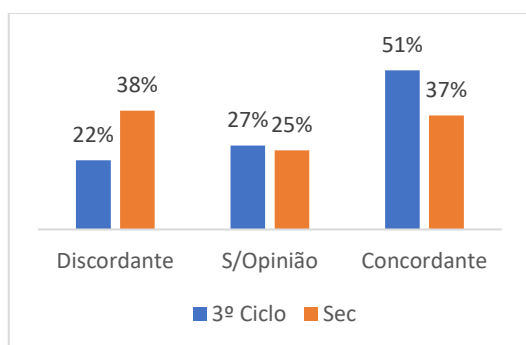
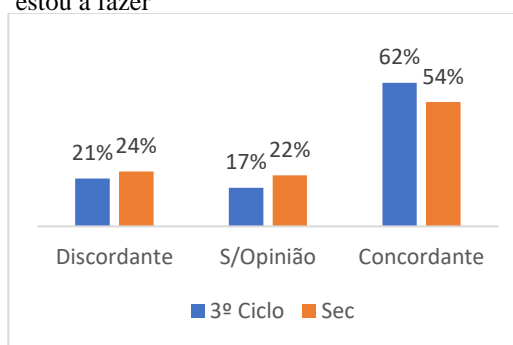


Gráfico 23 - A professora desloca-se à minha mesa para me dar indicações úteis sobre o que estou a fazer



Relativamente a *Quando avalia, a professora dá feedback de uma forma geral para toda turma*, verificamos, a partir do Gráfico 24, que os inquiridos responderam maioritariamente de forma concordante, facto que volta a repetir-se com o item *A professora dá-me feedback específico quando sente que é necessário*, tal como consta no Gráfico 25.

Gráfico 24 - Quando avalia, a professora dá *feedback* de uma forma geral para toda turma

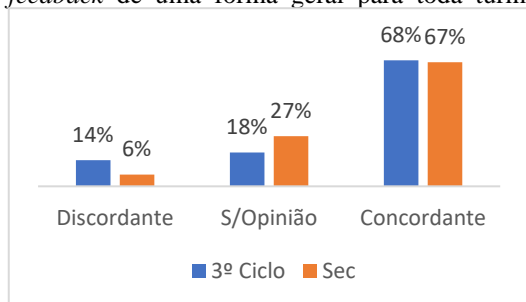
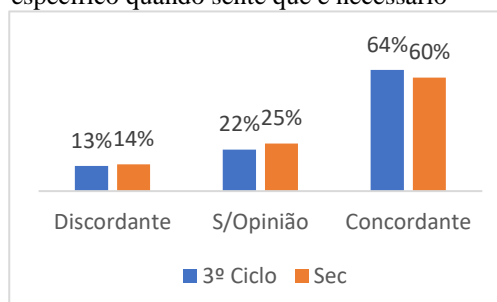


Gráfico 25 - A professora dá-me *feedback* específico quando sente que é necessário



Em resumo, quanto à *Audiência*, de uma forma geral os resultados entre os dois ciclos de ensino são similares. Todavia os alunos de 3º Ciclo percecionam, de forma mais clara um *feedback* preferencialmente individualizado.

4.4.2. Focus Groups

Os dados apurados a partir dos FG, relativos à dimensão *Forma do feedback*, foram divididos em 4 categorias e estas foram ainda subdivididas conforme o Quadro 6, sendo que as subcategorias que mais se destacaram foram *Quantidade-inexistente* com 12 unidades de registo e *Modo-escrito* com 9, ambos referentes ao 3º Ciclo.

Quadro 6 - Dados relativos à forma do *feedback* (FG)

Categorias	Subcategorias	FG 3º Ciclo		FG Secundário	
		Nº	Exemplos	Nº	Exemplos
Tempo	Atempado	3	responde logo a dúvidas colocadas “quase sempre.” (A1) o que seria ideal era “se calhar no final da aula fazer uma atividade com o Kahoot, para tentar ver quem é que consegue ou não compreender a matéria. Depois no início da próxima aula analisar os resultados do Kahoot e explicar porque é que se errou.” (A2)	1	“O <i>feedback</i> é praticamente, responder a dúvidas dos alunos.” (A2)
Quantidade	Inexistente	12	“A professora dá a matéria, fala, escreve, manda copiar, sempre assim seguido.” (A6)	5	“Testes, correção e não há <i>feedback</i> .” (A4)
	Exígua	1	A1, A7, A2 e A3 gostariam de ter mais testes formativos.	6	“e não é frequente” (A3)
	Regular	1	Pode ajudar a ser melhor aluno “a professora dar-nos um <i>feedback</i> mais regularmente.” (A3)	1	“A professora vai dando <i>feedback</i> aos alunos” (A3)
Modo	Escrito	9	“(…) depois escreve a solução” (A4)	3	“Só costuma colocar cruzes quando está mal, ou certos quando está bem, ...” (A4)
	Oral	2	“Diz que está errado e passa para o próximo” (A2)	3	“Eu até acho que o <i>feedback</i> oral mais frequente é “não estudou o suficiente (…)” (A1, repete e confirmado por A2 e A4)
Audiência	Individual	2	“(…) ou vai ao nosso lugar e diz-nos.” (A7)	2	“A professora vai dando <i>feedback</i> aos alunos, seja por intermédio de relatórios ou testes que fizemos, ou mesmo pessoalmente.” (A3)

Categorias	Subcategorias	FG 3º Ciclo		FG Secundário	
		Nº	Exemplos	Nº	Exemplos
	Grupal	1	“Ela ia tirando as dúvidas aos grupos (...)” (A3)	0	
	Geral	2	“se muitos alunos disserem coisas erradas, a professora tem tendência a explicar.” (A6)	2	[o <i>feedback</i> fornecido] “é geral.” (A2, A4)

Relativamente à *Forma do feedback*, há aspetos qualitativos que emergem da análise dos resultados dos FG, sobre o desejo de como os alunos gostariam que lhes fosse fornecido o *feedback*, pois registamos expressões de anseio por um *feedback* mais regular e de mais testes formativos.

Constatamos ainda que, quando comparados com os resultados do questionário, os dos FG parecem revelar-se mais críticos, especialmente no que se refere à categoria *Quantidade*, subcategoria *Inexistente* e à categoria *Modo*, subcategoria *Escrito*, nas quais se registaram mais ocorrências e se denotam modelos de avaliação como medida, ou de conformidade entre o desempenho do aluno e os objetivos estipulados (Pinto & Santos, 2006).

Cabe citar Santos (2008), no sentido de promover *feedback* escrito que seja claro para que o aluno o possa entender de forma autónoma, indique pistas para ele próprio se orientar, não inclua a correção do erro e promova a reanálise da resposta e identifique o que está bem feito.

4.4.3. Entrevistas aos professores

Os dados sobre a dimensão *Forma do feedback*, apurados a partir das entrevistas aos professores, foram divididos em 4 categorias que por sua vez foram subdivididas.

Conforme consta no Quadro 7, a distribuição das unidades de registo, pelas diferentes subcategorias, é relativamente mais dispersa comparativamente à dos FG.

Quadro 7 - Dados relativos à forma do *feedback* (Entrevistas)

Categorias	Subcategorias	Nº	Exemplos
Tempo	Atempado	7	“(…) essa regularidade eu só consigo de forma a fazer-lhe questões orais.” (E1) “(…) se for um Kahoot vem logo o resultado e é discutido em sala de aula e o porquê de eles terem falhado naquela questão (...)” (E5)
	Demorado	1	“Também não faz sentido eu dar o <i>feedback</i> passado uma semana.” (E5)

Categories	Subcategories	Nº	Exemplos
Quantidade	Regular	1	“É uma avaliação formativa contínua da participação do aluno, do seu empenho. No fundo isso faz-se todos os dias.” (E2)
Modo	Escrito	7	“A experiência que tenho é que se for um <i>feedback</i> só oral, os alunos muitas vezes só estão preocupados com a questão que erraram e não ficam atentos quando se está noutras questões e enquanto que por escrito eles têm, oportunidade para depois, noutras situações, de analisarem e verem como deveriam proceder.” (E4)
	Oral	4	“(…) para eu saber se eles ficaram a perceber ou não, faço-lhe outra questão oral sobre o mesmo assunto.” (E1) “(…) às vezes também quando se colocam questões orais o <i>feedback</i> acaba por ser mais oral do que escrito.” (E5)
Audiência	Individual	7	“(…) vou debruçar-me sobre o trabalho de cada um deles e na aula seguinte antes de continuarem o trabalho que é para 2 aulas, vou-lhes dizer o que é que podem melhorar, o que é que devem corrigir no trabalho.” (E1) “(…) eu acho que o <i>feedback</i> a um aluno tem que ser dado ao aluno específico e para a sua questão, para a dificuldade que ele apresenta.” (E2)
	Grupal	3	“Do meu ponto de vista o que se pode fazer é criar grupos. Têm é de ser grupos de alunos que tenham objetivos semelhantes e aí sim, aí sim, com esse tipo de grupos de alunos que se podem criar, aí acho que podemos trabalhar mais de encontro às necessidades de cada um.” (E5)
	Geral	7	“Se eu digo “revejam este conteúdo, façam estes exercícios para consolidar melhor o que estivemos a dar”, é para os ajudar a melhorar, visto ver a necessidade em realizarem determinadas tarefas, para atingirem os objetivos.” (E1) “Quando temos excesso de trabalho acabamos por fornecer um <i>feedback</i> , se calhar, mais abrangente, menos elaborado e específico.” (E5)

Em suma, verificamos a preocupação em fornecer *feedback* atempado, a maior importância dada ao *Escrito*, em detrimento do *Oral* e a adaptação dos professores à *Audiência*, em função das circunstâncias.

4.4.4. Discussão dos dados

Relativamente à categoria *Tempo*, notamos que os testes e as fichas de avaliação não são devolvidos com prontidão, contudo, quando as dúvidas são colocadas são logo clarificadas. Este facto denota preocupação, por parte dos professores, em satisfazer e orientar os seus alunos em sala de aula. Contudo, a entrega dos trabalhos escritos necessita de maior

prontidão para que o *feedback* possa ser mais eficaz (Brookhart, 2008; Hattie & Timperley, 2007).

Da triangulação dos dados apurados, depreendemos que há acompanhamento dos alunos, que os professores fornecem *feedback* quotidianamente e têm a competência de dar tempo aos alunos para pensar, sendo isso mais destacado pelos alunos do 3º Ciclo. A prática em questão é realçada por Santos (2008) como estimuladora da confiança dos alunos, dado que permite respostas mais longas e melhor apropriação dos conceitos.

Esta tendência é confirmada pela análise de conteúdo dos FG, denotando, contudo, que no 3º Ciclo os alunos evidenciam a necessidade de usar tecnologias digitais para uma intervenção mais atempada e rápida. No FG do Secundário o *feedback* foi caracterizado por “responder a dúvidas dos alunos”, prática considerada exemplar por Brookhart (2008), mas que necessita de maior enquadramento com os objetivos da aprendizagem.

Os dados coletados através das entrevistas aos professores coincidem com os obtidos pelos instrumentos usados para estudar a perceção dos alunos. Pensamos que, relativamente à categoria *Tempo*, evidenciam práticas que se coadunam com as descritas designadamente por Brookhart (2008) e Hattie e Timperley (2007) e que materializam o dizer da diretora do AEX quando refere o fornecimento de “um *feedback* sempre e em qualquer situação, para que o aluno melhore”. Acrescentamos que do discurso da diretora emerge a perceção de uma prática quotidiana de *feedback*, no AEX, conforme podemos constatar dos seus depoimentos. Todavia, deverá ser encurtado o prazo de entrega dos trabalhos escritos, de forma ao *feedback* ser mais eficaz (Machado, 2019).

No que toca à categoria *Quantidade*, nomeadamente à subcategoria *Inexistente*, os dados dos FG parecem relativizar os do questionário respondido pelos alunos e os das entrevistas realizadas aos professores do GFQ e da diretora do AEX. Com efeito as categorias com maior frequência de unidades de registo, nos FG, remetem para um fornecimento exíguo de *feedback*, ou para a sua inexistência.

Neste âmbito, cabe citar o trabalho de Brookhart (2008), sendo que o ideal é fornecer uma quantidade razoável de *feedback*, com o intuito dos alunos compreenderem o que devem fazer.

No que concerne à categoria *Modo*, a perceção, manifestada nas entrevistas, de que os professores dão importância e fornecem regularmente *feedback* escrito, é relativizada pelos

resultados do questionário aplicado aos alunos. Estes, particularmente no Secundário, revelam uma prática mais frequente de *feedback* oral em detrimento do escrito.

No FG do 3º Ciclo há unidades de registo relativas à inexistência de *feedback* escrito e no FG do Secundário remetem para a colocação de “cruzes quando está mal, ou certos quando está bem”.

Neste sentido, há um potencial de melhoria, observado por Avões (2015), pois quando os professores fornecem *feedback* escrito eficaz, os alunos envolvem-se ativamente nas tarefas e evidenciam predisposição para desenvolver a sua aprendizagem.

Os resultados do questionário revelam ainda que, frequentemente, os professores orientam os seus alunos, são usadas diferentes formas de avaliação, assim como palavras simples e objetivas quando fornecem *feedback*, práticas que Carvalho, Conboy, Santos et al. (2014) consideram de *feedback* eficaz.

Assim, a partir dos resultados do questionário, podemos considerar que, de uma forma geral, os professores dominam as técnicas de comunicação, satisfazem as necessidades dos alunos quando diagnosticam alguma carência da parte destes e que a avaliação não se resume somente aos testes escritos.

Estas práticas relativas ao modo como é fornecido o *feedback*, estão conformes com a investigação de Brookhart (2008), salientando a necessidade do professor demonstrar como fazer algo se o aluno necessitar de ver como fazer.

Todavia, esta ideia que emerge do questionário e das entrevistas aos professores, é um tanto diferente da que resulta dos FG. Neste sentido, realçamos a ideia do modo como o *feedback* deve ser fornecido: mais rico, incidindo sobre o que é necessário fazer para melhorar e dar informações pormenorizadas de como o aluno deve proceder (William, 2013, referenciado em Vieira, 2019).

Quanto à categoria *Audiência*, os resultados do inquérito por questionário revelam que os alunos de 3º Ciclo têm a ideia mais vincada de que recebem um *feedback* preferencialmente individualizado. Contudo, devemos realçar que no Secundário também é percecionado, pela maioria dos alunos questionados, que os professores se deslocam à sua mesa para os orientar. Pensamos que este facto revela capacidade de adaptação dos professores do GFQ, do AEX, às diferentes situações pedagógicas. Esta capacidade de adaptação foi confirmada quando os alunos foram questionados sobre o *feedback* ser fornecido para toda a turma, ou ser específico quando os professores sentem que é necessário. Esta prática é considerada boa

por Brookhart (2008), visto o *feedback Individual* fazer com que o aluno se sinta objeto da atenção do professor, enquanto o *Grupal* faz mais sentido quando mais alunos se encontram no mesmo impasse.

No que diz respeito aos resultados obtidos a partir dos FG, registamos que as frequências absolutas das unidades de registo são baixas, facto que revela a perceção de práticas de *feedback* esporádicas, contudo com evidências de poder ser *Individual*, *Grupal* ou *Geral*. Neste âmbito, somos levados a pensar na diversidade de soluções de *feedback* fornecido. Isto vem ao encontro do modelo de instrução diferenciada de Tomlinson (1999), baseado no conceito de sala de aula diferenciada, onde o professor considera as diversas capacidades, interesses e perfis de aprendizagem dos seus alunos, com o intuito de que todos eles alcancem os objetivos propostos.

No que concerne à perceção que os professores têm, relativamente à categoria *Audiência*, denotamos mais unidades de registo, relativamente aos FG. Os resultados expressam a tendência para o *feedback* ser, mais frequentemente, *Geral*. Contudo, encontramos em algumas afirmações a ideia já expressa do modelo de Tomlinson (1999).

4.5. Dados relativos ao conteúdo do *feedback*

A seguir debruçamo-nos sobre a dimensão *Conteúdo do feedback*, da qual constam as categorias associadas às variáveis, *Foco*, *Comparação e Função / Valência*, as quais, quando necessário, foram novamente divididas em subcategorias.

4.5.1. Questionário aos alunos

Relativamente à categoria *Foco* é importante saber se há mais incidência na *Tarefa* a realizar, no *Processo* de realização dessa tarefa, na *Autorregulação* ou ainda na *Pessoa* do aluno (Brookhart, 2008).

Neste âmbito, constatamos que para a generalidade dos inquiridos, dos dois ciclos de ensino, *A professora descreve os passos necessários para realizar a atividade*, como se pode observar no Gráfico 26.

Sobre o item, *A professora diz para fazermos melhor, mas não diz como*, verificamos que no 3º Ciclo, as respostas mais frequentes são concordantes. Nos inquiridos do Secundário a taxa de respostas concordantes diminui e a frequência das três possibilidades de resposta é semelhante, conforme podemos observar no Gráfico 27.

Gráfico 26 - A professora descreve os passos necessários para realizar a atividade

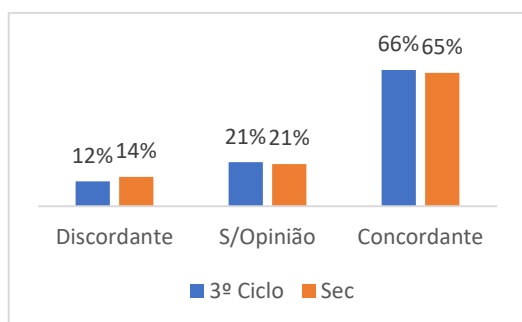
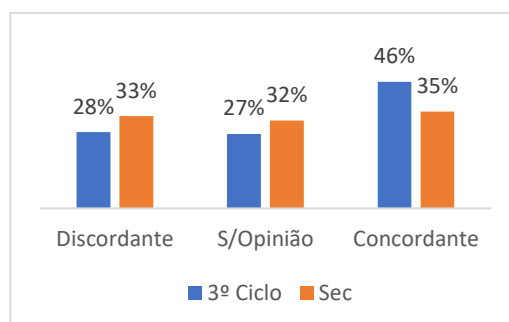


Gráfico 27 - A professora diz para fazermos melhor, mas não diz como



No que concerne ao item, *A professora faz comentários específicos para nos ajudar nos trabalhos que vamos fazendo*, as respostas concordantes são maioritárias nos dois níveis de ensino. Todavia, verifica-se uma diminuição no Secundário, sendo que a taxa de discordância neste Ciclo de ensino é alta, como podemos verificar no Gráfico 28.

Relativamente ao item *A professora comenta mais sobre a nossa maneira de ser do que sobre o nosso trabalho*, cerca de um quarto dos inquiridos, de ambos os ciclos de ensino, discorda da afirmação. Contudo, registamos que há mais inquiridos a concordar com a afirmação e ainda que a taxa de inquiridos “Sem opinião” é expressiva, sendo no Secundário a mais alta das três respostas, como se constata no gráfico 29. Esta circunstância indicia que há um grupo de alunos que podem não discordar, mas também não se identificam totalmente com a afirmação.

Gráfico 28 - A professora faz comentários específicos para nos ajudar nos trabalhos que vamos fazendo.

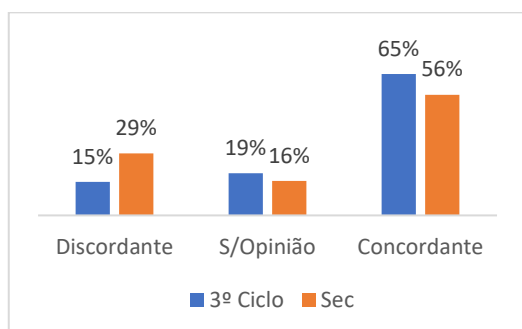
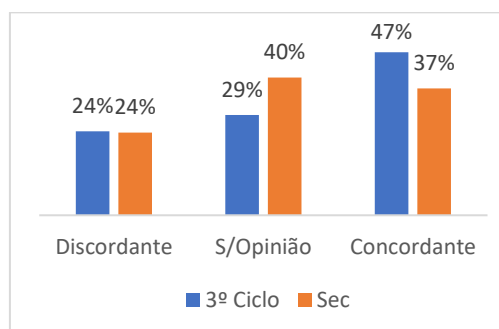


Gráfico 29 - A professora comenta mais sobre a nossa maneira de ser do que sobre o nosso trabalho.



Sobre o item, *A professora incentiva-me a usar estratégias para controlar se estou a compreender a matéria*, verificam-se respostas maioritariamente concordantes em ambos os

ciclos, apesar de não ser despiciente a percentagem de inquiridos com opinião discordante, como se constata a partir do Gráfico 30.

No que concerne ao item, *A professora faz perguntas que nos ajudam a refletir sobre a qualidade do nosso trabalho*, verificamos, a partir do Gráfico 31, que as respostas concordantes são maioritárias, no entanto, o seu valor baixa do 3º Ciclo para o Secundário.

Gráfico 30 - A professora incentiva-me a usar estratégias para controlar se estou a compreender a matéria

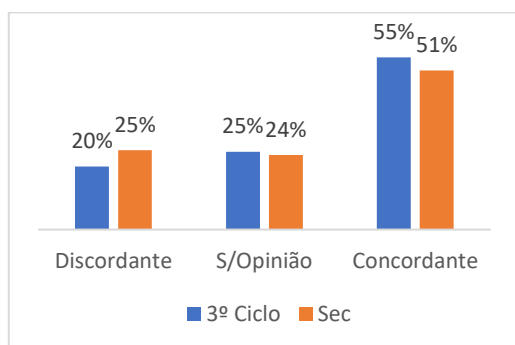
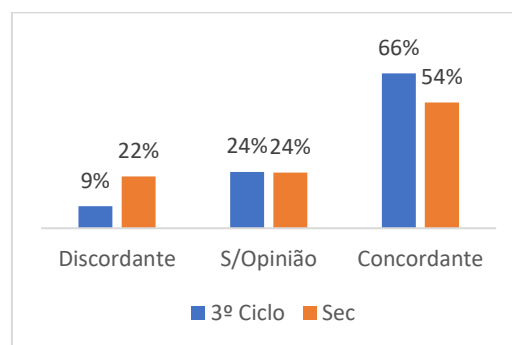
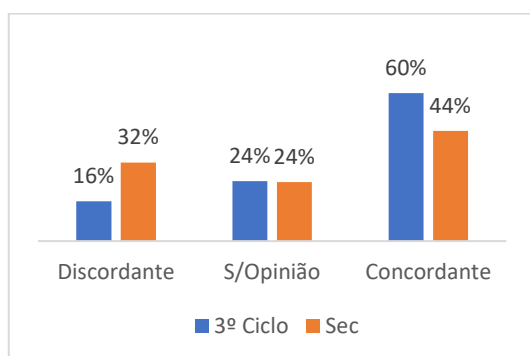


Gráfico 31 - A professora faz perguntas que nos ajudam a refletir sobre a qualidade do nosso trabalho



Quanto ao item, *Quando dá feedback, a professora descreve estratégias para aprender*, a taxa de respostas concordantes 3º Ciclo é alta, diminuindo no Secundário. Já a taxa de opiniões discordantes, neste ciclo, é assinalável, como se verifica no Gráfico 32.

Gráfico 32 – Quando dá feedback, a professora descreve estratégias para aprender



Em síntese, dos resultados apurados a partir do questionário, depreendemos que a maioria dos inquiridos, tem a perceção de que o professor descreve os passos necessários para realizar a atividade, faz comentários específicos para os ajudar nos trabalhos que vão fazendo, os incentiva a usar estratégias para controlar se estão a compreender a matéria, ou faz perguntas que os ajuda a refletir sobre a qualidade dos seus trabalhos. Estas práticas são

consideradas eficazes por Carvalho, Conboy, Santos et al. (2014). Contudo, os autores alertam para situações idênticas às que emergem do questionário por nós aplicado, como o professor dizer para fazer melhor sem dizer como, ou de comentar mais sobre a maneira de ser dos alunos do que do seu trabalho, considerando-as práticas não eficazes.

No que concerne à categoria *Comparação*, procuramos evidências de *feedback* fornecido relativamente a critérios previamente definidos, ou a outros alunos, ou ainda a estados de conhecimento anteriores, ou capacidades previamente adquiridas pelo aluno (Brookhart, 2008).

Os dados apurados a partir do questionário, sobre a *Professora faz comentários em que compara alunos entre si*, apresentados no Gráfico 33, revelam que a taxa de concordância é a mais alta nos dois ciclos de ensino, sendo ainda maior no 3º Ciclo. Realçamos também que as taxas de opiniões discordantes são altas nos dois ciclos, bem como a taxa dos “Sem opinião”.

Relativamente ao facto de *Antes de começar uma matéria a professora realiza uma avaliação diagnóstica para perceber o que sabemos sobre esse tema*, há uma clara inversão de opinião entre os inquiridos do 3º Ciclo e os do Secundário, pois, nestes a maioria discorda, enquanto que nos primeiros, quase metade concorda com a afirmação, como verificamos no Gráfico 34.

Gráfico 33 - Professora faz comentários em que compara alunos entre si

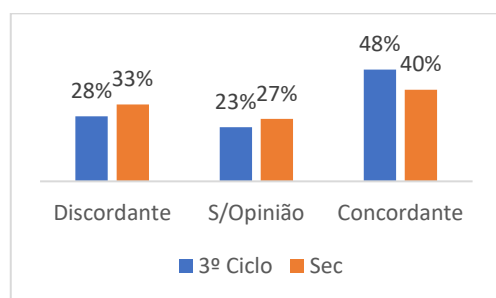
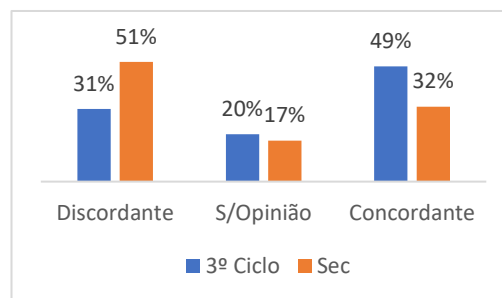


Gráfico 34 - Antes de começar uma matéria a professora realiza uma avaliação diagnóstica para perceber o que sabemos sobre esse tema



No que diz respeito ao item *A professora valoriza os meus progressos*, verificamos que os inquiridos dos dois ciclos de ensino concordam com a afirmação. Contudo, os de 3º Ciclo têm uma taxa de concordância assinalavelmente mais alta que a dos de Secundário, como se pode constatar no Gráfico 35.

Quando os inquiridos são questionados sobre se *A professora comenta o meu trabalho, comparando-o com o trabalho anterior*, verificamos que, nos dois ciclos de ensino, as taxas de discordância aumentam significativamente, relativamente ao item anterior, como se pode verificar no Gráfico 36. Ainda assim, os níveis de concordância são superiores aos de discordância.

Gráfico 35 - A professora valoriza os meus progressos

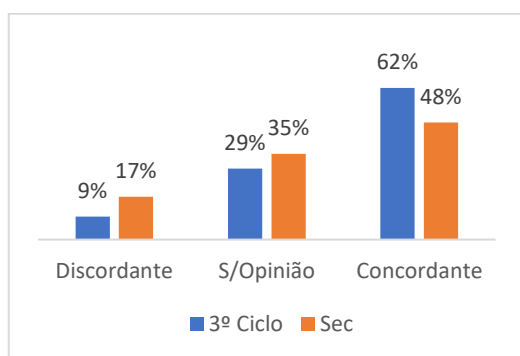
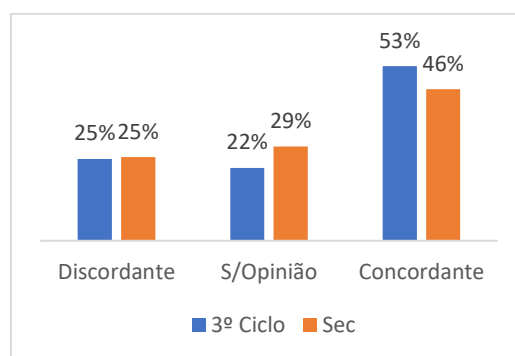
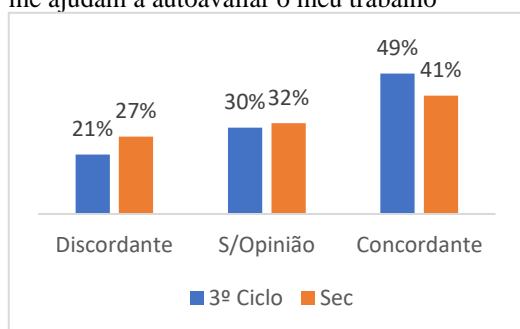


Gráfico 36 - A professora comenta o meu trabalho, comparando-o com o trabalho anterior



Quanto ao item, *A professora fornece rubricas que me ajudam a autoavaliar o meu trabalho*, podemos comprovar, a partir do Gráfico 37, que as respostas concordantes com a afirmação são as mais frequentes e que no 3º Ciclo quase são a maioria. Realçamos ainda a elevada taxa de inquiridos que responderam “Sem opinião”, facto eventualmente relacionado com o desconhecimento do que são rubricas.

Gráfico 37 - A professora fornece rubricas que me ajudam a autoavaliar o meu trabalho



Em suma, verificamos que há a prática de comparar os alunos entre si, em ambos os ciclos de ensino, mas mais evidente no 3º Ciclo, o que pode ser mais desmoralizador e pode levar à desistência, de acordo com Bruno (2013).

Podemos também verificar que a avaliação diagnóstica é uma prática nitidamente mais frequente no 3º Ciclo, bem como considerar os progressos dos alunos, ou comparar os seus

trabalhos com os precedentes. Este facto parece indiciar que quando os professores lecionam ao 3º Ciclo, consideram o estado inicial do aluno e a sua evolução, focando-se no processo de aprendizagem. Já relativamente ao Secundário, o enfoque é maior nos resultados.

No que diz respeito ao fornecimento de rubricas que auxiliam a autoavaliação, as taxas de respostas dos inquiridos que concordam com a afirmação baixam, relativamente aos itens anteriores, sendo mais evidente uma maior percentagem de “Discordantes” no Secundário.

Relativamente à categoria *Função / Valência*, procuramos evidências de *feedback* fornecido com base em descrições, julgamentos, ou ainda se é realizado de forma construtiva, ou não. Assim, no item, *Nos trabalhos a professora usa comentários positivos que descrevem o que está bem feito*, podemos constatar, a partir do Gráfico 38, que os inquiridos a percecionam como prática corrente, sendo isso mais evidente no 3º Ciclo.

Sobre o item, *Num trabalho, a professora, comenta apenas que está bem, ou que está mal*, verifica-se que a resposta concordante é a mais frequente, nos dois ciclos de ensino, como se pode constatar a partir do Gráfico 39.

Gráfico 38 - Nos trabalhos a professora usa comentários positivos que descrevem o que está bem feito

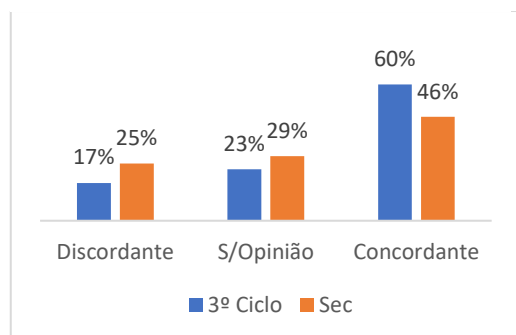
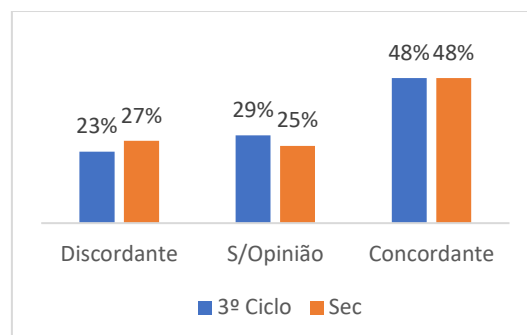


Gráfico 39 - Num trabalho, a professora, comenta apenas que está bem, ou que está mal



Relativamente ao item, *Os comentários da professora mostram falta de respeito pelos alunos* (Gráfico 40), verificamos que em ambos os ciclos, os inquiridos a percecionam como uma prática que não é habitual, dada a percentagem da opinião “Discordante”. Contudo, no ensino Secundário, a taxa de alunos com opinião “Concordante”, não é negligenciável.

Sobre, *O tom de voz e a cara da professora mostram que acredita que vamos conseguir melhorar*, constatamos, a partir do Gráfico 41 que quase metade dos inquiridos do 3º Ciclo concordam com a afirmação. Realçamos também a alta taxa de respostas com opinião “Discordante”. No caso do Secundário a resposta mais frequente é “Sem opinião”, tendo as apreciações “Concordante” e “Discordante” frequências semelhantes.

Gráfico 40 - Os comentários da professora mostram falta de respeito pelos alunos

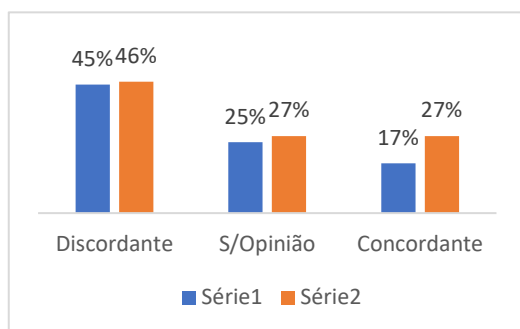
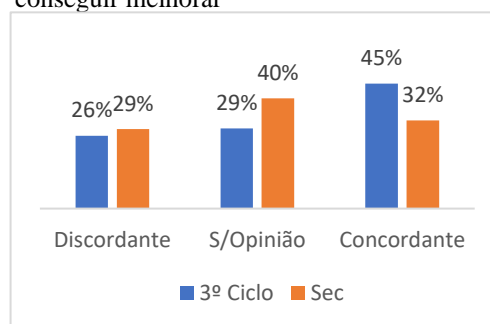


Gráfico 41 - O tom de voz e a cara da professora mostram que acredita que vamos conseguir melhorar



No caso do item, *Na comunicação das classificações, a professora faz comentários desagradáveis*, os resultados evidenciam a perspetiva antagónica manifestada pelos alunos dos dois ciclos, pois a maioria dos inquiridos do 3º Ciclo discorda e a maioria dos do Secundário concorda com afirmação. (Gráfico 42).

Quanto ao item, *Quando dá feedback, a professora apresenta sugestões vagas como por exemplo “estuda mais”* (Gráfico 43), a taxa de respostas concordantes é maioritária nos dois ciclos de ensino. Este facto é confirmado pela análise de conteúdo dos FG, conforme iremos evidenciar.

Gráfico 42 - Na comunicação das classificações, a professora faz comentários desagradáveis

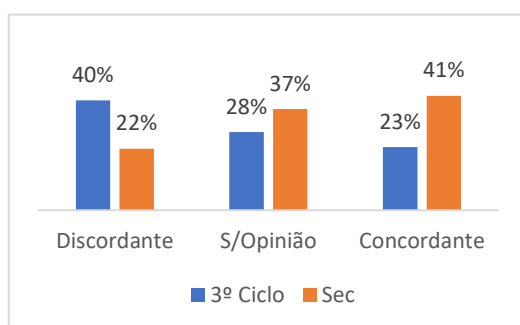
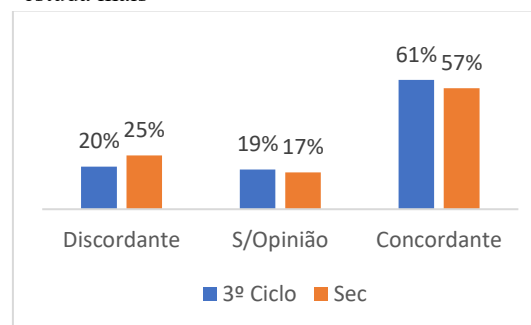
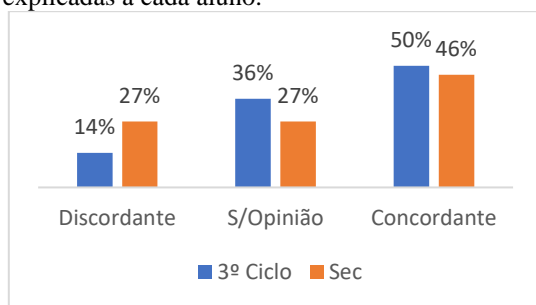


Gráfico 43 - Quando dá feedback, a professora apresenta sugestões vagas como por exemplo “estuda mais”



No que se refere ao item, *As classificações são comunicadas e explicadas a cada aluno* (Gráfico 44), as taxas de respostas concordantes são as mais altas nos dois ciclos de ensino e com valores semelhantes. Todavia, realçamos a elevada taxa de opiniões discordantes para os inquiridos do Secundário e também a taxa de respostas “Sem opinião”.

Gráfico 44 - As classificações são comunicadas e explicadas a cada aluno.



Em síntese, a maior percentagem dos inquiridos do 3º Ciclo considera que os professores fornecem comentários positivos a descrever o que está bem. Os inquiridos do Secundário têm a perceção de ser uma prática menos frequente. É também prática, percecionada pelos alunos, comentar somente o que está bem ou o que está mal.

Relativamente à falta de respeito dos professores e à emissão de comentários desagradáveis, aquando da comunicação de classificações, a perceção mais comum dos alunos é de que tal não acontece. Contudo, ao nível do Secundário, os resultados indiciam que se poderá melhorar a comunicação do *feedback*, evitando julgar em qualquer circunstância. Note-se que para Carvalho, Conboy, Santos et al. (2014) estes são exemplos de *feedback* não eficaz. No que concerne ao tom de voz e a cara do professor revelarem que os alunos vão melhorar, verificamos que é uma perceção mais arraigada nos alunos do 3º Ciclo. Ainda assim, realçamos que a taxa de respostas concordantes não é maioritária. Já relativamente aos inquiridos do Secundário, emerge a perceção de que os professores devem acreditar mais nos seus alunos.

Sobre o *feedback* conter sugestões vagas, do género “estuda mais”, constatamos que surge em ambos os ciclos, ainda que de modo mais evidente no 3º Ciclo, o que denota da parte dos alunos a necessidade de um *feedback* mais explícito e mais focado.

Por último, os resultados sobre as classificações serem comunicadas e explicadas a cada aluno, revelam um acompanhamento mais individualizado ao nível do 3º Ciclo, aspeto que, no ensino Secundário, necessita de melhoria.

4.5.2. Focus Groups

A seguir apresentamos os dados relativos à dimensão, *Conteúdo do feedback*, apurados a partir das entrevistas por *Focus Groups*. Neste caso dividimos em três categorias e estas foram ainda subdivididas conforme apresentamos a seguir no Quadro 8.

Salientamos o maior número de unidades de registo na subcategoria *Processo*, comparativamente com as restantes e também a diferença do número de unidades de registo, entre os dois FG, nas subcategorias, *Crença na melhoria* e *Sugestões vagas*.

Quadro 8 - Dados relativos ao conteúdo do *feedback* (FC)

Categorias	Subcategorias	FG 3º Ciclo		FG Secundário	
		Nº	Exemplos	Nº	Exemplos
Foco	Tarefa	6	“(…) ela diz-nos sempre para fazermos esses exercícios e corrige.” (A5)	1	Para orientar a aprendizagem do aluno, o professor, deve: “(…) explicar passo a passo como se resolve um exercício e depois arranjar situações novas para nós aplicarmos o que aprendemos. Se compreendermos a sequência da resolução depois é sempre igual.” (A3)
	Processo	10	“Acho que devíamos fazer coisas mais práticas.” (A2)	13	“A professora deduziu as fórmulas e todos entendemos depois do debate.” (A2) “... se compreenderes porque surgiu a fórmula, tens uma lógica.” (A4) “... exatamente. Se tiveres uma lógica, não tens de decorar nada, só precisas de entender.” (A1)
Comparação	Colegas	3	“Às vezes compara os alunos.” (A4)	1	A professora perguntou: “mas o seu colega pediu X, você acha que merece isso?” Ela comparou-me com o colega.” (A3)
Função / Valência	Comentário sobre pontos fortes / fracos	1	A informação mais importante que um professor pode dar é: “dizer-nos o que sabemos e o que não sabemos (…)” (A2)	4	“Se nos disser que estivemos a melhorar, ou a errar, onde e porquê, acho que melhorava a nossa confiança e nós compreenderíamos onde investir em situações futuras.” (A2)
	Descrição dos trabalhos	1	“(…) dizer-nos detalhadamente o que é que errámos (…)” (A2)	1	“Descreve, em geral, para toda a turma, (…)” (A2)
	Julgamento	6	“Nunca fazes o trabalho de casa.” (A7)	9	“... o <i>feedback</i> oral mais frequente é: - não estudou o suficiente.” (A1, A4, A2)
	Crença na melhoria	1	A professora, tira a dúvida “se notar que o aluno quer aprender, sim. Se não, não tira”. (A2)	14	“(…) erro é sempre mau e realçado negativamente.” (A1)
	Sugestões vagas	4	“Não nos põe nada [rubricas], mas depois de uma apresentação diz se	9	“Não dizer somente: “está muito bem”, (…)” (A3)

Categorias	Subcategorias	FG 3º Ciclo		FG Secundário	
		Nº	Exemplos	Nº	Exemplos
			estivemos bem, ou se estivemos mal, assim uma coisa muito leve, por alto, não muito aprofundada.” (A3)		

No que diz respeito à subcategoria *Processo*, realçamos que ao nível do 3º Ciclo as evidências são maioritariamente sobre o desejo de como os alunos gostariam que lhes fosse fornecido o *feedback*. No Secundário também há registos desse desejo e ainda evidências de práticas letivas que incidem sobre o *Processo*.

Analogamente na subcategoria *Comentário sobre pontos fortes / fracos*, o que emerge é o desejo relativo ao que os alunos gostariam de receber como *feedback*. Registamos que nesta subcategoria os alunos do Secundário sentiram mais necessidade de evidenciar esse desejo. No que concerne à subcategoria *Julgamento*, realçamos a afirmação expressa por A1 no FG do Secundário:

(...) o *feedback* oral mais frequente é “não estudou o suficiente (...)”

expresso pela primeira vez gesticulando de forma enfática e com certa animosidade. Esta afirmação foi repetida mais vezes, por diferentes alunos, durante a sessão.

Registamos também que, de uma forma geral, o *feedback* que os alunos referem receber denota falta de uma perspetiva construtiva, o que vem ao encontro de Henderson et al. (2018), quando referem que 37% dos estudantes consideram o *feedback* desencorajador.

4.5.3. Entrevistas aos professores

A seguir, apresentamos os dados relativos à dimensão do *Conteúdo do feedback*, apurados a partir das entrevistas aos professores do GFQ, do AEX. Neste caso consideramos três categorias e estas foram ainda subdivididas, conforme apresentamos no Quadro 9.

Numa primeira apreciação, evidencia-se a dispersão das unidades de registo, reveladas na análise de conteúdo, pelas diferentes subcategorias.

Quadro 9 - Dados relativos ao conteúdo do *feedback* (Entrevistas)

Categorias	Subcategorias	Nº	Exemplos
Foco	Tarefa	4	“Realizo um momento de avaliação sobre o conhecimento científico técnico e tecnológico, usando os conceitos que dei e sua aplicação e verifico se os alunos sabem ou não usá-los, se os perceberam, se os aplicam.” (E2)
	Processo	5	“(…) é necessário que o exercício, o problema, a situação seja devidamente explorada e interiorizada mentalmente antes de começar a resolução da questão.” (E4)
Comparação	Critérios estabelecidos	5	“(…) penso que há rubricas que ajudam.” (E1) “Eu já vou exigir que os alunos nesta rubrica tenham em atenção isto, isto e isto;” (E5)
	Desempenho anterior	3	“Eu tento, tento ver se o aluno, em determinado conteúdo, melhorou, ou não melhorou, na sala de aula, ou depois nas próximas avaliações, nos próximos momentos de avaliação, tento ver se realmente o aluno já ultrapassou as dificuldades.” (E5)
Função / Valência	Julgamento	2	“(…) ao que eu respondo: nem tentaste.” (E1)
	Crença na melhoria	5	“(…) com o <i>feedback</i> podem melhorar, pois só tomando consciência dos seus erros é que podem avançar.” (E4)

Apesar da dispersão, já assinalada, realçamos o maior número de evidências que emergem do discurso dos professores, nas subcategorias *Processo*, *Critérios estabelecidos* e *Crença na melhoria*, com 5 unidades de registo cada uma.

Esta frequência e as ideias expostas evidenciam a preocupação manifestada sobre a eficácia das aprendizagens, pois, tal como exposto pela diretora do AEX, o *feedback* deveria “descrever melhor, muito melhor, o percurso dos nossos alunos”, conforme a perspetiva de Brookhart (2008).

Realçamos que estes resultados não espelham os encontrados nas entrevistas aos FG dos alunos, denotando diferença de perceção entre alunos e professores do GFQ, do AEX, sobre as práticas de *feedback*. Nos FG, como já verificámos, emerge a perceção de sugestões vagas no *feedback* que recebem, de julgamentos sem crença na melhoria e também anseios de práticas que operem ao nível do processo.

4.5.4. Discussão dos dados

Relativamente à categoria *Foco*, os resultados do questionário aos alunos estão alinhados com os das entrevistas aos professores, pois a perceção geral é de que estes acompanham de forma eficaz os alunos nos seus trabalhos.

Contudo, os alunos percebem, que apesar de acompanhados, o *feedback* deveria ser mais específico. Este facto é confirmado pelos resultados dos FG, de onde emerge o desejo por um acompanhamento mais centrado no *Processo*, em detrimento da *Tarefa*.

Todavia a variável *Foco* não se cinge somente à avaliação da *Tarefa* ou do *Processo*. Este aspeto é realçado por Brookhart (2008, p. 22), que realça o cuidado em:

Descrever qualidades específicas do trabalho em relação aos objetivos de aprendizagem; Fazer observações sobre os processos e estratégias de aprendizagem dos alunos que os ajudarão a descobrir como melhorar; Promover a autoeficácia do aluno, estabelecendo conexões entre o trabalho dos alunos e os seus esforços conscientes e intencionais; Evitar comentários pessoais¹³

Esta perspetiva foi também salientada por Avões e Carvalho (2015) e Hattie e Timperley (2007), sendo que não a descortinamos nos FG ou nas entrevistas realizadas aos professores. Porém, do questionário verificamos que muitos inquiridos consideram que os seus professores usam estratégias de controlo de compreensão da matéria, para aprender e ainda que ajudam a refletir sobre a qualidade dos seus trabalhos.

Relativamente à categoria *Comparação*, os resultados dos questionários, revelam que é frequente comparar os alunos. Este facto é também realçado pelos FG. Contudo, não registamos evidências desta prática nas entrevistas realizadas aos professores.

A partir dos resultados dos questionários verificamos que é realizada a avaliação diagnóstica antes de introduzir um tema, bem como é considerado o progresso dos alunos, a comparação dos seus trabalhos com os precedentes, sendo estas práticas mais frequentes no 3º Ciclo.

A diferença entre ciclos poderá, eventualmente, estar relacionada com uma prática implícita de preparação dos alunos do ensino Secundário para as provas de avaliação externa¹⁴.

Realçamos que, neste trabalho, não foram encontradas provas explícitas que permitam fundamentar esta prática. Todavia, relativamente às práticas avaliativas, Lopes (2015), admite que pode haver “alteração dos critérios de avaliação por forma a adequá-los cada vez mais aos utilizados na avaliação externa” (p. 70). Acrescentamos o parecer do Conselho Nacional de Educação, no seu relatório “Estado da Educação 2013”, onde explicita que “o

¹³ Tradução livre do autor. No original “To describe specific qualities of the work in relation to the learning targets; To make observations about students' learning processes and strategies that will help them figure out how to improve; To foster student self-efficacy by drawing connections between students' work and their mindful, intentional efforts; To avoid personal comments” (Brookhart, 2008, p. 22).

¹⁴ A este respeito veja-se as páginas disponíveis no portal do IAVE – Instituto de Avaliação Educativa: https://iave.pt/wp-content/uploads/2020/03/IAVE_TipologiaDeItens2019.pdf, <https://iave.pt/wp-content/uploads/2022/11/IP-Geral-2023-4-1.pdf>, <https://iave.pt/wp-content/uploads/2022/11/IP-EX-FQA715-2023-2.pdf> ou ainda https://iave.pt/wp-content/uploads/2022/07/EX-FQA715-F1-2022-CC-VD_net.pdf, para melhor perceber a situação.

poder de indução que a avaliação externa tende a exercer sobre a interna é cada vez maior” (Miguéns, 2014, p. 294). Este aspeto também é comentado por Fernandes (2008) ao referir o impacto dos exames “naquilo que é ensinado e como é ensinado. Naquilo que é avaliado e como é avaliado” (p. 105).

As evidências de que é considerado o progresso dos alunos para a sua avaliação constituem um resultado das entrevistas aos professores, pois encontramos e apresentamos afirmações que aludem à comparação com os critérios estabelecidos e com desempenhos anteriores dos próprios alunos. As perceções dos professores, sobre a sua prática, estão conformes com os estudos de Brookhart (2008) e Hattie e Timperley (2007), visto o *feedback* fornecido dever permitir a comparação com as rubricas ou critérios estabelecidos, ou com o desempenho anterior do aluno.

Contudo, estes resultados divergem dos que resultam dos FG, pois, nestes não encontramos expressões relacionadas com a subcategoria *Comparação com os critérios estabelecidos* ou com o *desempenho anterior*. As poucas unidades de registo assinaladas são relativas à subcategoria *Comparação dos alunos*. Este facto poderá estar relacionado com a maior visibilidade deste tipo de comparação, para os alunos, bem como com o significado que assume para eles.

Quanto ao fornecimento de rubricas, há evidências de trabalho realizado neste âmbito. Apresentamos, no ponto 4.1.1. a perceção exteriorizada pela diretora do AEX, sobre o posicionamento dos alunos relativamente à informação proporcionada pelas rubricas, com o intuito de atingir os objetivos propostos. Acrescentamos que os professores, no seu testemunho, também referem o uso de rubricas na sua prática letiva, conforme exposto no Quadro 9. Por último, nos sumários do TCA, do ano letivo 2021-2022, surge quatro vezes a atividade de elaboração de rubricas.

Em contrapartida, dos resultados do questionário evidencia-se uma grande percentagem de alunos do Secundário que não reconhece esta prática e dos FG visto surgem afirmações como “Muitas das vezes [as rubricas] nem estão no TEAMS”, no FG do 3º Ciclo, ou “Eu não faço ideia do que é que é uma rubrica” no FG do Secundário. Este facto revela que é necessário aprofundar o envolvimento dos alunos no processo de avaliação e especificamente na elaboração e utilização das rubricas.

Relativamente à categoria *Função / Valência*, verificamos que a maioria dos inquiridos do 3º Ciclo consideram que os professores fornecem comentários positivos a descrever o que

está bem. Porém, esta prática não é tão reconhecida no Secundário. Parece-nos que surge como motivacional para os alunos do 3º Ciclo, sendo que para os alunos do Secundário, mais velhos, não é sentida pelos professores como tão premente.

Acrescentamos que, dos resultados da análise aos FG, se considera como uma prática corrente os professores comentarem apenas o que está bem ou o que está mal, emergindo a manifestação de um desejo de acompanhamento mais personalizado e explícito, nomeadamente na descrição dos trabalhos dos alunos e especificamente, comentários sobre os pontos fortes ou fracos.

No que concerne ao respeito dos professores pelos alunos e manifestação de comentários desagradáveis, do questionário resulta uma percentagem não negligenciável, de inquiridos do Secundário, que revela ter opinião desfavorável a este nível, facto que, como já referimos, evidencia situações desconfortáveis para os alunos que merecem ser ponderadas, com o intuito de as eliminar, por serem prejudiciais ao processo de aprendizagem. Da mesma maneira, relativamente ao tom de voz e a cara do professor mostrarem que os alunos vão melhorar, constatamos que é uma prática que merece mais investimento dos professores.

Neste âmbito, verificamos que os resultados apurados nos dois FG, nas subcategorias *Julgamento* e *Crença na melhoria*, denotam, por parte dos alunos, o desejo de que sejam acompanhados de forma mais calorosa, empática e construtiva. Veja-se que segundo Cornelius-White e Harbaugh (2010, citados por Vieira, 2019) os professores que tratam dessa forma os seus alunos conseguem que estes revelem níveis mais elevados de participação, motivação e realização. Este aspeto também é realçado por Danielson (2010) ao afirmar que “Quando os professores acreditam que alguns alunos são particularmente capazes (...) essas expectativas tendem a tornar-se realidade” (p. 33) e estruturam o seu ensino em função disso.

Sobre o *feedback* fornecer *Sugestões vagas*, o resultado do questionário revela a necessidade de um *feedback* mais claro e preciso, bem como de comunicar e explicar as classificações a cada aluno, denotando-se a necessidade de um acompanhamento mais individualizado ao nível do Secundário.

Este resultado é complementado com o que emerge da análise aos dois FG, onde se revela uma maior necessidade dos professores especificarem o que se deve fazer (Fernandes, 2019). Por último, da análise às entrevistas dos professores e contrariamente ao que os alunos sentem, é evidente a preocupação dos professores na melhoria das aprendizagens, algo que

é também explícito na entrevista da diretora do AEX e que está de acordo com Brookhart (2008).

A este respeito “do ponto de vista do aluno, mesmo se o professor, nalgumas situações, age apropriadamente em termos da operacionalização de *feedback* (...), o aluno pode encontrar aspetos menos positivos no comportamento do professor relativamente a essa mesma operacionalização” (Carvalho, Conboy, Santos et al., 2014, p. 122). Realçamos que o *feedback* fornecido pelo professor é filtrado pelo aluno. Esta filtragem pode ser influenciada pela sua motivação, vivências passadas ou conhecimento prévio sobre o assunto tratado, tal como expõe Brookhart (2008).

4.6. Dados relativos ao *feed forward*

No que concerne à dimensão de análise *Feed forward*, a questão a colocar é “Para onde vou a seguir?” Assim, procurámos evidências de reformulação das estratégias de ensino, pelo professor, com o intuito de garantir que as dificuldades dos alunos foram ultrapassadas e também de que é assegurada uma melhor compreensão dessas novas estratégias, por parte do professor e do aluno, com o objetivo deste abrir os seus horizontes de aprendizagem (Brookhart, 2008). A seguir apresentamos os resultados obtidos.

4.6.1. Questionário aos alunos

Sobre o item, *A professora dá-nas oportunidades para melhorarmos os nossos trabalhos*, os dados apresentados no Gráfico 45, revelam que a maioria dos inquiridos o percecionam como uma prática frequente. Porém, no Secundário, essa percentagem é menos expressiva que no 3º ciclo e aumenta significativamente a taxa de discordantes.

No que diz respeito ao item, *A professora procura explicar de uma nova forma a matéria que não ficou bem compreendida*, quase dois terços dos inquiridos, de ambos os ciclos de ensino, concordam com a afirmação.

Realçamos que não se registam diferenças assinaláveis entre 3º Ciclo e Secundário, como se pode verificar no Gráfico 46.

Gráfico 45 - A professora dá-nos oportunidades para melhorarmos os nossos trabalhos

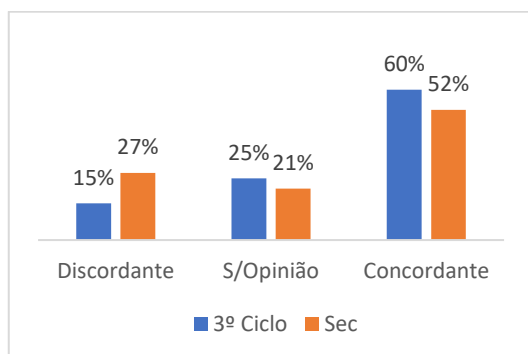
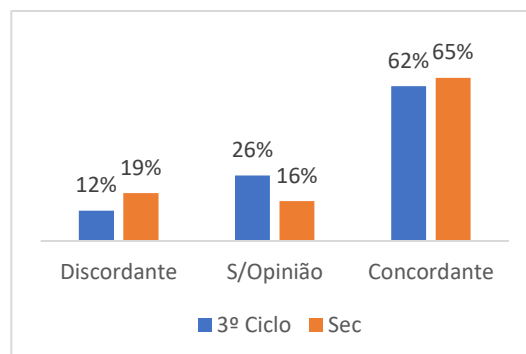
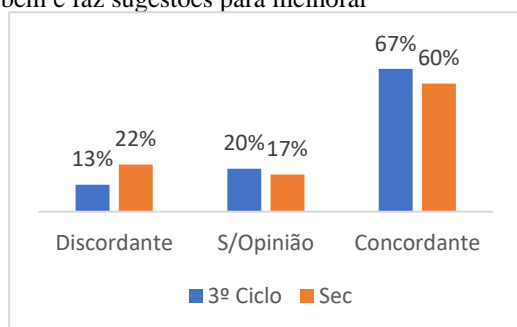


Gráfico 46 - A professora procura explicar de uma nova forma a matéria que não ficou bem compreendida



Relativamente ao item, *Quando fazemos um trabalho, a professora descreve claramente o que não está bem e faz sugestões para melhorar*, o padrão de resposta dos inquiridos é semelhante ao do item anterior. Contudo, no Secundário os valores de concordância baixam e aumentam os de discordância, comparativamente com os do 3º Ciclo, como se pode verificar no Gráfico 47.

Gráfico 47 - Quando fazemos um trabalho, a professora descreve claramente o que não está bem e faz sugestões para melhorar



4.6.2. Focus Groups

No que toca aos dados apurados a partir dos FG, constatamos que o maior número de incidências é no Secundário, conforme podemos verificar a partir do Quadro 10.

Os alunos referem que a verificação, realizada pelos professores, sobre o efeito do *feedback* não passa do, “pergunta se percebemos”, ou se os alunos tiverem dúvidas, somente “às vezes” é que a professora explica de outra forma.

Emerge também o anseio por abordagens diferentes, quando os alunos não compreendem o que lhes é ensinado, ou de usar exemplos do quotidiano em detrimento de transmitir um conceito sem o relacionar com uma situação que lhes seja familiar.

Quadro 10 - Dados relativos ao *feed forward* (FG)

FG 3º Ciclo		FG Secundário	
Nº	Exemplos	Nº	Exemplos
2	<p>“às vezes” explica de maneira diferente. (A1)</p> <p>“Às vezes a professora pretende avançar na matéria e ignora basicamente as dúvidas dos alunos.” (A2)</p>	5	<p>“pergunta se percebemos” (A4)</p> <p>“a professora terá de arranjar outro método para explicar a matéria de forma diferente, para que o aluno consiga entender.” (A5)</p>

4.6.3. Entrevistas aos professores

Relativamente aos dados, apurados a partir das entrevistas, evidenciou-se uma maior incidência para potenciar a informação recolhida dos erros dos alunos, tal como exposto no Quadro 11. Parece-nos que, de uma forma geral, o erro é referido pelos professores “como uma sinalização sobre o funcionamento pedagógico” (Pinto & Santos, 2006, p. 23), sendo usado para fornecer “informações relevantes ao professor sobre o estado dos alunos, no sentido de o ajudar a gerir o processo de ensino / aprendizagem” (Pinto & Santos, 2006, p. 23), onde as metas pré-definidas são a principal referência da avaliação.

Quadro 11 - Dados relativos ao *feed forward* (Entrevistas)

Nº	Exemplos
8	<p>“(…) perceber como levar o aluno a procurar esclarecer a dificuldade.” (E1)</p> <p>- “(…) ou então muitas vezes até estamos a ver que está errado e deixo continuar para discutirmos o assunto. Para explorar a resposta e vermos até que ponto será bem assim, ou não. Eu acho importante essa dinâmica, essa discussão, na aula.” (E4)</p> <p>- “(…) se forem [erros de] cálculos, muitas vezes acabo por fazer o cálculo ao lado e costumo fazer-lhe os passos todos.” (E5)</p>

4.6.4. Discussão dos dados

Os resultados do questionário apresentam genericamente uma visão positiva dos alunos de ambos os ciclos sobre as práticas de *feed forward*.

Contudo, são relativizados pelos que emergem dos FG, pois são poucas as ocorrências relativas a estas práticas, surgindo apenas ao nível dos alunos do Secundário que enunciam exemplos de práticas que visam melhorar o *feedback*.

Por outro lado, as entrevistas aos professores apontam frequentemente para este tipo de práticas, alinhando com a generalidade dos resultados do questionário, que, como vimos, não se refletem no discurso dos alunos que participaram nos FG. Ou seja, haverá que relativizar estes resultados, pois se no discurso dos professores estas preocupações parecem estar presentes, não há a certeza de serem efetivamente transpostas para a prática.

Isto vem ao encontro da ideia de Carvalho, Conboy, Santos et al., 2014, exposta, no ponto anterior, sobre a perceção do aluno relativamente às práticas de *feedback* do professor, pois mesmo que este aja, conscientemente, com o intuito de assegurar as aprendizagens, o aluno poderá não entender dessa forma.

Outro aspeto determinante do *feed forward*, é que deve ser usado, “também, para o professor melhor preparar e planificar as futuras atividades de ensino e aprendizagem” (Machado, 2019, p. 5), pressupondo uma aferição constante por parte dos professores e dos alunos nos momentos de recolha de informação, de a estruturar, interpretar e aproveitá-la para melhorar a eficácia do *feedback* (Brooks, Carrol et al., 2019).

Por último debruçamo-nos sobre o facto de, no questionário, na maioria dos itens, surgir uma percentagem, não negligenciável, de respostas “Sem opinião”. Esta situação difere da recusa a responder a determinado item. Contudo, como o questionário foi disponibilizado online e a sua conclusão e submissão obrigava a responder a todos os itens, poderá ter havido uma “contração defensiva à questão, ..., [ou] o medo por certas palavras que podem ser portadoras de conotações negativas, suscitando nos inquiridos certas reacções de defesa” (Dias, 1994, p. 25).

4.7. Dados relativos à avaliação

Chegados a este ponto, compete-nos referir que conduzimos a análise dos resultados a partir das dimensões do questionário. De seguida, apresentamos a análise às dimensões não contempladas no questionário, isto é, a partir deste item debruçamo-nos sobre dimensões que emergiram da análise dos dados obtidos nos FG e entrevistas.

Assim sendo, nesta dimensão incluímos unidades de registo que contemplam diferentes instrumentos de avaliação, tais como testes, relatórios, portefólios, apresentações orais, trabalhos de grupo, e grelhas de observação, bem como as circunstâncias em que são usados.

4.7.1. Focus Groups

Os dados apurados a partir dos FG revelam que a *avaliação* assenta em testes, apesar de também serem considerados relatórios e, com menor frequência, “apresentações” ou “participação”, conforme apresentado no Quadro 12.

Quadro 12 - Dados relativos à avaliação (FG)

FG 3º Ciclo		FG Secundário	
Nº	Exemplos	Nº	Exemplos
10	Os alunos são avaliados à disciplina de Físico-Química [por] “testes” (A1) (confirmado por todos os alunos), “relatórios” (A7 e A3), dois nunca fizeram, dois só fizeram uma vez e em casa), “pesquisas” (A3), “trabalhos” (A4), “apresentações” (A6) “só testes” (A8), “experiências no laboratório” (A4). As ferramentas que a professora mais usa para os avaliar [são] “testes” (confirmado pela maioria dos alunos), “apresentações” (A3, A2), “experiências no laboratório” (A4, A2).	8	Os alunos são avaliados “através de testes escritos, basicamente.” (A1) “testes escritos e orais.” (A5) “já fomos avaliados oralmente uma vez.” (A5). As ferramentas mais usadas para avaliar os alunos são: “testes escritos” (A4), “trabalhos práticos, relatórios” (A2), “participação às vezes” (A4) Os relatórios foram considerados para a avaliação (confirmado por A1, A2, A4)

4.7.2. Entrevistas aos professores

Contrariamente aos dados provenientes dos alunos, os professores, no seu discurso, parecem ignorar a prática dos testes referindo-se muito pouco a eles e realçando o uso de diferentes instrumentos de avaliação, como se pode verificar no Quadro 13. Salienciamos a referência ao Kahoot, aplicação informática que, apesar de se referir a perguntas, à semelhança de um teste, potencia um *feedback* mais eficaz, nomeadamente ao nível do *Tempo* e da *Audiência*.

Quadro 13 - Dados relativos à avaliação (Entrevistas)

Nº	Exemplos
7	- “(...) regra geral a avaliação é através de trabalhos não de testes.” (E1) - “Por exemplo, relativamente à comunicação em ciência, que por vezes usamos para avaliar a comunicação dos resultados que são obtidos; outras vezes é um trabalho de investigação.” (E2) - “fornecendo aos alunos testes e fichas de trabalho, com os respetivos critérios de classificação, assim como relatórios de atividades laboratoriais.” (E4) - “(...) for um Kahoot vem logo o resultado (...)” (E5) - “Eu tento, tento ver se o aluno, em determinado conteúdo, melhorou, ou não melhorou, na sala de aula” (E5)

4.7.3. Discussão dos dados

Os testes são considerados, pelos participantes nos FG, a forma de avaliação mais frequente, embora tenha sido vincada a sua não exclusividade. Contudo, há testemunhos de alunos sobre práticas de avaliação de apresentações, trabalhos, experiências no laboratório, facto que evidencia a germinação de uma cultura da avaliação entre a cultura do teste (Amante & Oliveira, 2019).

Os resultados que emergem das entrevistas também indiciam diferentes instrumentos e contextos de avaliação. Todavia, seria certamente importante a atividade de planificação da avaliação ser mais partilhada, designadamente a elaboração de instrumentos diversos e a sua aplicação, no sentido de melhorar a sua eficácia.

Neste âmbito pensamos ser possível aprofundar a colaboração e a SP com o intuito de almejar uma cultura de avaliação, diversificando as estratégias e os instrumentos de avaliação, bem como os produtos a trabalhar (Amante & Oliveira, 2019).

Na mesma linha de argumentação Pinto e Santos (2006) referem que “nenhum instrumento é por si só capaz de responder a todas as exigências educacionais. Todos os instrumentos têm potencialidades e limitações” (p. 131).

Realçamos que o seu uso deve ser ponderado em função das metas a atingir, dos diferentes contextos em que se aplicam e das alturas mais propícias para recolher informação sobre a aprendizagem dos alunos (Fernandes, 2008; Hadji, 1994).

Em suma, “antes de avaliar para classificar é necessário e imprescindível avaliar para ensinar e aprender melhor” (Fernandes, 2008, p.74).

4.8. Dados relativos à heteroavaliação entre pares

Da análise de conteúdo emergiram evidências do aluno *classificar* o colega quando lhe atribui uma nota e também da *análise qualitativa da aprendizagem, pelos colegas*, com o intuito de descrever processos e produtos e reforçar a reflexão dos alunos (Amante & Oliveira, 2019), como a seguir expomos.

4.8.1. Focus Groups

A seguir, no Quadro 14 apresentamos os dados respeitantes à dimensão *heteroavaliação* e às duas categorias associadas. É evidente a maior incidência de unidades de registo na *análise qualitativa da aprendizagem, pelos colegas*, em detrimento da *classificação entre pares*, o que realça a intuição dos alunos no potencial de investir no acompanhamento

inter pares (Panadero et al., 2018). Todavia, os alunos referem que raramente ocorre, alegando que se perde tempo, não se dá a matéria, ou há barulho, ou provoca distração. Destacam dificuldades em diagnosticar lacunas aos colegas, em ajudá-los e que podem ser mal interpretados.

Realçam ainda as vantagens desta prática, visto melhorar a comunicação, o envolvimento e a motivação dos alunos e a eficácia das aprendizagens, como fazem notar Andrade e Brookhart (2019) e Panadero et al. (2018).

Da análise dos dados é clara a associação que os alunos fazem com a *Heteroavaliação* e a *Classificação entre pares*. Esta conceção, descrita por Fernandes (2008) e Pinto e Santos (2006), remete para a primeira geração da avaliação, conhecida como a geração da medida, com o foco na classificação.

Além disso, emergiu uma componente pessoal, em prejuízo de um acompanhamento do processo de aprendizagem ou de apreciação do produto e ainda a preocupação dos alunos com fenómenos de imparcialidade, conforme se pode verificar nas expressões que a seguir apresentamos:

Depende dos colegas para quem se está a dirigir, porque nas turmas há colegas com quem se gosta de estar mais (A1, FG 3º Ciclo).

ou:

Se gosta, dá-lhe um cinco ou um quatro, mas se não gosta tanto baixa-lhe a nota (A5, FG 3º Ciclo).

ou ainda:

Isto não é somente uma questão de avaliar (...) há certas pessoas que provavelmente não conseguem ser imparciais (A2, FG Secundário).

Quadro 14 - Dados relativos à heteroavaliação (FG)

Categorias	FG 3º Ciclo		FG Secundário	
	Nº	Exemplos	Nº	Exemplos
Classificação entre pares	4	- “(...) tipo se gosto avalio bem, se não gosto avalio mal.” (A8, confirmado por 3 colegas) - “Se calhar certos alunos conseguiriam fazer porque diriam as coisas com sinceridade, mas também poderia acontecer que se falasse mal desse aluno e não fosse verdade.” (A2, confirmado por 4 alunos)	2	- “(...) se o professor quer e algum colega pede, eu ajudo. Agora, avaliar, não.” (A4)
Análise qualitativa da aprendizagem, pelos colegas	23	- (...) avaliar de forma ao colega ficar melhor – “raramente acontece” (A2, confirmado por A3, A4)	13	- “Mas também é verdade que a professora discutiu muitas vezes connosco por estarmos a tentar ajudar o colega, explicando de forma diferente. Ou porque havia

Categorias	FG 3º Cíelo		FG Secundário	
	Nº	Exemplos	Nº	Exemplos
		<ul style="list-style-type: none"> - “Porque é explicado de outra maneira e é a pessoas da nossa idade” (A5 confirmado por todos) - “São palavras mais simples e a explicação mais simples do que a da professora.” (A2) - “(...) porque depois se perdia muito tempo.” (A1) - “Não se dava a matéria.” (A7) - “(...) dava-se, mas se houvesse várias pessoas a não compreender era difícil, pois os que compreendiam ficavam a ajudar os outros e também não avançavam.” (A1) 		<ul style="list-style-type: none"> mais barulho, ou porque não estávamos atentos.” (A3) - “(...) porque estamos à conversa na aula e não estamos atentos ao que ela está a explicar.” (A5) - “Foi mesmo a professora de FQ que nos disse que “há coisas que vocês podem não entender sendo explicado por mim, mas se for pelo colega talvez seja melhor para compreender”. Eu acho que era viável.” (A3) - “eu acho que iria beneficiar-nos e motivar-nos para a escola e para aprendermos. (...) Se nós pudéssemos ser mais ativos seria uma forma de estarmos mais motivados.” (A4) - “Por um lado poderia correr mal porque se eu não percebo a matéria como poderei guiar uma colega?” (A5, p.7) - “e mesmo nessas circunstâncias há colegas que mandam bocas, do género: “olha lá vem a que tem a mania que sabe tudo” ... (A4) - “ou: “tu também erras.”” (A5), (p7)

4.8.2. Entrevistas aos professores

Os resultados das entrevistas são semelhantes aos dos FG, sendo evidente a maior incidência no discurso sobre aspetos da *análise qualitativa da aprendizagem*, realizada pelos colegas, em detrimento da *classificação entre pares*. Contudo, no discurso, evidencia-se o fenómeno de personalização da avaliação em detrimento dos processos ou dos produtos, nomeadamente em expressões como, por exemplo:

(...) quem está a avaliar? Se é um amigo, dão-lhe uma resposta. Se não gostam dele dão-lhe outra. Se é perante a turma, para não ficar mal, dão outra, ou então não a realizam. (E2)

Além disso, das entrevistas aos professores surgiu também a ideia de que entre os alunos há uma linguagem e capacidade cognitiva comum a todos eles. Como o aluno entende melhor a dificuldade do colega, consegue também explicar-lhe melhor que o professor. Isto vem ao encontro de Bruno (2013), quando refere que “a linguagem utilizada pelos colegas é mais acessível” (p. 78).

Este facto é aproveitado para potenciar o trabalho entre pares como se constata pelo excerto do discurso de E4, exposto no Quadro 15. Neste apresenta-se a possibilidade de trabalhar o conhecimento mostrado pelos alunos, levando ao aparecimento de novas vias de resolução de um certo problema. Desta maneira os alunos são mais envolvidos na sua aprendizagem e diminuem-se os problemas disciplinares, conforme evidencia Vieira (2019).

Desta maneira, pode-se precaver a situação, já referida pela diretora do AEX, de um aluno não aceitar que o colega lhe diagnostique as dificuldades e o ajude.

Quadro 15 - Dados relativos à heteroavaliação (Entrevistas)

Categorias	Entrevistas professores	
	Nº	Exemplos
Classificação entre pares	4	- “O que ocorre é que se um aluno, e eu já vi, num dia avalia um colega e diz que respondeu mal, ou não estava bem e corrige-o, quando for ele avaliado recebe na mesma moeda.” (E2) - E5 apresenta um exemplo: “Se tu és bom, mas eu não gosto de ti então vou-te dar uma nota mais baixa”
Análise qualitativa da aprendizagem, pelos colegas	7	- “Agora, é com todos os alunos? Não, só alguns alunos é que fazem isso. É bem aceite por todos os alunos? Não, alguns alunos não gostam, ainda não há cultura de eles assumirem que o colega lhes explique, ou que sabe mais do que quem tem dificuldades. Para muitos destes alunos, quem sabe mais é o professor.” (E2) - “(...) eu acho bem. Em algumas situações eu utilizo essa técnica. É uma forma de manter os alunos mais atentos, a participarem na discussão. Muitas vezes coloco a pergunta ao aluno X para este corrigir a resposta do aluno Y. Vai argumentar e dizer aos colegas a sua opinião sobre a resposta do Y. Às vezes envolvo mais do que um aluno a acompanhar o processo. Acho que é uma forma de os manter mais envolvidos na discussão.” (E4, p.4) - “(...) acho ótimo, porque muitas vezes tu acabas por cair sempre no mesmo erro que é explicar sempre da mesma forma e se calhar não vais de encontro à dúvida concreta que o aluno tem. Se calhar, o colega do lado até percebeu a dúvida dele de uma outra forma, que não a tua, e vai de encontro aquilo que o aluno necessita.” (E5)

4.8.3. Discussão dos dados

Os resultados obtidos a partir dos FG dos alunos e das entrevistas aos professores do AEX, mostram que há um caminho a ser percorrido no sentido de desmitificar a heteroavaliação como a atribuição de uma classificação pelos pares, ou como um dispositivo que não considera a aquisição de aprendizagens.

Realçamos que, da análise realizada aos materiais relativos aos intervenientes entrevistados, emergiu a ideia de que o acompanhamento da aprendizagem pelos pares, sob a forma de análise qualitativa, enferma da eventualidade do aluno que ajuda, estar a “exibir-se”, podendo ser mal interpretado ou até confrontado com os seus erros.

Contudo, alunos e professores coincidem em que as vivências, idade e a linguagem usada entre os alunos é um fator que pode potenciar a eficácia da regulação na avaliação.

Assim sendo, o processo de heteroavaliação entre pares deve evoluir para o sugerido por Araújo (2015, p. 60):

Observada como uma forma de *feedback*, a avaliação interpares tem a finalidade de ajudar os alunos, avaliados ou avaliadores, a refletir sobre as aprendizagens, a definir os novos passos na aprendizagem, a identificar as suas fragilidades e potencialidades, a identificar áreas que necessitam de remediação e a melhorar a sua aprendizagem.

Isto vem ao encontro de Panadero et al. (2018), que concluíram que a avaliação é mais uma questão de correção com professores e colegas, do que um ato isolado de autorregulação de alunos.

Neste âmbito, realçamos as palavras proferidas pela diretora, sobre as medidas que constam no plano de ação estratégica do AEX. Estas, foram implementadas no sentido de desenvolver procedimentos que estruturam a heteroavaliação entre pares e permitam processos de avaliação eficazes. A título de exemplo, referiu o acompanhamento pelos colegas, dos alunos que manifestem dificuldades na área da Matemática. Neste processo já há mecanismos de apropriação dos objetivos de aprendizagem e do seu modo de avaliação, precursores da autoavaliação e autorregulação, os quais analisamos a seguir.

4.9. Dados relativos à autoavaliação

Da análise de conteúdo emergiram evidências de práticas de *Autoclassificação* relacionadas com procedimentos de final de período, nas quais o aluno se atribui a si próprio uma nota. Procurámos ainda evidências de *Autoanálise qualitativa da aprendizagem*, “das suas próprias práticas e das suas próprias estratégias no seu contexto de trabalho” (Noel, 2001, p.117, citado por Hadji, 2011, p. 73), tal como a seguir apresentamos.

4.9.1. Focus Groups

Dos dados relativos à dimensão *Autoavaliação*, apresentados no Quadro 16, constatamos que os alunos de ambos os FG partilham a perceção de práticas mais próximas da *Autoclassificação* realizada no final de período, do que da autoanálise regular sobre o seu desempenho e aprendizagem. Contudo, enquanto os elementos do FG do 3º Ciclo, descrevem um procedimento no qual se sentem perdidos, os do FG do Secundário sentem-no mais como um dispositivo que não irá alterar a classificação atribuída pelo professor.

Sobre a *Autoanálise qualitativa da aprendizagem*, as evidências que emergem é de um desejo de práticas introspectivas que sejam realizadas ao longo do ano e não propriamente de procedimentos regulares e implantados no terreno. Foi também sentida pelos alunos a necessidade de serem guiados de forma a adquirirem autonomia, gerindo as suas próprias aprendizagens (Hadji, 2011).

Quadro 16 - Dados relativos à autoavaliação (FG)

Categorias	FG 3º Ciclo		FG Secundário	
	Nº	Exemplos	Nº	Exemplos
Autoclassificação	3	<ul style="list-style-type: none"> - [Os critérios de avaliação são usados] “Só no final do período para fazer a autoavaliação.” (A7) - “No final do período nós vemo-nos aflitos para fazer as autoavaliações. Pedem-nos para fazer um texto e nós perguntamos “não podemos só dizer a nota” e coisas assim.” (A1) - “Pedem-nos para escrever coisas que nós não trabalhamos antes.” (A6) 	9	<ul style="list-style-type: none"> - “Nós acabamos por receber uma grelha que supostamente deveria ser para nos autoavaliarmos...” (A2) - “Mas só no final do período.” (A4) - “... no final do 2º período ninguém se lembrava que existia, ou que a deveria usar.” (A1), - “sentido faria, só que ninguém nos diz ou incentiva para o fazer” (A1) - “E a maioria da nossa avaliação já está logo feita, na altura de nos autoavaliarmos, não vai ser o que nós achamos, acaba por ser mais o valor que irá ser-nos atribuído, porque já estão lá os dados todos, as contas todas feitas e a única coisa que podemos realmente modificar ou discutir acaba por o comportamento no laboratório. O resto já está definido. (...) Já está ali, apresentado como facto consumado.” (A2)
Autoanálise qualitativa da aprendizagem	7	<ul style="list-style-type: none"> - A questão “as vossas professoras fomentam a vossa autoavaliação?”, foi negada por todos os alunos, após ter apresentado exemplos) - “Devíamos saber como somos avaliados.” (A3) - Mas disseram, no início, que a forma como são avaliados lhes foi apresentada! - “(...) não a discutimos” (A6) - “devia ser mais vezes” (A7) - “sim, ao longo do ano. (A8) 	6	<ul style="list-style-type: none"> - “(...) nunca tivemos esse momento de parar e refletir, porque estamos constantemente a resolver exercícios e se estiver certo continuamos...” (A2), -“... não há pausas para meditarmos sobre a nossa avaliação.” (A3) - Sobre a possibilidade de ser feita regularmente, “faria mais sentido, visto que é uma autoavaliação” (A1) - “(...) assim percebíamos onde estamos a errar e talvez nos pudessemos preparar melhor para testes e melhorar.” (A5) - “(...) assim poderia aprender por mim.” (A3) - “Não somos guiados, não sabemos como fazer (...)” (A1)

4.9.2. Entrevistas aos professores

No que concerne aos dados apurados, apresentados no Quadro 17, em relação à dimensão *Autoavaliação*, é manifesta a maior incidência de unidades de registo na categoria *Autoanálise qualitativa da aprendizagem*, em detrimento da *Autoclassificação*.

Relativamente à *Autoanálise qualitativa da aprendizagem*, há o reconhecimento generalizado de que não é frequente, ou não é realizada, sendo tal justificado com a falta de tempo para implementar essa prática.

Todavia, há professores que reconhecem a importância de o aluno compreender a sua posição no processo de aprendizagem, desenvolvendo competências de antecipação, monitorização e aferição dos pensamentos e ações, preconizadas por Andrade (2010), por Hadji (2011) e Santos (2008).

Quadro 17 - Dados relativos à autoavaliação (Entrevistas)

Categorias	Entrevistas professores	
	Nº	Exemplos
Autoclassificação	2	- “(...) e não sou eu que vou corrigir. São eles que vão anotar, à frente das suas respostas, se está bem, ou não.” (E1)
Autoanálise qualitativa da aprendizagem	10	- “(...) já me sobra pouco tempo para depois dizer: “agora vão realizar a autoavaliação da vossa aprendizagem” (E1) - “(...) do género: “fiz bem, tive dificuldades, não tive dificuldades”, esse tipo de autoavaliação não é feito diariamente.” (E2) - “Que informação é que a gente pode dar? O mais correto seria dar tempo ao aluno para ele colocar a dúvida. Depois dar tempo ao aluno de investigar, de pensar, de refletir, de discutir com os colegas, de discutir com o professor, de apresentar o seu ponto de vista, de ouvir a resposta que os colegas, do <i>feedback</i> dos colegas. Agora, de quanto tempo é que isso precisa?” (E2) - “(...) nós não temos assim tanto tempo para realizarmos a autoavaliação entre alunos, mas algumas vezes sim exploro isso (...), para que o aluno tome consciência de qual é a sua posição nas questões, na forma de responder, na sua aprendizagem.” (E4)

4.9.3. Discussão dos dados

Relativamente à dimensão *Autoavaliação*, constatamos, a partir dos dados recolhidos, dos FG e entrevistas, que ambos partilham a perceção de práticas mais próximas da *Autoclassificação*. Daqui surge a necessidade de trabalhar regularmente a autoavaliação com o intuito de a demarcar da *Autoclassificação* realizada no fim do período e relativa a factos consumados (Pinto & Santos, 2006).

No que concerne à *Autoanálise qualitativa da aprendizagem*, as posições de alunos e professores também são coincidentes. Denotamos a importância e necessidade de

andaimação, a realizar pelo professor, num processo que visa desenvolver as competências do aluno, de forma atingir os objetivos propostos (Vasconcelos, 2007). Cabe citar o trabalho de Bound (2000), salientando a necessidade de os alunos compreenderem as vantagens da autoavaliação para se envolverem no processo.

Por último, da entrevista à diretora do AEX, realçamos a sua crença na influência do *feedback* e da autoavaliação, nas aprendizagens e resultados escolares e ainda a adoção de práticas que levem à autonomia do aluno, nomeadamente quando afirma convictamente que o

aluno tem de se diagnosticar, com a ajuda do professor.

Em suma, constatamos que alunos, professores e diretora do AEX, estão alinhados na análise que fazem à autoavaliação. Todos reconhecem que estas práticas ainda não são adotadas de forma sistemática, nem, talvez, devidamente valorizadas como fundamentais para a regulação da aprendizagem. A este respeito, pensamos que a afirmação de E4, que a seguir apresentamos é, de certa forma, orientadora e importará caminhar nesse sentido:

Se isto lhes for ensinado desde a base eu acho que é possível, agora tem que haver um caminho, tem que haver regras bem definidas e tem de haver alguém que as defina. (E4)

4.10. Dados relativos aos constrangimentos ao fornecimento de *feedback*

Da análise de conteúdo emergiram evidências relacionadas com os *constrangimentos ao fornecimento de feedback* eficaz. Como faz notar Vieira, “O tempo da sala de aula tradicional é ocupado fundamentalmente pela conversa do professor (dar instrução, apresentar processos, gerir a sala de aula), com pouco tempo para fornecer *feedback* eficaz.” (2019, p. 121). Assim, neste item iremos analisar os dados relativos a esta dimensão.

4.10.1. Focus Groups

No Quadro 18, evidenciamos o maior número de unidades de registo relativas à categoria *Tempo* no FG do 3º Ciclo, bem como a natureza relativamente dispersa dos registos nas restantes categorias, nomeadamente a *Motivação*, a *Extensão dos programas* e da *Dimensão das turmas*.

Na perspetiva dos alunos, o maior *constrangimento ao fornecimento do feedback* é a falta de tempo letivo para satisfazer as necessidades de cumprimento do currículo, dada a extensão dos programas.

Pensamos que a relevância dada à falta de tempo, pelos alunos do 3º Ciclo, pode dever-se a estes evidenciarem mais carências relativamente aos processos de coavaliação e de autoavaliação.

Quadro 18 - Dados relativos aos constrangimentos ao fornecimento de *feedback* (FG)

Categorias	FG 3º Ciclo		FG Secundário	
	Nº	Exemplos	Nº	Exemplos
Tempo	5	- “Falta de tempo.” (A1, A6, A7) - “Depois, por causa, disso estamos praticamente no fim das aulas a dar matéria.” (A6)	3	- “(...) não temos muito tempo durante as aulas para andar a fazer isso todas as semanas.” (A1) - “Termos de dar a matéria no espaço de tempo definido, e depois resolução de dúvidas dos alunos que impedem o professor de avançar.” (A2)
Motivação	2	“Outras vezes começa pelo aluno que está na ponta da sala, segue uma ordem que sabemos e quem vem a seguir está mais atento. Quem está noutro lado da sala nem está a ouvir.” (A2)	2	“E se um professor fizesse isso todas as aulas, tornava-se monótono os outros alunos estarem a ouvir.” (A4)
Dimensão das turmas	1	“Há muita gente.” (A3)	1	“Uma turma tem por volta de vinte alunos, o professor tem 3 ou 4 turmas.” (A1)
Extensão dos programas	2	“Às vezes não param” [porque] “há necessidade de cumprir o programa.” (A4)	2	“O professor ter de dar a matéria.” (A4)

4.10.2. Entrevistas aos professores

Indo ao encontro do que referem os alunos, também os professores consideram o *Tempo* o *constrangimento* mais evidente *ao fornecimento de feedback*. Este facto parece realçar a importância que o cumprimento dos programas, em detrimento de outras vertentes do ensino e aprendizagem, tem para professores e alunos. Isto vem ao encontro de Perrenoud (1993), que concluiu que “O esforço despendido nos programas e nos manuais impede que se veja ou que se reconheça que o curriculum real é construído pelo professor, que tem grande poder de interpretação e de criação, que é o principal ator da transposição didática” (p.197).

Salientamos ainda a relevância dada à *Dimensão das turmas e Burocracia*.

Quadro 19 - Dados relativos aos constrangimentos ao fornecimento de *feedback*
(Entrevistas)

Categorias	Nº	Exemplos
Tempo	10	“Entregar a grelha, aos alunos, estes preencherem-na, recolher e dar o <i>feedback</i> ao aluno demora muito.” (E2) “Cá está, a falta de tempo e a dispersão de tarefas, limita-nos um bocado.” (E5)
Motivação	1	“Portanto, os alunos vêm para a escola e se tu estás ainda sistematicamente a avaliar, a avaliar, a avaliar, isso é motivo para ainda eles ficarem mais desmotivados.” (E5)
Condições físicas	1	“(…) eles ou dizem que não têm net, ou que o computador não funciona, ou que não o têm com eles.” (E1)
Dimensão das turmas	4	- “(…) o tamanho da turma é um constrangimento que não favorece muito o poder dar um <i>feedback</i> individualizado.” (E4)
Burocracia	3	“(…) os professores gostam dos alunos, gostam da situação de sala de aula, mas queixam-se imenso das outras coisas, dos outros papéis, das outras burocracias.” (E4)

4.10.3. Discussão dos resultados

Em primeiro lugar realçamos a coincidência dos resultados entre alunos e professores relativamente às categorias *Tempo*, *Motivação* e *Dimensão das turmas*. Sobre esta categoria, apresentamos a afirmação do professor E5, em que a relaciona com o momento de dar um *feedback* eficaz:

O ter muitos alunos numa sala não permite que consiga dar um *feedback* no momento em que é importante dar e que seja eficaz. (E5)

Este facto revela a conjugação de diversas variáveis a considerar para se garantir um *feedback* eficaz (Brookhart, 2008; Hadji, 2011). Neste sentido, há vários aspetos que interatuam e convergem para o *Constrangimento ao fornecimento de feedback*.

Em segundo lugar, é evidente que o maior constrangimento apontado ao fornecimento de um *feedback* eficaz é o fator tempo. Este aspeto também é realçado por Bruno (2013) e Vieira (2019), sendo relevante o equilíbrio entre a extensão dos programas, conforme evidenciado pelos alunos e pela diretora do AEX, o seu cumprimento, a aprendizagem e o desenvolvimento de competências.

Neste âmbito, cabe citar o trabalho de Avões (2015), sobre o *feedback* dos professores e o envolvimento dos alunos, em que concluiu que é exequível incorporar, no quotidiano da sala de aula, tópicos estudados, de forma isolada, no campo da investigação em educação, como por exemplo, o fornecimento de *feedback*, acrescentando que:

o feedback enquanto estratégia promotora da autorregulação dos alunos é praticável, na medida em que não coloca em risco a implementação das atividades planeadas nem o cumprimento de conteúdos curriculares, podendo vir a ser considerada do agrado da maioria dos professores (p. 89).

Desta maneira, atuando sobre um dos constrangimentos, neste caso particular, o *Tempo*, os restantes seriam diminuídos, levando a um melhor *feedback*.

Neste sentido, devemos incidir no tempo necessário para fornecer um *feedback* eficaz. Assim, preparando, em função dos nossos alunos, as diferentes ferramentas e processos de acompanhamento, podemos potenciar o tempo disponível para fornecer um *feedback* eficaz. Acrescentamos que, quando o trabalho colaborativo incide na aprendizagem do aluno, neste caso fornecimento de *feedback*, reverte para a melhoria da sua aprendizagem Weddle (2022). A este respeito, salientamos que nos pontos 4.13 e 4.14 iremos desenvolver esta perspetiva. Por último, destacamos as afirmações da diretora do AEX a corroborar as perspetivas dos alunos e professores e também a alertar para os interesses e motivações extra-letivos dos alunos.

4.11. *Focus Groups*: dados relativos à percepção do *feedback* recebido

Da análise de conteúdo emergiram dimensões, que nos foi possível isolar e interpretar, sobre sentimentos de *Satisfação* e de *Insatisfação*, conformes com as enunciadas por Fredricks et al. (2004), relativas à dimensão emocional do envolvimento do aluno. A satisfação abrange reações positivas a professores e colegas, contribuindo para uma maior implicação comportamental e cognitiva do aluno e conseqüentemente maior investimento, da sua parte, na construção da sua aprendizagem e aquisição de competências (Corso et al., 2013).

Assim, criamos a dimensão *Percepção do feedback recebido*, subdividida nas categorias *Satisfação* e *Insatisfação*, as quais refletem um sentimento dos alunos, em relação às práticas dos professores. As duas categorias são apresentadas no Quadro 20.

Quadro 20 - Dados relativos à percepção do *feedback* recebido

Categorias	FG 3º Ciclo		FG Secundário	
	Nº	Exemplos	Nº	Exemplos
Satisfação	0		3	Um professor pode: “motivar” (A1) e “orientar” (A4)
Insatisfação	4	“que andas aqui a fazer?” (A3, corroborado por A6)	5	“Eu penso que a maior parte das vezes [o erro] é para nos avaliar negativamente.” (A3)

Ao nível da categoria *Satisfação*, não descortinámos evidências no FG do 3º Ciclo, contudo, ao nível do Secundário evidenciaram-se três unidades de registo que expressam o desejo dos alunos relativamente aquilo que gostariam que fosse prática dos professores.

Já no que diz respeito à *Insatisfação* dos alunos, o número de unidades de registo é semelhante nos dois ciclos e todas denotam, em maior ou menor extensão, algum desagrado relativamente à forma como são tratados. Expõem, com algum desconforto, situações de comparações de turmas, ou o uso do erro para “avaliar negativamente”. Estas práticas, segundo Pinto e Santos (2006), realçam o erro como “um sinal de ignorância” (p. 17), levando a que explicação do insucesso incida no aluno, elevando o seu grau de insatisfação.

4.12. Focus Groups: dados relativos à equidade do *feedback* recebido

No que concerne à equidade, Arends (2008) defende que os professores devem considerar nas suas práticas a diversidade de alunos, baseando-se na diferença das suas capacidades, talentos e estilos de aprendizagem, com o intuito de assegurar que todos tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem, de forma a serem avaliados conforme as suas necessidades educativas e com os seus ritmos pessoais.

Neste âmbito, Danielson (2010), realça que “Quando se envolvem na discussão de um conceito, pressupõe-se que todos os alunos são convidados e encorajados a participar” (p. 32). A autora salienta que, para tal, o professor deve proporcionar oportunidades iguais de forma a fomentar o sucesso escolar e também dar mais apoio aos alunos que mais necessitam, com o intuito de superarem as baixas expectativas relativas à sua capacidade de serem bem sucedidos.

De forma semelhante Vieira (2019) realça que a operacionalização do currículo deve permitir a diferenciação das práticas de ensino. Santos (2009) reforça esta ideia com a necessidade de haver um conhecimento profundo dos diferentes alunos, de forma ao *feedback* poder ser diferenciado, fundamentado numa planificação concebida propositadamente para os objetivos estipulados e focada essencialmente nos processos de aprendizagem desses alunos.

Desta maneira, no Quadro 21, apresentamos os dados que emergiram da análise de conteúdo relativa aos FG, sobre a dimensão *Equidade*. Para o efeito procuramos *Atitudes que promovem, ou não, a equidade*.

Realçamos que no discurso dos alunos não descortinamos evidências de atitudes que promovam a *Equidade*. Relativamente às *Atitudes que não promovem a equidade*, destacamos um número assinalável de unidades de registo, em especial, no FG do 3º Ciclo.

Quadro 21 - Dados relativos à equidade

Categorias	FG 3º Ciclo		FG Secundário	
	Nº	Exemplos	Nº	Exemplos
Atitudes que não promovem a equidade	11	<p>“é ver se só tira dúvidas a esse aluno, se explica mais a esse aluno” (A1)</p> <p>“(…) estar sempre a premiar esse aluno e o resto não, (...)” (A6)</p>	7	<p>“Nas médias finais se o professor não aprecia o aluno, custa-lhe mais subir um valor. Se gostar do aluno isso é muito mais fácil e isto muitas vezes não tem nada a ver com o empenho do aluno.” (A1, confirmado por todos os alunos)</p>

Da apreciação dos dados, é clara, nos dois ciclos, a perceção de diferenciação segundo as preferências dos professores, no *feedback* fornecido a uns alunos em detrimento de outros. Devemos ainda realçar que da análise de expressões e entoações usadas em ambos os FG, se evidencia a interferência da componente pessoal no fornecimento de *feedback* eficaz, conforme expresso por Avões (2015) e Perrenoud (2000b). Este facto deve ser analisado e debatido em sede de grupo disciplinar, com o objetivo de fomentar situações geradoras de equidade no ensino aprendizagem e avaliação, num ambiente onde todos se sintam valorizados, tal como descrito por Arends (2008), Danielson (2010) e Vieira (2019).

4.13. Entrevistas aos professores: dados relativos à supervisão pedagógica

Relativamente ao objetivo do trabalho sobre a “disponibilidade dos professores do GFQ do AEX, para desenvolver trabalho entre pares, tendo em vista melhorar as suas práticas de *feedback*”, das entrevistas emergiram duas dimensões de análise: *Supervisão pedagógica* e *Colaboração entre pares*.

Quanto à *Supervisão pedagógica*, apresentamos no Quadro 22, as categorias *Disponibilidade para a SP* e *Relutância para a SP*, que decorreram da análise de conteúdo. Desta resultaram 25 unidades de registo relacionadas com a *Relutância para a SP*. Realçamos que este é o maior número relativo a uma categoria, encontrado neste trabalho, facto que não pode deixar de ser assinalado.

Acrescentamos que emergiram ainda pressupostos, intenções e convicções, manifestados de forma enfática e veemente, que nos permitem obter e caracterizar um quadro de referência, no qual verificamos a relutância dos professores para se envolverem em práticas de SP.

A título de exemplo, são várias as expressões que identificam a SP com processos burocráticos e também associados à avaliação de desempenho docente, ou à perda de identidade e de autonomia do professor, à falta de orientação durante o processo, à perda da cumplicidade professor-aluno visto haver um elemento estranho na sala de aula, ao tempo despendido e subtraído ao que é o entendimento dos professores sobre o normal decorrer de uma aula.

Relativamente aos obstáculos revelados pelos professores e aos sentimentos que os motivam, Weddle (2022), acrescenta a possibilidade de surgirem conflitos, de haver competitividade, ou resignação e ainda, quando a colaboração é muito estruturada, poder não gerar ganhos e mudanças significativas.

Este aspeto também é comentado por Moreira (2015), que alerta para os riscos de sobrecarga de trabalho, burocracia, fiscalização ou ainda a ameaça à individualidade do professor.

Acrescentamos a contribuição de Alarcão e Tavares (2010), referindo-se ao processo em que um professor, mais experiente e mais esclarecido, orienta e acompanha outro no seu desenvolvimento profissional, com o intuito de o avaliar, sendo que este “avaliar” pode ser mal interpretado.

Este “avaliar” é frequentemente associado a controlo pelo supervisor, inexperiência do supervisionado ou eventual carência de saber profissional e, por último, ao desconforto com a observação de aulas (Gaspar, 2019).

Outro aspeto, levantado por Danielson (2010), prende-se com a relutância dos professores em verem o seu desempenho avaliado por algum detalhe da sua aula “sobre o qual têm pouco controlo” (p. 65), como, por exemplo, situações comportamentais.

Quadro 22 - Dados relativos à supervisão pedagógica

Categorias	Nº	Exemplos
Disponibilidade para a SP	8	<p>“(…) eu acho que é possível depois de haver nos elementos do agrupamento muito à vontade.” (E1)</p> <p>“(…) eu acho que sim. Quando fiz o estágio, nós passámos por um processo em que (...) gravámos uma aula de cada um de nós e depois a nossa orientadora apresentava a gravação para nós fazermos uma reflexão sobre isso. O que te posso dizer é que há muita, muita coisa que nós não nos apercebemos de que falhamos e que no momento não nos damos conta, muita coisa.” (E5)</p>

Categorias	Nº	Exemplos
		<p>“O ano passado partilhei aulas como o colega X durante todo o ano. (...). Eu aprendi e não foi uma questão de dizer: “olha falhaste aqui”, “olha que todos os alunos entenderam”, (...) “repetiste muitas vezes a mesma palavra”, ou então “interpelaste sempre o mesmo aluno”. Eu penso que somente o facto de observarmos a forma como o colega trabalha ajuda-nos a nós, como profissionais, a melhorar. Eu gostei da partilha, sou muito sincera, não me incomodou rigorosamente nada, antes pelo contrário, ajuda a nós percebermos a nossa prática e a evoluirmos. Não é só perceber é também evoluirmos porque acabamos por ter uma preocupação e uma postura diferente.” (E5)</p> <p>“(…) se eu aprendo com outra pessoa acho que ela é sempre bem-vinda. As novas aprendizagens passam por aí.” (E5)</p>
Relutância para a SP	25	<p>“(…) Mas às tantas temos aquele sentimento de, como é que hei-de dizer, de que nos estamos a expor, de que nos estão a ver as nossas fraquezas e às vezes não nos sentimos à vontade para querer isso.” (E1)</p> <p>- “(…) mas quando se tornar formal e que seja necessário fazer, pois se calhar, de outra forma, ninguém quer.” (E1)</p> <p>“Nós temos uma experiência, que é a aula no sétimo ano. Nós temos a coadjuvação e a aula flui. A aula flui, um professor está a dar aula e o outro professor acompanha (...) até há assuntos em que um completa o outro, mas não há grelha para avaliar. Mas também tenho a nítida sensação que a aula flui melhor para o professor e para os alunos se estiver só um professor e os seus alunos. Eu acho que no dia que tirarem esta relação de “um professor - uma turma”, o ensino fica diferente.” (E2)</p> <p>- “O que ouvimos é: “não deverias fazer isto, se calhar deverias investigar e abordar o assunto de outra maneira”, mas não dizem a maneira, não partilham a experiência que têm com determinada tecnologia, ou se algo inovador já resultou. Portanto a supervisão pedagógica tem que ir para lá do papel que lhe tem sido atribuído, isto é, o supervisor vai mas faz. Ensina como se faz, caso contrário não interessa.” (E2)</p> <p>“Eu acho que a sala de aula é um espaço onde se estabelece uma cumplicidade professor-aluno e entre os próprios alunos e é essa cumplicidade que favorece a aprendizagem. Na minha opinião qualquer elemento estranho a esse processo irá criar uma entropia no sistema.” (E4)</p> <p>- “(…) eu acho que se assemelha a um processo avaliativo de aulas assistidas, a processos de avaliação externa, que não contribuem nada para a melhoria da prática letiva. Quantas vezes o professor, e eu agora estou a falar da avaliação externa, quantas vezes o professor canaliza esforços e concentração de energias para essas aulas, descurando as restantes aulas com esses alunos ou até de outras turmas. Acho que é prejudicial. Também nesse sentido essas aulas sujeitas à supervisão pedagógica podem prejudicar o sistema de ensino aprendizagem.” (E4)</p> <p>- “O que eu noto muitas vezes é que não há uma relação de igual para igual e isso acho que é prejudicial.” (E4)</p>

Das entrevistas emergiu, também, a ideia de SP resultante da interpretação da avaliação de desempenho docente fundamentada no Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, onde se regulamenta o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente e que surge no seguimento do reajustamento do Estatuto da Carreira, estatuído pelo DL n.º 41/2012, de 21 de fevereiro.

Esta visão relaciona-se com o facto, que advém da legislação mencionada, de haver uma imposição, aos professores em regime probatório ou posicionados no 2.º escalão da carreira docente, de avaliação com classificação de Bom para progredirem, bem como aos posicionados nos 4º e 6º escalões, de avaliação com classificação superior a Bom para progredirem. Surge assim a supervisão relacionada com aspetos administrativos e entendida como uma classificação e ordenação.

Acrescentamos ainda causas que resultam da execução do Plano de Ação Estratégica do AEX, vistas mais como uma burocracia a cumprir do que uma contribuição para o desenvolvimento profissional.

Amaral (2019), sem refutar esta ideia, proporciona outra interpretação da legislação em vigor. Como faz notar, o processo de avaliação externa dos professores, para além de regular, procura fomentar a melhoria da Escola e, nesse sentido, depende da maneira como os professores realizam a sua prática letiva. Para a entender “há que proceder a um processo de SP, numa ótica colaborativa com possível observação de aulas. Isto porque é, também, reconhecido que as práticas referidas são favorecidas por uma dinâmica de partilha, articulação e construção coletiva” (Amaral, 2019, p. 145).

Acrescentamos também a relevância dada, no DL n.º 41/2012, de 21 de fevereiro, a uma dimensão transversal, na qual pressupostos deontológicos enquadram a vertente profissional, social e ética do trabalho docente.

Neste âmbito, consideremos o discurso da diretora do AEX, sobre o assunto. Para a diretora são evidentes alguns dos constrangimentos já assinalados. Para os debelar, referiu que, o AEX já tem mecanismos e projetos colaborativos instituídos, relacionados com as práticas de todos os professores.

Pensamos que a sua interpretação do DL n.º 41/2012, de 21 de fevereiro é condizente com o ponto de vista de Gaspar (2019), em que diferencia

uma linha que bifurca marcando uma visão mais estrita, vertical, e associada ao controlo, dirigida à formação inicial e uma visão mais alargada, horizontal e associada ao desenvolvimento profissional, ligada naturalmente ao desenvolvimento da carreira (p. 22).

Desta maneira realçamos a relevância da reflexão sobre as práticas realizadas com o intuito do professor se desenvolver profissionalmente (Trindade, 2007), baseada na colaboração para estimular uma transformação fundamentada na habilidade para acrescentar o que advém dessa colaboração e, assim, reformular a *práxis* e contribuir para o desenvolvimento profissional (Roldão, 2019).

Perrenoud (1993), realça ainda que pensar a prática ultrapassa o âmbito da sala de aula e a colaboração entre pares. Deve abrir-se o horizonte, refletir sobre “a profissão, a carreira, as relações de trabalho e de poder nas organizações escolares, a parte de autonomia e de responsabilidade conferida aos professores, individual ou coletivamente” (p. 200).

O autor destaca o facto do professor, na sala de aula, ter autonomia para se afastar do programa, do sistema de avaliação e para inovar. Contudo, como esta autonomia não é reconhecida pelos intervenientes, não corresponde a uma responsabilização clara e à necessidade de prestar contas, prescindindo, desta forma, da formação contextualizada proporcionada pela SP (Danielson (2010), Fialho (2016), Perrenoud (1993)).

Há outro aspeto a considerar alusivo ao facto de 7 das 8 unidades de registo relacionadas com a categoria *Disponibilidade para a supervisão pedagógica*, serem do mesmo elemento entrevistado, E5, o que nos remete para um posicionamento de exceção face a esta matéria, posicionamento esse que não se evidencia no restante grupo de professores entrevistados.

Daqui resultam posturas que nos parecem pessoais, motivadas pelos percursos de cada professor, como fez constar E5, quando recordou, com agrado, as atividades de SP desenvolvidas durante o seu estágio profissional.

Este facto revela que há muito a fazer no campo da supervisão pedagógica, designadamente neste GFQ, do AEX, para almejar uma SP eficaz, segundo os princípios enunciados por Fialho (2016) e Zabala (1998), Trindade (2007) e Weddle (2022), de trabalho colaborativo e focado na melhoria dos alunos.

Neste sentido, convocamos Pinto e Leite (2014) para realçar que

A par de inúmeros estudos enfatizarem os benefícios do TC, existem poucas experiências colaborativas em curso (...), torna-se relevante o investimento na investigação e na aprendizagem de estratégias e de modos de ação conjuntos centrados nas unidades escolares e nas suas especificidades, bem como nos docentes e alunos que os constituem.

Em suma, a partilha de vivências profícuas, associada à facilitação de procedimentos, proporcionada pelo AEX, pode ultrapassar os constrangimentos expostos pelos professores do GFQ.

4.14. Entrevistas aos professores: dados relativos à colaboração entre pares

A seguir, apresentamos as categorias que emergiram das entrevistas aos elementos do GFQ, do AEX, sobre a dimensão *Colaboração entre pares*, as quais se encontram discriminadas no Quadro 23.

Da análise aos dados recolhidos das entrevistas aos professores, verificamos que estão *disponíveis para a colaboração* e que a realizam quotidianamente.

Os exemplos apresentados abrangem diferentes áreas de intervenção, como a elaboração de planificações e de rubricas de avaliação, preparação de aulas, nomeadamente aulas laboratoriais, partilha das contrariedades, ou sucessos, que ocorreram após a aula terminar e consequente debate sobre os mesmos, para potenciar as aprendizagens dos alunos. Acrescentamos o debate sob a forma de se melhorar determinado procedimento, como introduzir novos conteúdos, como aplicar as aprendizagens a novas situações a experienciar pelos alunos, como implementar o processo de avaliação, permutar aulas, resolver dúvidas sobre os temas a ensinar, preparar montagens para o desenrolar das aulas prático-laboratoriais e elaborar o respetivo material didático ou fichas formativas.

Todos os elementos consideram esta prática uma mais-valia, para si, para o grupo disciplinar e, mais importante, para os alunos, indo ao encontro do explicitado por Gaspar et al. (2015), Roldão (2019) e Weddle (2022).

É interessante perceber que embora não concordem com as práticas de SP, conforme mencionado no ponto 4.13, todos os elementos entrevistados manifestam disponibilidade para colaborar com os pares.

Quadro 23 - Dados relativos à colaboração entre pares

Categoria	Nº	Exemplos
Disponibilidade para a colaboração	21	<p>“(…) esse momento (TCA) serve para trocar impressões e ver qual a matéria que se está a lecionar, como a expor aos alunos, que atividades práticas implementar nesse conteúdo.” (E1)</p> <p>“A elaboração das rubricas foi realizada em grupo e em departamento.” (E2)</p> <p>“Portanto, acho que sim, que o trabalho colaborativo é muito importante, o TCA que nós realizamos acho que é importante.” (E4)</p> <p>“Eu penso que isso sempre se fez, de uma forma ou de outra e se calhar nós até fizemos na turma mais DAC’s do que aqueles que foram depois passados para o papel.” (E5)</p>
Recetividade para alterar as práticas de <i>feedback</i>	3	<p>“Eu estou sempre aberta desde que elas me ajudem a fazer o melhor possível para que os meus alunos aprendam (...) da maneira que as coisas estão a nível tecnológico, a nível de avanço, a nível da maneira como tem que se dar aulas, o tipo de aluno que temos, depois de tudo o que aconteceu, o eles exigem de nós.”(E2)</p>
Existência de responsabilidade coletiva	2	<p>- “(…) às vezes partilhamos esse fardo com os colegas da área disciplinar e outras vezes com os colegas do conselho de turma, porque conhecem aqueles alunos em específico.” (E1)</p> <p>- “(…) na turma, ao longo do ano, houve muitos colegas que trabalharam em colaboração com a biblioteca, em colaboração uns com os outros.” (E5)</p>

	Subcategorias	Nº	Exemplos
Constrangimentos	Tempo	4	“(…) só que é mais uma vez a falta de tempo.” (E1) “(…) tudo isso implicaria uma redução da nossa componente letiva, ou então ser integrada na componente letiva porque o tempo não estica.” (E4)
	Não coincidência de conteúdos	1	“(…) não, não implementei nenhum [DAC] (...) vezes quando surge alguma dificuldade ou algum assunto que eu veja que preciso da colaboração de colegas de outras disciplinas, eles não estão exatamente a lecionar esse conteúdo.” (E2)
	Dispersão de tarefas	2	“(…) além dos DAC’s, do TCA, ainda temos mais coisas como o Projeto de Educação Sexual.” (E5)
	Burocracia	7	“Depois ainda, outro aspeto, qualquer medida implementada acarreta uma série procedimentos burocráticos que contribuem para o desgaste do professor, sem que se vejam melhorias no sistema e isso é um constrangimento.” (E4) “(…) nós devemos trabalhar para os alunos e não devemos trabalhar para papéis, para ter ali mais um documento que eu vou ter que apresentar como uma evidência.” (E5)

Relativamente a esta dimensão assinalamos a institucionalização da colaboração diária, enraizada nas práticas dos professores, frequentemente de uma forma informal, facto confirmado pelas unidades de registo sobre a burocracia exigida. Salientamos que os registos do Trabalho Colaborativo de Articulação, apresentados no anexo XV, para além de comprovarem as declarações dos elementos entrevistados, revelam uma prática institucionalizada e já documentada.

No que concerne à *Recetividade para alterar as práticas de feedback*, registamos que nenhum professor manifestou relutância em fazê-lo. Verificamos que há predisposição para melhorar, com o intuito de garantir as aprendizagens e a aquisição de competências pelos alunos.

Neste sentido realçamos a consciência manifestada nas entrevistas de que o exercício da profissão docente pressupõe a existência de uma responsabilidade coletiva e de um compromisso para com os pares e para com a sua missão de educadores “cuidando do outro ou da instituição nos seus trajetos de desenvolvimento” (Amaral, p. 42).

Esta noção de responsabilidade coletiva, também encontrada no discurso da diretora do AEX, destacando o compromisso dos professores para com o trabalho de equipa, é referida por Day (2002), ao concluir que “cada indivíduo participa com a sua parte num

empreendimento comum cujo resultado beneficia todas as pessoas envolvidas” (p. 46) visto haver partilha de responsabilidades com decisões tomadas em grupo.

Nesta perspetiva, a experiência da diretora do AEX, o seu papel, bem como a interpretação e significância que deu ao tema, são relevantes, pois as suas convicções são reflexo e simultaneamente orientadoras das práticas do AEX. Pensamos que este facto associado à predisposição, dos professores do GFQ, do AEX, para alterar as práticas de *feedback* e a sua apreensão relativamente aos *Constrangimentos* relacionados com a colaboração entre pares, nomeadamente, colmatar a falta de tempo, bem como vencer as tarefas burocráticas, apurados a partir da análise das entrevistas, poderão possibilitar uma atuação concertada que motive a implementação de práticas de supervisão pedagógica, com o intuito de melhorar o *feedback* fornecido aos alunos e a qualidade do processo de aprendizagem.

Neste sentido, e citando Miranda (2021), talvez mais do que investigações que fundamentem as carências das práticas vigentes, será necessário apoiar os professores a mudar a cultura de avaliação e implementarem melhores ferramentas para usar nas suas práticas avaliativas. Desta maneira, os professores só serão competentes na sua avaliação, se desenvolverem uma literacia da avaliação e um entendimento profundo sobre razões porque se deve avaliar, quando se deve avaliar e como avaliar.

Em consequência, a possibilidade de realizar ações de formação, pós-graduações, especialidades, mestrados ou doutoramentos na área da supervisão pedagógica e da avaliação, será uma forma de colmatar a ideia generalizada de entender a supervisão pedagógica como Avaliação de Desempenho Docente. Desta maneira, poder-se-á derrubar o limite da sala de aula, para incidir em situações concretas e promover uma colegialidade que reverta num ensino, aprendizagem e avaliação mais eficazes (Fialho, 2016).

No caso específico do *feedback*, Fonseca et al. (2015), evidenciaram como a realização de workshops, com professores, pode resultar no desenvolvimento de estratégias e aquisição de competências que se refletem na qualidade e eficácia do *feedback*.

Acrescentam que se deve aprofundar o equilíbrio e a articulação entre sessões de formação e as abordagens teóricas e práticas. Neste âmbito, realçam o investimento a ser realizado na reflexão colaborativa sobre as atividades do professor e o seu impacto sobre os alunos.

A este respeito Weddle (2022) afirma categoricamente que quando o trabalho colaborativo incide na aprendizagem do aluno, este melhora o seu desempenho. Pensamos que esta é a

melhor forma de fomentar a colaboração, garantir a motivação de todos os intervenientes e fomentar práticas inovadoras.

Também neste sentido, Vieira (2019) realça que para a melhoria da confiança dos professores no processo avaliativo dos seus alunos, o trabalho colaborativo se revela uma prática eficaz. A autora sugere que se vá para além do departamento curricular e que possa abranger o conselho de turma, envolvendo, desta maneira, diversas disciplinas.

Acresce que “são os docentes que interagem mais com os colegas, a um nível mais aprofundado, que revelam sentir menos dificuldades no seu trabalho.” (Lima & Fialho, 2015, p. 50).

Relativamente aos *Constrangimentos relativos à colaboração entre pares*, a burocracia e o tempo são os mais referidos. Cabe citar o trabalho de Dawson e Phillipps (2018), onde referem as queixas dos professores relativas ao tempo investido no *feedback*, sendo que os alunos pouco o sentem, bem como o de Fonseca et al. (2015), que remetem para horários sobrecarregados e muitas solicitações e responsabilidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Síntese de resultados e conclusões

A riqueza de uma aula surge das diferentes situações pessoais e coletivas que os seus participantes transportam para a sala. Há variáveis, da mais diversa ordem, que confluem no tempo da aula vivido por alunos e professor. Acresce uma crença no futuro, que todos os envolvidos têm, mas com perspectivas de vida e sonhos diferentes. Além disso, é cada vez mais frequente a aula desenvolver-se para lá das paredes de uma sala, constituindo-se como um sistema complexo, impossível de determinar à priori.

No que diz respeito à avaliação, mais concretamente à formativa e mais especificamente ao *feedback*, as variáveis aumentam consideravelmente e o que resulta numa turma, num grupo, com um aluno, numa determinada situação e momento, pode não surtir efeito se for alterada uma variável, levando a que não haja prescrições universais para a eficácia do *feedback*.

Posto isto, gostaríamos de deixar claro que o nosso propósito foi reunir dados que permitam refletir sobre as possíveis respostas a dar para melhorar um contexto específico, neste caso no AEX, com o intuito proporcionar o fornecimento de um *feedback* mais eficaz.

Neste sentido, este trabalho deve ser visto como um caminho de amadurecimento pessoal e profissional, para o qual convergiram anseios pessoais e coletivos, sentindo-se o autor como um veículo que reuniu perspectivas de autores clássicos e investigadores sobre o *feedback*.

A isto acresce a cooperação de colegas que partilharam, de forma ativa e estimuladora, as perceções da sua prática letiva, os seus pensamentos sobre o tema e se empenharam desde o início em auxiliar e colaborar para a realização deste trabalho. Por último, contudo não menos importante, realço a riqueza da contribuição dos alunos, que expuseram a sua valiosa e indispensável perspectiva sobre o assunto.

Assim, este estudo de caso, não pretende definir estratégias e procedimentos de sucesso que possam ser usados em qualquer circunstância. Deve ser visto como uma inquietação cujo objetivo é elucidar sobre alguns dos trilhos que se poderão partilhar e explorar.

O nosso propósito foi analisar de que forma os professores, do GFQ, do AEX, percecionam as suas práticas de *feedback*, averiguar as suas práticas a partir da perspectiva dos alunos e apurar qual a perceção que estes têm do *feedback* recebido. Noutra dimensão, propusemos-nos pesquisar a disponibilidade dos professores, do GFQ, do AEX, para desenvolver trabalho colaborativo entre pares com o intuito de melhorar o *feedback*.

Realçamos a riqueza de uma aula, mas devemos também destacar o enigma da aprendizagem, no sentido do aluno interiorizar conhecimento, adquirir competências e de os

aplicar a novas situações. Este enigma é muito estudado, mas a magia da aprendizagem ocorre diariamente, à nossa frente, em circunstâncias diversas. Para facilitar este processo, os alunos devem ser autónomos e os professores devem auxiliá-los a alcançar essa autonomia, levando-os a questionar “para onde vou?”, “como vou?” e “para onde vou a seguir?” Estas três questões resumem diferentes circunstâncias, etapas, processos e níveis de amadurecimento, que a seguir passamos a debater em função dos resultados obtidos.

Posto isto, atendendo ao nosso problema de investigação, “Quais as perceções de professores e alunos sobre as práticas de *feedback* do Grupo de Física e Química, do Agrupamento de Escolas X e como encaram os docentes a possibilidade de as melhorar através da supervisão pedagógica?”, surgiram-nos quatro questões.

A fim de responder a estas questões de investigação, definimos quatro objetivos, já mencionados no ponto 3.3, aos quais tentámos dar resposta. Para tal baseámo-nos na triangulação de resultados obtidos a partir dos dados recolhidos por diferentes instrumentos metodológicos, procurando ao longo da análise realizada, associar a perspectivas de diversos autores.

Relativamente ao primeiro objetivo, em que pretendemos “analisar as perceções dos professores, do GFQ, do AEX, sobre as suas práticas de *feedback*”, concluímos que ao nível do *feed up* há o cuidado de apresentar os critérios de avaliação. Contudo, ocorre como um formalismo, que obedece a um mecanismo adotado, em que não se desenvolve o trabalho de construção dos objetivos a alcançar, nem uma relação entre aluno e professor, que melhore as expectativas sobre as competências de aprendizagem e de onde resulte um compromisso entre os envolvidos ao longo do processo (Brooks, Carrol et al., 2019; Hattie & Timperley, 2007; Santos, 2008).

No que diz respeito à *Forma do feedback*, os resultados mostram que os professores, têm a perceção de que o fornecem no momento certo, na altura em que ainda há oportunidade para o aluno melhorar (Brookhart, 2008).

Quanto ao *Modo*, os dados apurados evidenciam a prevalência e a importância do *feedback* escrito em detrimento do oral. Vislumbramos neste procedimento o fomento de mecanismos de autorregulação (Hadjji, 2011; Panadero et al., 2018). No entanto, o *feedback* oral também é fornecido com o intuito de proceder a correções atempadas, a fim de produzirem o efeito previsto.

Relativamente à *Audiência* não conseguimos apurar uma tendência entre o fornecimento de *feedback* individual ou geral. Parece-nos que há uma gestão em função das circunstâncias, com o intuito de garantir um *feedback* eficaz (Gaspar et al., 2015).

Em relação ao *Conteúdo do feedback* os dados apurados evidenciam a atuação dos professores sobre a *Tarefa* e sobre o *Processo*, resultando, das entrevistas aos professores, exemplos de situações a melhorar pelos alunos e exposição das estratégias a seguir (Brookhart, 2008).

Além disso, ficou evidente que os professores expressam uma maior propensão para fornecer *feedback* em *comparação com os critérios estabelecidos*, em detrimento do *desempenho anterior*, o que pressupõe uma “avaliação mais centrada nos resultados ou nos produtos do processo de aprendizagem” (Fernandes, 2008, p. 94).

Os dados apurados a partir das entrevistas aos professores, evidenciam também a *Crença na melhoria* da aprendizagem dos alunos, aspeto que não se confirma quando analisado a partir da perspectiva dos alunos.

Sobre o *Feed forward* percebemos a preponderância da correção dos erros em detrimento da incidência na “tarefa e nas estratégias de autorregulação das aprendizagens, bem como nos modos e nas estratégias de ensinar” (Machado, 2019, p. 4). Não obstante, registamos a evidência de afirmações, sobre *feedback*, conducentes à reconceptualização de práticas de ensino que levem os alunos à aquisição de mecanismos de autorregulação (Hattie & Timperley, 2007), remetendo-nos para a aferição interativa entre alunos, aluno-professor ou aluno-material (Hadji, 2011).

No que diz respeito à *Avaliação* as evidências sugerem o uso de testes como a forma mais frequente de avaliar as aprendizagens dos alunos.

Quanto a *Heteroavaliação* realizada entre alunos, é clara a perspectiva do seu uso como *Classificação entre pares*. Já na vertente de *Análise qualitativa da aprendizagem, pelos colegas*, o seu uso deve ser potenciado, baseado na assunção de que a linguagem utilizada entre os alunos é mais acessível, para eles, do que a dos professores e em aspetos motivacionais. Como constrangimento foi apontado o facto de poder não ser bem aceite por todos os alunos, ou até ser usada como arma de arremesso.

Em relação à *Autoavaliação*, a perspectiva de avaliação como *Autoclassificação* é evidente e relativamente à *Autoanálise qualitativa da aprendizagem*, emergem dificuldades de

implementação atribuídas ao tempo disponível e à necessidade de cumprimento dos programas.

Neste sentido, pensamos que deve haver uma evolução que contemple os objetivos enunciados por Hadji (2011), Hattie e Timperley (2007) e Zabala (1998) e estruturados no Fórum Económico Mundial (2015) e no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, promovendo uma avaliação formativa associada à regulação e autorregulação das aprendizagens.

Por último, sobre os *constrangimentos ao fornecimento de feedback*, realçamos a referência ao tempo que demora a ser realizado este processo. Todavia não podemos negligenciar outros argumentos, como o tamanho das turmas, ou os aspetos burocráticos.

No que concerne ao segundo objetivo deste trabalho, pretendemos “Analisar as práticas de *feedback* dos professores, do GFQ, do AEX, na perspetiva dos alunos”.

Assim, quanto ao *feed up*, os resultados apurados a partir do questionário, mostram que os alunos indicam participar na elaboração dos critérios de avaliação, são incentivados a usá-los e as formas de avaliação são apresentadas de forma clara. Constatamos ainda que a avaliação é realizada a partir dos critérios estabelecidos e que as atividades propostas ajudam a realizar as aprendizagens.

Uma perspetiva notoriamente diferente emerge dos FG. Daqui, foi possível confirmar o mecanismo formal, de apresentação dos critérios de avaliação, implementado no início do ano letivo, como uma prescrição e sem serem discutidos. Não há uma clarificação regular de objetivos de aprendizagem e critérios de avaliação e não são frequentes as orientações dadas pelos professores, relativamente aos temas que são avaliados.

Todavia, diferenciamos diferentes perceções, em função do ciclo de aprendizagem, sendo que no Secundário há a ideia de que o professor não explica o que é esperado aprender na disciplina.

Relativamente à *Forma do feedback*, variável *Tempo*, concluímos que as perceções dos alunos e dos seus professores se aproximam. No entanto, ficou claro que os instrumentos de avaliação escritos deveriam ser devolvidos mais rapidamente e conter informação mais rica para o aluno.

Sobre a *Quantidade*, os resultados não são conclusivos pois, enquanto que do questionário resulta a ideia de fornecimento de *feedback* a todas as atividades realizadas e da escolha das tarefas de aprendizagem mais importantes para dar *feedback* aos alunos, dos FG emerge a

perceção de um fornecimento exíguo ou inexistente. Acrescentamos que relativamente aos professores somente um abordou o tema e, se bem que realce o fornecimento quotidiano de *feedback*, não é passível de generalização aos restantes colegas.

No que concerne ao *Modo*, a análise dos dados, permite-nos concluir que os resultados, de uma forma geral, se afastam dos obtidos a partir das entrevistas aos professores, pois os alunos consideram mais frequente o modo oral, principalmente os do Secundário que responderam ao questionário.

Sobre esta variável apuramos que das entrevistas aos professores emergem subtilezas que transcendem o facto de o fornecimento do *feedback* ser escrito ou oral. Estas práticas foram confirmadas pelos alunos inquiridos no questionário. Exemplos concretos são o uso de palavras simples e objetivas, ou o professor verificar se o aluno entendeu o *feedback* que lhe foi fornecido. Contudo, estes resultados foram relativizados pelos que emergiram dos FG, visto no 3º Ciclo haver a perceção de que não há *feedback* escrito e no Secundário se cingir a “cruzes e certos”.

Sobre a *Audiência* os dados apurados não são conclusivos, apesar de se poder inferir que mediante a situação, o *feedback* pode ser individual ou geral. No entanto, verificamos que a maioria dos resultados obtidos a partir dos alunos, sobre esta categoria, são coincidentes com os obtidos a partir dos professores e há capacidade de adaptação dos professores, às circunstâncias com que se deparam.

Sobre o *Conteúdo do feedback*, a análise dos dados do questionário, relativamente à variável *Foco*, confirma a maior incidência do *feedback* no *Processo* em detrimento da *Tarefa*, considerando que os professores descrevem os passos necessários para os alunos realizarem as atividades, que fazem comentários específicos para os ajudar nos seus trabalhos, bem como referindo ainda que usam estratégias de controlo da compreensão da matéria, que ajudam na reflexão sobre a qualidade dos trabalhos e que descrevem estratégias para aprender.

Contudo, salientamos que os alunos, particularmente os do 3º Ciclo, acham que o professor diz para fazerem melhor, porém sem dizer como. Acrescentamos ainda a perceção dos alunos sobre o professor comentar mais a sua maneira de ser do que o seu trabalho.

Os dados apurados a partir dos FG, confirmam a maior propensão para a incidência no *Processo* no Secundário. No 3º Ciclo o que emerge é um desejo de como os alunos gostariam que lhes fosse fornecido o *feedback*. Este facto revela, portanto, insatisfação com as práticas

que percecionam serem adotadas, contrariando em certa medida os resultados evidenciados no questionário.

Sobre a variável *Comparação*, os questionários revelam que os professores, comparam os alunos entre si. Todavia é evidente que ao nível do 3º Ciclo há avaliação diagnóstica antes da introdução de um tema, os professores valorizam os progressos dos seus alunos, comparam os trabalhos com os realizados anteriormente e fornecem rubricas.

Ainda assim, estes resultados, bem como os das entrevistas aos professores, são relativizados pelos obtidos com os FG, pois nestes somente surge a comparação entre os colegas.

Relativamente à variável *Função / Valência*, os dados obtidos a partir do questionário revelam que os alunos consideram que os seus professores fornecem comentários positivos a descrever o que está bem, apesar de ser uma prática que não é tão reconhecida no Secundário. Constatamos também que os professores apenas comentam o que está bem ou o que está mal, não acrescentando informação adicional, mas, ainda assim, comunicam e explicam as classificações a cada aluno.

Os resultados dos FG, dos alunos, relativizam os apurados nas entrevistas aos professores, pois, no que concerne à categoria *Comentários sobre pontos fortes ou fracos* o que é manifestado pelos alunos é o desejo de um *feedback* que seja claro e objetivo para que todos os alunos compreendam os temas abordados.

Sobre a *Descrição dos trabalhos*, há igualmente a manifestação de um desejo, no FG de 3º Ciclo, e a caracterização de um *feedback* “para toda a turma”, no FG de Secundário. Porém, afigura-se difícil de perceber uma tendência, pois o número de evidências é baixo e só ocorre nos FG.

Relativamente ao *Julgamento e crença na melhoria*, os dados apurados a partir dos FG, quando triangulados com os obtidos a partir do questionário, não permitem concluir inequivocamente quais as práticas percecionadas pelos alunos.

No que diz respeito a *Sugestões vagas*, verificamos que é uma subcategoria que não foi observada nas entrevistas aos professores. Salientamos que os resultados apurados, dos dois FG, são concordantes e coincidentes com os que resultaram dos questionários, sendo que os alunos reivindicam comentários específicos e direcionados para as tarefas, processos ou produtos realizados.

Em relação ao *Feed forward*, os dados dos questionários, dos alunos, são coincidentes com os das entrevistas realizadas aos professores e evidenciam que estes dão oportunidades para

os seus alunos melhorarem os trabalhos, explicam de uma nova forma o que não ficou bem compreendido e que descrevem o que não está bem e fazem sugestões para melhorar. Contudo, esta caracterização não coincide com a que emerge dos FG.

Quanto à *Avaliação* inferimos que a prática mais frequente é a prescrição de testes sumativos, apesar de não ser exclusiva.

Relativamente à *Heteroavaliação entre pares*, apuramos uma sincronia entre as perceções dos alunos e professores coincidentes com a *heteroclassificação* realizada entre alunos, a qual pode ser usada mais como um aspeto intencional de constranger o colega, do que pedagógico e daí a pouca crença nesta prática.

Sobre a *Autoavaliação*, verificamos que os alunos a percecionam como *Autoclassificação* realizada no final de período. Ao nível do 3º Ciclo o procedimento de autoclassificação não é compreendido e no Secundário é visto como um dispositivo que não altera a classificação atribuída pelo professor.

Estes resultados evidenciam que os alunos não desenvolveram ainda a noção de autoavaliação, na sua vertente de regulação da aprendizagem, restringindo o conceito à atribuição de uma nota. Esta perceção dos alunos revela todo um trabalho a ser feito no sentido de entenderem que a autoavaliação é muito mais do que uma nota e que é fundamental para o seu progresso na aprendizagem.

Acrescentamos que, apesar de os professores terem ideias claras sobre a autoavaliação, descrevem dificuldades para a sua implementação, confirmando as perceções dos alunos como a prática corrente.

Sobre os *Constrangimentos ao fornecimento de feedback*, as perspetivas dos alunos, são coincidentes com a dos professores, sendo a necessidade de *Tempo* considerado o mais relevante. São também apontados a *Motivação*, e a *Dimensão das turmas*.

Quanto ao terceiro objetivo deste trabalho, “Analisar a perceção dos alunos sobre o efeito do *feedback* recebido dos professores do GFQ, do AEX”, no que toca à *Perceção relativamente ao feedback recebido* apuramos que, na perspetiva dos alunos, o erro serve frequentemente para “avaliar negativamente”. Descortinamos ainda o desejo, por parte dos alunos, de um *feedback* motivador e orientador. Por último, os alunos percecionam práticas que não promovem a *Equidade*.

Quanto ao quarto objetivo do trabalho, “Investigar a disponibilidade dos professores, do GFQ do AEX, para desenvolver trabalho entre pares, tendo em vista melhorar as suas

práticas de *feedback*”, este foi dividido com o intuito de analisar a dimensão *Supervisão pedagógica* e a dimensão *Colaboração entre pares*.

Relativamente à dimensão *Supervisão pedagógica*, os resultados apurados evidenciam a negação do termo e a sua associação à avaliação de desempenho docente, expresso em ideias como a de “*que o supervisor deve ir para lá do papel que lhe é atribuído e ensinar como se faz, pois, de outra forma, não interessa*”; “*tem de se basear numa relação de igual para igual, pois senão é um processo falhado*”; “*é redutor e castrador, tende a padronizar práticas e colocar em causa a autonomia pedagógica*”; “*não há uma relação de igual para igual*”; “*a aula deixa de ser espontânea*”; “*mais do que ensinar aos alunos, o professor concentra-se no que faz bem, para o colega apontar que faz bem*”. Estes resultados denotam bem como é necessário desconstruir ideias feitas sobre a SP, que a associam a controlo e fiscalização de práticas letivas.

Em contrapartida, quanto à *Colaboração entre pares*, é evidente a disponibilidade manifestada para trabalhar em conjunto, visto que foi percebida a predisposição e o sentimento de entreatajuda, manifestados por todos os elementos entrevistados, relativamente ao auxílio quotidiano e trabalho partilhado.

Constatamos que existe responsabilidade coletiva, ajuda mútua, trabalho colaborativo, projetos em comum, de articulação e contribuição para a melhoria das práticas letivas, tal como preconizados por Fialho (2016), Gaspar et al. (2015), Trindade (2007) e Zabala (1998), no entanto, constatamos que o limite desta colaboração é a sala de aula. Podemos concluir que a sala de aula continua a ser considerado um território exclusivo do professor, do qual não prescinde e não partilha com os colegas.

Realçamos que a avaliação para as aprendizagens, ou formativa, é um processo contínuo, partilhado por alunos e professor, em que o *feedback* intervém em todas as etapas e a vários níveis. Se for eficaz, os alunos assimilam e compreendem o objetivo final e é mais provável que se concentrem nas tarefas e processos de aprendizagem, que lhe estão relacionadas.

Assim, os professores, que têm uma meta clara, podem alinhar as diferentes avaliações com os alunos. Por exemplo, quando se define o objetivo de um tema, os alunos sabem o que esperar e o professor pode planejar leituras, projetos colaborativos, pesquisas e avaliações, com o intuito de garantir que os alunos se focam nos conteúdos relacionados com esse objetivo (Fisher & Frey, 2009).

Neste processo, o objetivo do aluno é melhorar a eficácia da sua autorregulação e o do professor é controlar as regulações com observações e intervenções sistemáticas (Hadji, 2011).

Deste modo, atendendo a que pretendemos perceber quais as perceções de professores e alunos sobre as práticas de *feedback* do Grupo de Física e Química, do Agrupamento de Escolas X e como encaram os docentes a possibilidade de as melhorar através da supervisão pedagógica, parece-nos que, de tudo o anteriormente exposto, podemos concluir que a perceção do *feedback* fornecido no processo de ensino aprendizagem e avaliação, em diversas situações, diverge entre o que os professores percecionam fornecer e o que é percecionado pelos seus alunos. Como referem Pinto e Santos (2006), a avaliação é um processo de interação social complexo e constatamos que no caso que estudámos há falhas neste processo de comunicação. A perceção dos professores é claramente mais favorável, do que a perceção dos alunos, sobre as práticas de *feedback* e os seus efeitos, revelando que há ajustamentos a serem feitos no sentido de melhorar as práticas e tornar as perceções de ambos (alunos e professores) mais concordantes.

Podemos concluir ainda que, em relação ao trabalho colaborativo, este é aceite e desenvolvido pelos professores, quotidianamente. Todos os professores, consideram a colaboração uma mais-valia, manifestam disponibilidade para a colaboração, compromisso para com os seus colegas e predisposição para melhorar as suas competências com o intuito de melhorar as dos seus alunos.

Contudo, esta colaboração tem como limite a sala de aula, um território considerado exclusivo. Neste trabalho, embora os dados recolhidos evidenciem que os professores, do GFQ do AEX, demonstram disponibilidade para a colaboração, também comprovam a relutância para se envolverem em práticas de SP. Esta constatação evidencia que muito há a ser feito no sentido de desmistificar as práticas de SP, que deve ser entendida como um fator de desenvolvimento profissional, tal como realçado por Roldão (2019) e Trindade (2007), e não como um mero mecanismo de controlo e avaliação de desempenho profissional.

Em suma, podemos afirmar que o processo de ensino aprendizagem e avaliação só é eficaz se reverter para a aquisição de conhecimento e de competências dos alunos, mas também dos professores. Neste sentido é um processo que pode ser aperfeiçoado, porque as circunstâncias mudam e, porque a melhoria do professor, enquanto profissional e pessoa, inserido num contexto que todos devem aprimorar, é um propósito que todos almejamos.

Limitações e sugestões para estudos futuros

Consideramos que este estudo é inovador, dado que a pesquisa bibliográfica realizada revelou uma lacuna que pôde ser explorada no âmbito da SP, pois não encontramos estudos sobre o que os professores pensam relativamente ao efeito que o trabalho colaborativo tem sobre o *feedback* fornecido aos alunos¹⁵. Daí esta contribuição para que a aprendizagem dos alunos seja eficaz e a aquisição de competências seja fomentada.

Gostaríamos também de realçar o facto dos voluntários que participaram neste estudo conhecerem pessoalmente o investigador, designadamente a sua postura ética e colaborativa. Isto terá possibilitado que durante as entrevistas estivessem calmos e expusessem as suas ideias de forma clara, objetiva, segura, informal, participativa e franca.

Ainda assim, deparámo-nos com algumas limitações, nomeadamente ao nível da *décalage* temporal e de *timing* para a realização das entrevistas, pois os professores estavam em exercício de funções e os alunos em processo de avaliações sumativas, sendo que o procedimento de recolha de dados foi prolongado, realizado em horário extraletivo e, no caso dos professores, ao fim de semana.

Acrescentamos que a realização, no final do ano letivo, das últimas entrevistas aos professores e FG, impediu uma segunda sessão para clarificar certas afirmações, ou confrontar situações a partir da análise do material resultante das primeiras entrevistas realizadas aos professores.

Outro constrangimento, já mencionado, foi o facto de ter sido impossível realizar a observação de aulas, com o intuito de perceber se as crenças dos professores coincidiam com as suas práticas.

Não podemos deixar de mencionar que a discrepância de resultados entre os dados recolhidos nos FG e no questionário, podem indiciar que o questionário poderá não ter sido muito claro para os alunos, ou terá conduzido a que as suas respostas fossem, no geral menos críticas. Assim, há que questionar a adequação do inquérito por questionário aplicado aos alunos, que merecerá ser mais trabalhado numa eventual futura utilização.

Uma das possíveis limitações do inquérito por questionário, pode estar relacionada com a impossibilidade de não responder a qualquer um dos itens que o constituem. Nestas situações o aluno poderá ter optado por responder “Sem opinião”. Teria sido interessante esclarecer

¹⁵ Sobre este assunto veja-se investigação de Fonseca et al. (2015), baseada em *workshops* com professores voluntários, de diversas escolas, a fim de promover práticas eficazes de *feedback*.

junto dos FG as razões que levaram os alunos a assinalar a alternativa “Sem opinião”, pois ela, efetivamente pode camuflar diferentes entendimentos.

Chegados ao fim, damos conta que poderíamos ter pedido aos professores que se colocassem no papel dos seus alunos e que respondessem ao questionário que estes responderam. Assim, analisaríamos de modo mais claro as divergências de opinião das suas perspetivas, que acabaram por se evidenciar de forma mais notória nos dados produzidos pelas entrevistas.

Desta maneira, como sugestões para estudos futuros, pensamos que é importante realizar a observação de aulas e entrevistar um FG de professores sobre a possibilidade de melhorar as práticas de *feedback* através da SP.

Noutra vertente, pode-se alargar o estudo a outros departamentos do AEX e a outros agrupamentos, de forma a investigar o “efeito departamento” e o “efeito agrupamento”, com o intuito de averiguar se a especificidade do departamento ou do agrupamento motiva diferentes práticas relativamente ao *feedback* e sobre a perspetiva da SP poder contribuir para a sua eficácia.

Com outro objetivo, pode-se averiguar de que forma as provas de avaliação externas influenciam as práticas de *feedback*.

Por último, podemos questionar quais os constrangimentos que dificultam a transição do trabalho colaborativo para algo mais consistente, abrangente e catalisador, como a SP.

Terminamos referindo que este estudo de caso só foi possível porque todos os intervenientes se envolveram, com o intuito de contribuir para a melhoria do processo de ensino aprendizagem e avaliação no AEX.

Assim, o trabalho apresentado deve ser visto como uma retribuição a todos os que nele participaram, procurando, com os seus resultados e reflexões, colaborar para a melhoria das práticas pedagógicas e, em última instância, para promover mais e melhores aprendizagens.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I., & Tavares, J. (2010). *Supervisão da prática pedagógica - uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Almedina.
- Amado, J. (Coord.) (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação* (2ª ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amante, L., & Oliveira, I. (2019). *Modelo Pedagógico Virtual-Avaliação e Feedback. Desafios Atuais*. e-book, MPV_Inovaç@o. Universidade Aberta.
- Disponível em: <http://abre.ai/akkr>
- Amaral, M. M. C. A. F. (2019). *Supervisão pedagógica, avaliação e eficácia das escolas*. (Tese de doutoramento. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal).
- Andrade, H. (2010). Students as the definitive source of formative assessment: academic self-assessment and self-regulation of learning. In H. Andrade e G. Cizek (Eds). *Handbook of Formative Assessment*. (pp. 90-105). Routhledge.
- Andrade, H. L., & Brookhart, S. M. (2019). Classroom assessment as the co-regulation of learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 27(4), 350-372, Routledge Taylor & Francis Group.
- Araújo, F. M. R. (2015). *A Avaliação Formativa e o seu impacto na melhoria da aprendizagem*. (Tese de Doutoramento, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal).
- Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar*. McGraw-Hill (7ª ed.).
- Avões, P. M. (2015). *O Feedback dos professores e o Envolvimento dos alunos na escola: Um estudo com alunos do 9º ano*. (Dissertação de mestrado, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal).
- Avões, P. M., & Carvalho, C. (2015). Feedback escrito dos professores e o envolvimento dos alunos nas aulas de Geografia. In C. Carvalho, J. Conboy (Orgs.), *Feedback, Identidade, Trajetórias Escolares: Dinâmicas e Consequências* (pp. 297-352). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Batista, B. F., Rodrigues, D, Moreira, E., & Silva, F. (2021). Técnicas de recolha de dados em investigação: Inquirir por questionário e/ou inquirir por entrevista? In P. Sá, A. P. Costa & A. Moreira (Coords), *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação recolha de dados*. (pp. 13-35). Universidade de Aveiro.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C.S., Marshal, B., & Wiliam, D. (2018). Trabalhando por dentro da caixa preta: avaliação para a aprendizagem na sala de aula. *Cadernos Cenpec* 8 (2) 153-193.
- Boavida, A. M., & Ponte, J. P. (2002), Investigação colaborativa: potencialidades e problemas. In GTI (Org), *Refletir e investigar sobre a prática profissional*. (pp. 43-55). Sociedade Portuguesa de Matemática.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto Editora.
- Bound, D. (2000). Sustainable assessment: rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22(2), 151-167.
- Brookhart, S. (2008). *How to Give Effective Feedback to Your students*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Brooks, C., Carroll, A., Gillies, R. M., & Hattie, J. (2019). A Matrix of Feedback for Learning. *Australian Journal of Teacher Education*, 44(4). 13-32.

- Brooks, C., Huang, Y., Hattie, J., Carroll, A., & Burton, R (2019) What is my next step? School students perceptions of feedback. *Frontiers in Education*, 4, Article 96.
- Bruno, I. D. (2013). *Os critérios de avaliação para o desenvolvimento da autorregulação das aprendizagens um estudo com alunos do ensino secundário no âmbito da disciplina de Física e Química*. (Tese de doutoramento. Instituto de Educação. Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal).
- Caeiro, D. (2017). Prefácio. In J. A. Moreira & C. Porto. (Orgs). *Educação no Ciberespaço. Novas Configurações, convergências e conexões*. White Books.
- Cardinet, J. (1993). *Avaliar é medir?* (1ª ed.). ASA.
- Carmo, H.D., & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da investigação: Guia para Auto-Aprendizagem*. Universidade Aberta
- Carvalho, C., Conboy, J., Santos, J., Fonseca, J., Tavares, D., Martins, D., Salema, M. H., Fiuza, E., & Gama A. P. (2014). Escala de Perceção dos Alunos sobre o Feedback dos Professores: Construção e validação. *Laboratório de Psicologia*, 12(2): 113-124. Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Carvalho, Conboy, & Santos, J. (2015). Feedback, Identificação, Envolvimento: Instrumentos de Medida. In C. Carvalho, J. Conboy (Orgs.), *Feedback, Identidade, Trajetórias Escolares: Dinâmicas e Consequências* (pp. 61-79). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Castels, M. (2002). *A sociedade em rede*. (6ª ed). Paz e Terra.
- Corso, M., Bundick, M., Quaglia, R., & Haywood, D. (2013). Where student, teacher, and content meet: student engagement in the secondary school classroom. *American Secondary Education*, 41(3), 50-61.
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologias de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática* (2ª ed.). Almedina.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2013). *Pesquisa de Métodos Mistos*. (M. F. Lopes, trad.). (2.º Ed). Penso.
- Danielson, C. (2010). *Melhorar a prática profissional: Um quadro de referência para a docência*. Ministério da Educação.
- Dawson, P., & Phillipps, M. (2018). Culture for feedback. In Henderson, M., Boud, D., Molloy, E., Dawson P., Phillips, M., Ryan, T., Mahoney, P. (Orgs), *Feedback for Learning: Closing the Assessment Loop – Final Report*. Canberra: Australian Government Department of Education and Training, Deakin University, University of Melbourne, Monash University. Recuperado em 10/11/21, de: <https://feedbackforlearning.org/framework-of-effective-feedback/conditions-for-success/culture-for-feedback/>
- Day, C. (2002). *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto Editora.
- Dias, M. I. C. (1994). *Inquérito por questionário: problemas teóricos e metodológicos gerais*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Fernandes, D. (2004). *Avaliação das aprendizagens: uma agenda, muitos desafios*. Texto Editora.
- Fernandes, D. (2006). Para uma Teoria da Avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19 (2), 21-50.
- Fernandes, D. (2008). *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Fernandes, D. (2011). *Avaliar Para Melhorar as Aprendizagens: Análise e Discussão de Algumas Questões Essenciais*.

- Fernandes, D. (2019). Para um enquadramento teórico da avaliação formativa e da avaliação sumativa das aprendizagens escolares. In M.I. R. Ortigão, D. Fernandes, T. V. Pereira, & L. Santos (Orgs.). *Avaliar para aprender em Portugal e no Brasil: Perspectivas teóricas, práticas e de desenvolvimento*. pp.139-164. Curitiba: CRV.
- Ferreira, V. (1990). O inquérito por questionário na construção de dados sociológicos. In A. Santos Silva & J. Madureira Pinto (Orgs.). *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Fialho, I. J. (2016). Supervisão da prática letiva. Uma estratégia colaborativa de apoio ao desenvolvimento curricular. *Revista de Estudos Curriculares*, 7 (2), 18-33.
- Fisher, D., & Frey, N. (2009). Feed Up, Back, Forward. *Educational Leadership*, 67 (3), 20-25.
- Foddy, W. (1996). *Como perguntar: teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. pp. 200-208. Celta.
- Fonseca, J., Carvalho, C., Conboy, J., Gama, A. P., Valente, M. O., Salema, M. H., & Fiúza, E. (2015). Changing Teachers' Feedback Practices: A Classroom-based Professional Development Workshop. In C. Carvalho, J. Conboy (Orgs.), *Feedback, Identidade, Trajetórias Escolares: Dinâmicas e Consequências* (pp. 197-215). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Fórum Económico Mundial. (2015). *New Vision for Education: Unlocking the potential of technology*. Suíça: Fórum Económico Mundial.
- Fredricks, J., Blumenfeld, P., & Paris, A. (2004). School engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Garcia, R., Rosa, M. J. V., & Barbosa, L. (2017). *Que número é este? Um guia sobre estatísticas para jornalistas*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Gaspar, M. I., Pereira, A., Oliveira, I., & Teixeira, A. (2015). *Modelos para ensinar: escolhas do professor*. Chiado Editora.
- Gaspar, M. I. (Coord.). (2019). *Supervisão: Modelos e Processos*. Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa do Porto.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1997). *O Inquérito. Teoria e prática*. Celta.
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de Pesquisa*. (2ª ed). Atlas.
- Granberg, C., Palm, T., & Palmberg, B. (2020). A case study of a formative assessment practice and the effects on students' self-regulated learning Studies in Educational Evaluation. *Elsevier*, 68 (2021).
- Hadji, C. (2011). *Ajudar os alunos a fazer autorregulação da sua aprendizagem: por quê? Como?* Melo.
- Hadji, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo*. Porto Editora.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research* 77 (1), 81-112.
- Heick, T. (2019). The Difference Between Assessment Of Learning And Assessment For Learning. Recuperado em 10/11/21, de: <https://www.teachthought.com/pedagogy/the-difference-between-assessment-of-learning-and-assessment-for-learning/>
- Henderson, M., Boud, D., Molloy, E., Dawson P., Phillips, M., Ryan, T., & Mahoney, P. (2018). *Feedback for Learning: Closing the Assessment Loop – Final Report* Canberra. Australian Government Department of Education and Training, Deakin University, University of Melbourne, Monash University. Recuperado em 10/11/21, de: <https://feedbackforlearning.org/publicationsresources/>

- Hill, M. M. (2014). Desenho de questionário e análise dos dados - alguns contributos. In *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais da Educação*. Edições Húmus.
- Lima, L., & Cosme, A. (2018). *Desafios da formação de professores num contexto de mudança paradigmática na educação*. *Revista intersaberes* 13 (28) 65-76.
- Lima, J. A., & Fialho, A. (2015). Colaboração entre professores e percepções da eficácia da escola e da dificuldade do trabalho docente. *Revista portuguesa de pedagogia* 49 (2) 27-53.
- Lipnevich, A. A., & Panadero, E. (2021). A review of *feedback* models and theories: descriptions, definitions, and conclusions. *Frontiers in Education*. Vol 6, Article 720195.
- Lopes, L. A. (2015). *Implicações da avaliação externa dos alunos na organização pedagógica da escola*. (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco, Castelo Branco, Portugal).
- Lopes, M. F. C.V. (2021). *A percepção dos alunos sobre o feedback dos professores*. (Tese de Doutoramento, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal).
- Machado, E. A. (2019). *Feedback. Texto de apoio à formação - Projeto MAIA*. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Direção Geral de Educação do Ministério da Educação.
- Martins, G. O., Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M. L., Pedroso, J. V., Carrilho, J. L. A., Silva, L. M. U., Encarnação, M. M. G. A., Horta, M. J. V. C., Calçada, M. T. C. S., Nery, R. F. V., & Rodrigues, S. M. C. V. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação, DGE.
- Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. Jossey-Bass.
- Miguéns, M. (Coord.). (2014). *Estado da Educação 2013*. Conselho Nacional de Educação.
- Monteiro, C., Carvalho, C., & Martins, M. N. (2015). O feedback em situações de aprendizagem mediadas por recursos tecnológicos. In C. Carvalho, J. Conboy (Orgs.), *Feedback, Identidade, Trajetórias Escolares: Dinâmicas e Consequências* (pp. 377-413). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Moreira, M. A. (2015). A supervisão pedagógica como prática de transformação: o lugar das narrativas profissionais. *Revista Eletrónica de Educação*, 9 (3), 48-63.
- Moreira, J. A., & Horta, M. J. (2020). Educação e Ambientes Híbridos de Aprendizagem. Um Processo de Inovação Sustentada. *Revista UFG. Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEC)*. Universidade Federal de Goiás. Vol. 20.
- Moreira, J. A., & Porto, C. (2017). Ambientes de aprendizagem digitais em ecossistemas educativos. In J. A. Moreira & C. Porto. (Orgs). *Educação no Ciberespaço. Novas Configurações, convergências e conexões*. White Books.
- Miranda, H. M. C. G. (2021). Perspetivas quanto ao contributo para o desenvolvimento profissional e a melhoria das práticas pedagógicas. (Dissertação de mestrado, Universidade Aberta, Portugal).
- Panadero, E., Andrade, H., & Brookhart, S. M. (2018). Fusing self-regulated learning and formative assessment: A roadmap of where we are, how we got here, and where we are going. *The Australian Educational Researcher*, 45(1), 13-31.
- Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2021). Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica. *RE@D - Revista de Educação a Distância e Elearning*, 4 (2), 116-148.

- Panadero, E., & Anastasiya A. L. (2022). A review of feedback models and typologies: Towards an integrative model of feedback elements. *Educational Research Review*, 35, 10046.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation methods*. SAGE Publications.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas profissão docente e formação perspectivas sociológicas*. (2ª ed.). Dom Quixote.
- Perrenoud, P. (2000a). *10 novas competências para ensinar*. Artmed.
- Perrenoud, P. (2000b). *Pedagogia diferenciada das intenções à ação*. Artmed.
- Pinto, C. L. L., & Leite, C. (2014). Trabalho colaborativo: um conceito polissêmico. *Conjectura: Filosofia e Educação*, 19 (3), pp 143-170, Universidade de Caxias do Sul.
- Pinto, J., & Santos, L. (2006). *Modelos de avaliação das aprendizagens*. Universidade Aberta.
- Pinto, J., & Santos, L. (2018). Ensino de conteúdos escolares: A avaliação como fator estruturante. In F. Veiga (Coord.), *O Ensino como fator de envolvimento numa escola para todos* (pp. 503-539). Climepsi Editores.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2019). *Manual de investigação em Ciências Sociais* (1ª ed.). Gradiva.
- Ramos, C. C. (2011). *Os sistemas educativos da União Europeia. Para uma leitura do espaço europeu da educação*. Universidade Aberta.
- Roldão, M. C. (2008). *Gestão do currículo e avaliação de competências. As questões dos professores* (5ª ed.). Editorial Presença.
- Roldão, M. C. (2019). Supervisão, extra ou intra a acção profissional? A metáfora da navegação [registo vídeo]. 2º Colóquio Supervisão Pedagógica e acompanhamento da prática letiva. Disponível em <https://vimeo.com/363345428>
- Santos, L. (2008). Dilemas e desafios da avaliação reguladora. In L. Menezes, L. Santos, H. Gomes, & C. Rodrigues (Orgs.), *Avaliação em matemática: problemas e desafios* (pp. 11-35). Viseu: Secção de Educação Matemática da SPCE.
- Santos, L. (2009). Diferenciação pedagógica: Um desafio a enfrentar. *Noésis*, 79, 52-57.
- Silva, M. (2001, setembro 3-7). Sala de aula interativa: a educação presencial e à distância em sintonia com a era digital e com a cidadania *In: XXIV Congresso Brasileiro da Comunicação*. Proceedings. Campo Grande. INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação.
- Silva, I. S., Veloso, A. L., & Keating, J. B. (2014). *Focus Group: Considerações teóricas e metodológicas*. *Revista Lusófona de Educação*, 26, 175-190.
- Silva, P. C., & Fortunato, M. (2021). Modera, observa, escuta e foca-te na conversa de grupo - uma reflexão crítica. In P. Sá, A. P. Costa & A. Moreira (Coords), *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação recolha de dados*. (pp. 37-52). Universidade de Aveiro.
- Schmidt, E., & Cohen, J. (2018). *A nova era digital*. Edição Especial: Biblioteca Expresso. Dom Quixote.
- Tomlinson, C. (1999). *The differentiated classroom: responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: ASCD.
- Trindade, V. M. (2007). *Práticas de formação. Métodos e técnicas de observação, orientação e avaliação (em supervisão)*. Universidade Aberta.
- Vala, J. (1990). A análise de conteúdo. In A. Santos Silva & J. Madureira Pinto (Orgs.). *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

- Vasconcelos, T. (2007). Supervisão como um “Tear”: estratégias emergentes de “andaimação” definidas por supervisoras e supervisionadas. *Revista da Educação*, 15(2), 5-26.
- Vieira, I. M. A. (2019). *Avaliar para aprender nas disciplinas de inglês e matemática no ensino secundário*. (Tese de doutoramento. Instituto de Educação. Universidade de Lisboa, Portugal).
- Weddle, H. (2022). Approaches to studying teacher collaboration for instructional improvement: A review of literature. *Educational Research Review*. (35) 100415
- Wood, D., Bruner, J., & Ross, G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.
- Yin, R. K. (2003). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. (2ª ed.). Artmed Editora. Brasil.
- Zabala, A. (1998). *A prática educativa como ensinar*. Artmed.

Referências legislativas

- Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro. Diário da República 37/2012, Série I, Ministério da Educação e Ciência. 829 – 855. Procede à 11.ª alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário.
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Diário da República 129/2018, Série I, Presidência do Conselho de Ministros. 2928 - 2943. Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.
- Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto. Diário da República 149/2018, Série I, Educação. 3790-(2) - 3790-(23). Procede à regulamentação das ofertas educativas do ensino básico previstas no n.º 2 do artigo 7.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, 1.ª Série, nº, 3790
- Portaria n.º 226-A/2018, de 7 de agosto. Diário da República 151/2018, Série I, Educação. 3950-(2) - 3950-(18). Procede à regulamentação dos cursos científico-humanísticos, a que se refere a alínea a) do n.º 4 do artigo 7.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, 1.ª Série, nº151.
- Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro. Diário da República n.º 37/2012, Série I, Ministério da Educação e Ciência. 855 – 86. Introduz novas orientações no regulamento do sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário

ANEXOS

Anexo I: Pedido de autorização do estudo à diretora do AEX

Ex^{ma} Sr^a Diretora do Agrupamento de Escolas [REDACTED],

Eu, Manuel Diogo Rodrigues Cepeda Cordeiro, aluno do Mestrado em Supervisão Pedagógica da Universidade Aberta, encontro-me a elaborar o plano de dissertação, sob a orientação da Professora Doutora Lúcia da Graça Cruz Domingues Amante.

O objetivo geral do estudo que pretendo realizar é caracterizar práticas e perceções de *feedback* no grupo de Física e Química, com o intuito de fomentar e desenvolver, criteriosamente, a supervisão pedagógica neste âmbito.

Este objetivo é motivado pela adesão do Agrupamento ao projeto MAIA - Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica, e respetivo envolvimento de todas as estruturas do Agrupamento em potenciar a avaliação formativa e mais especificamente, o *feedback*.

Acrescento que este estudo pode contribuir para aprendizagens efetivas e aquisição das competências que constam no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e para uma educação que estimule os diferentes saberes, que seja capaz de relacionar conhecimentos estáticos, de carácter processual e pessoal.

Assim, venho solicitar a V.^a Ex.^a que:

- Me conceda uma entrevista, enquanto Diretora do Agrupamento, tendo em vista aprofundar o conhecimento sobre as práticas de avaliação formativa e o *feedback* no seio da instituição.
- Me autorize a realizar uma entrevista individual às colegas do grupo 510, de Física e Química, sobre as práticas individuais e coletivas, aspetos positivos e sugestões de melhoria de *feedback*, o efeito que este tem sobre os alunos e qual o grau de articulação, colaboração e supervisão que já fazem e/ou estarão disponíveis a fazer, a fim de caracterizar o *feedback* fornecido aos seus alunos;
- Me autorize a realizar questionários, em formato digital, aos alunos das colegas do grupo 510, sobre o modo como percecionam o efeito do *feedback* recebido, comprometendo-me a dar-lhe conhecimento prévio dos mesmos;
- Me autorize a realizar entrevista a dois *Focus Groups*. Um grupo de alunos do terceiro ciclo e outro do secundário, com o intuito de recolher os seus depoimentos e permitir análises de natureza diversa nomeadamente perceções e opiniões a fim de confrontar com outras fontes e métodos de recolha de dados;

- Me autorize a realizar uma análise documental às atas de grupo e/ou de departamento; aos sumários do “trabalho colaborativo de articulação” realizado entre os elementos do grupo 510; aos resultados do inquérito, preenchido pelos professores do agrupamento, sobre o trabalho colaborativo docente em contexto de sala de aula; aos relatórios de atividades laboratoriais, ou fichas de avaliação verificados pelas colegas do grupo 510 e disponibilizados voluntariamente pelos alunos pertencentes aos dois *Focus Groups*;
- Me autorize a contactar um técnico da seção de pessoal que me facilite elementos de caracterização do corpo docente e restantes funcionários do agrupamento;
- Me autorize a contactar um técnico da secretaria que me facilite elementos de caracterização dos alunos do agrupamento.

De igual modo, saliento que terei todo o gosto e interesse em debater com V.^a Ex.^a os detalhes do estudo a realizar, da forma como o processo está a decorrer, assim como em lhe enviar um breve resumo das principais conclusões, quando a análise for concluída, bem como do que daí resultar, sob a forma de artigos científicos, ou artigos de divulgação.

Por último, registo que serão acautelados os aspetos éticos em todas as fases da investigação, nomeadamente, a proteção da identidade dos envolvidos, sendo que o anonimato abrange o material escrito e os relatos verbais.

Neste estudo em particular, a Sr.^a Diretora, será designada como “Diretora do Agrupamento em estudo” e será protocolado o consentimento informado da sua anuência, relativo à sua participação.

Relativamente aos professores do GFQ o procedimento será semelhante, pois a sua participação será em regime de voluntariado e o seu anonimato garantido.

Realçamos que no documento do consentimento informado constará explicitamente que, previamente, todos os envolvidos serão informados de que as transcrições das entrevistas serão sujeitas a reconhecimento e validação.

Relativamente aos alunos envolvidos nesta investigação é necessário o pedido de autorização aos respetivos encarregados de educação, no qual constará o propósito do presente estudo, a caracterização do questionário, o que se requer do aluno no seu preenchimento e a garantia de completo anonimato dos participantes.

Realço que a participação será voluntária, com total garantia de confidencialidade, anonimato e não rastreabilidade. A informação recolhida só tem propósitos académicos que

se cingem a este trabalho. Se o aluno quiser desistir em qualquer fase da investigação, os seus dados serão eliminados e não considerados para a mesma.

Acrescento que para a realização desta investigação farei prova de: declaração de consentimento informado dos envolvidos; informação explícita de que aceitam as metodologias; quais os dados pessoais necessários para a investigação; indicação do responsável, a natureza dos dados individuais analisados, direito de aceder à informação; não existência de comunicação da informação recolhida a não ser aos envolvidos e a garantia de segurança e confidencialidade da informação tratada.

O estudo terá início quando aprovado pelo conselho científico da Universidade Aberta e decorrerá durante o prazo de um ano, terminando com a submissão e defesa da respetiva dissertação.

Agradeço-lhe a disponibilidade.

Os meus cumprimentos,

Manuel Diogo Cordeiro

██████████, 26 de novembro de 2021

Anexo II: Autorização do Conselho Pedagógico do AEX para a realização do estudo

Agrupamento de Escolas [REDACTED] Conselho Pedagógico
9 de dezembro de 2021

(...)

O docente Manuel Diogo Cordeiro do grupo de recrutamento 510 pede autorização ao Conselho Pedagógico para desenvolver um trabalho de investigação no âmbito do seu trabalho de mestrado subordinado ao tema “O *feedback* fornecido aos alunos pelos professores do grupo de Físico-Química”. O CP acede à solicitação do docente.

(...)

Anexo III: Pedido de autorização de inquérito no sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar - DGE e Deferimento do pedido de autorização pelo Sr. Diretor Geral da DGE

(correio eletrónico, recebido a 13 de abril de 2022)

Exmo(a)s. Sr(a)s.

Foi registado no sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (<http://mime.gepe.min-edu.pt>) um pedido de autorização de inquérito com os seguintes dados:

- Número de registo: 0831700001
- Nome da Entidade: Manuel Diogo Rodrigues Cepeda Cordeiro
- Nome do Interlocutor: Manuel Diogo Rodrigues Cepeda Cordeiro
- Designação do inquérito: Guiões para entrevistas individuais semiestruturadas e guiões para questionários

(...)

(correio eletrónico, recebido a 23 de maio de 2022)

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 0831700001, com a designação *Guiões para entrevistas individuais semiestruturadas e guiões para questionários*, registado em 13-04-2022, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo. Senhor Manuel Diogo Rodrigues Cepeda Cordeiro
Venho por este meio informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é aprovado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos, devendo atender-se às observações aduzidas.
Com os melhores cumprimentos
José Vitor Pedroso
Diretor-Geral
DGE

(...)

Anexo IV: Parecer do Le@d sobre os Guiões de *Focus Group* - alunos entrevista à diretora e professores do GFQ do AEX



Comissão de Ética

Parecer sobre os **Guiões de Focus Group – alunos, entrevista à Diretora e professoras de FQ** apresentado por Manuel Cordeiro

Os documentos apresentados apresentam-se bem formulados do ponto de vista ético. Pela leitura dos guiões, constatamos que não são abordados dados sensíveis aos participantes, não levantando questões éticas.

Considerando os argumentos apresentados damos parecer favorável à aplicação dos guiões apresentados.

A Comissão de Ética em 15 de julho de 2022

Alda Pereira

João Paz

Maria Prazeres Casanova

Anexo V: Consentimentos

Consentimento da diretora do AEX

CONSENTIMENTO INFORMADO, ESCLARECIDO E LIVRE

Participação no estudo realizado, por Manuel Diogo Rodrigues Cepeda Cordeiro, no âmbito da dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica da Universidade Aberta, sob a orientação da professora Doutora Lúcia Amante.

Caro(a) participante,

Este trabalho visa analisar práticas e percepções de *feedback* dos(as) professores(as), do grupo de Físico-Química, do Agrupamento de Escolas X, bem como conhecer as percepções dos alunos(as) sobre os efeitos dos *feedbacks* recebidos.

A sua contribuição é importante para este trabalho, pois muitas das práticas, processos e procedimentos do Agrupamento de Escolas X advêm das convicções, intenções e objetivos que, como Diretora, congrega. Acrescento que o seu depoimento permite diagnosticar constrangimentos e sugerir práticas inovadoras, facilitadoras da aprendizagem, pelos alunos bem como fomentar o empoderamento dos professores relativamente à sua prática letiva.

Assim, venho solicitar a sua colaboração, neste estudo, sob a forma de uma entrevista semiestruturada, com a duração máxima de 60 minutos.

Realço que em nenhum momento da entrevista será solicitada a sua identificação e em nenhuma a fase do trabalho será identificado o Agrupamento de Escolas X, o nome do(a) Diretora, os(as) professores(as) e os alunos(as) envolvidos(as), de forma a garantir o anonimato e a confidencialidade.

Do mesmo modo declaro que pode recusar ou desistir de participar neste estudo a qualquer momento, sendo que a sua contribuição para este estudo, até à altura da desistência, não será usada.

Posteriormente, ser-lhe-á enviada a transcrição da entrevista a qual agradeço que leia, a fim de verificar se reproduz fielmente o que abordou e, se achar por bem, completá-la.

Destaco que os excertos da informação obtida, a ser expostos, ainda que anónimos, não serão publicados sem a sua prévia autorização e que as declarações prestadas serão única e exclusivamente usadas no âmbito deste estudo.

As conclusões que daqui emergirem serão publicadas sob a forma de dissertação de mestrado a submeter à Universidade Aberta, ou de artigo, sendo o objetivo deste estudo unicamente académico.

Saliento que estou disponível para qualquer esclarecimento pessoalmente, pelo telefone 919953493 ou através do e-mail mdiogo11@gmail.com. A minha orientadora disponibiliza-se também para prestar os esclarecimentos que achar convenientes, através do e-mail Lucia.Amante@uab.pt.

Concluo, agradecendo a sua disponibilidade e colaboração.

Data: ____ / ____ / 2022

Declaração de Consentimento Informado Esclarecido e Livre

Eu, _____, declaro ter sido informado(a) sobre esta investigação, bem como das suas garantias relativamente ao tratamento dos dados por mim facilitados. Tomei ainda conhecimento que tenho o direito de recusar a qualquer momento a participação e que a minha contribuição não será considerada em qualquer etapa do estudo.

Assim, aceito responder, de forma voluntária, livre e informada à entrevista referida, bem como prestar outros tipos de colaboração atrás identificados. Aceito ainda que os dados pessoais que me dizem respeito sejam objeto de tratamento, sob as condições mencionadas neste documento.

Data: ____ / ____ / 2022

Consentimento dos professores do GFQ do AEX

CONSENTIMENTO INFORMADO, ESCLARECIDO E LIVRE

Participação no estudo realizado, por Manuel Diogo Rodrigues Cepeda Cordeiro, no âmbito da dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica da Universidade Aberta, sob a orientação da professora Doutora Lúcia Amante.

Caro(a) participante,

Este trabalho visa analisar práticas e perceções de *feedback* dos professores, do grupo de Físico-Química, do Agrupamento de Escolas X, bem como conhecer as perceções dos alunos(as) sobre os efeitos do *feedback* recebido.

A sua contribuição para este estudo é determinante para concretizar os objetivos, permitindo diagnosticar constrangimentos e sugerir práticas inovadoras, facilitadoras da aprendizagem, pelos alunos bem como fomentar o empoderamento dos professores relativamente à sua prática letiva.

Esta investigação está autorizada pela Diretora e pelo Conselho Pedagógico do Agrupamento.

Assim, venho solicitar a sua colaboração, sob a forma de:

- uma entrevista semiestruturada;
- eventual disponibilização de documentos que possam contribuir para este estudo (como por exemplo, evidências de avaliação formativa ou avaliações de relatórios de atividades prático laboratoriais dos alunos);
- possibilidade de observação de uma aula.

A entrevista terá uma duração máxima de 60 minutos.

A sua participação neste estudo é voluntária e será garantido o anonimato de todos os participantes. Os dados quantitativos que daqui resultarem, serão tratados de forma agregada, não sendo possível a sua rastreabilidade.

Do mesmo modo declaro que pode recusar ou desistir de participar neste estudo a qualquer momento, sendo que a sua contribuição para este estudo, até à altura da desistência, não será usada.

Posteriormente, ser-lhe-á enviada a transcrição da entrevista a qual agradeço que leia, a fim de verificar se reproduz fielmente o que abordou e, se achar por bem, completá-la.

Destaco que os excertos da informação obtida, a ser expostos, ainda que anónimos, não serão publicados sem a sua prévia autorização e que as declarações prestadas serão única e exclusivamente usadas no âmbito deste estudo.

Informo também que tem direito de acesso, retificação, atualização e apagamento da sua contribuição para este estudo.

As conclusões que daqui emergirem serão publicadas sob a forma de dissertação de mestrado a submeter à Universidade Aberta, ou de artigo, sendo o objetivo deste estudo meramente académico. Os dados serão conservados, na sua forma bruta, durante um ano, após a sessão de arguência da dissertação de Mestrado. Após este prazo todos registos relativos aos colegas envolvidos neste trabalho participantes serão destruídos.

Saliento que estou disponível para qualquer esclarecimento pessoalmente, pelo telefone 919953493 ou através do e-mail mdiogo11@gmail.com. A minha orientadora disponibiliza-se também para prestar os esclarecimentos que achar convenientes, através do e-mail Lucia.Amante@uab.pt.

Concluo, agradecendo a sua disponibilidade e colaboração.

Data: ___ / ___ / 2022

Declaração de Consentimento Informado Esclarecido e Livre

Eu, _____, declaro ter sido informado(a) sobre a investigação realizada por Manuel Diogo Rodrigues Cepeda Cordeiro, no âmbito da dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica da Universidade Aberta, sob a orientação da professora Doutora Lúcia Amante, bem como das suas garantias relativamente ao tratamento dos dados por mim facilitados. Tomei ainda conhecimento que tenho o direito de recusar a qualquer momento a participação e que a minha contribuição não será considerada em qualquer etapa do estudo.

Assim, aceito responder, de forma voluntária, livre e informada à entrevista referida, bem como prestar os outros tipos de colaboração atrás identificados. Aceito ainda que os dados pessoais que me dizem respeito sejam objeto de tratamento, sob as condições mencionadas neste documento.

Data: _____ / _____ / _____

Consentimento dos Encarregados de Educação dos alunos do AEX envolvidos no estudo – Inquérito por questionário

CONSENTIMENTO INFORMADO, ESCLARECIDO E LIVRE

Caro(a) Encarregado(a) de Educação,

Eu, Manuel Diogo Rodrigues Cepeda Cordeiro, venho solicitar a sua autorização para o(a) seu/sua educando(a) participar num estudo realizado, no âmbito da minha dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica da Universidade Aberta, sob a orientação da professora Doutora Lúcia Amante.

Este trabalho visa analisar práticas e perceções de *feedback* dos(as) professores(as) e conhecer as perceções dos alunos(as) sobre os efeitos do *feedback* recebido.

A contribuição do(a) seu(sua) educando(a) para este estudo é determinante para concretizar os objetivos deste trabalho.

Esta investigação está autorizada pela Diretora bem como pelo Conselho Pedagógico do Agrupamento.

Assim, venho solicitar a sua autorização para a participação do seu educando na resposta a um questionário que será disponibilizado online.

Os dados quantitativos que daqui resultarem, serão tratados em conjunto, não sendo possível a sua rastreabilidade.

Informo também que tem direito de acesso, retificação, atualização e apagamento da contribuição do seu educando para este estudo. Os dados serão conservados na sua forma bruta, durante um ano, após a sessão de arguência da tese de Mestrado. Após este prazo todos os questionários respondidos pelos alunos participantes serão destruídos.

Realço que a participação do seu educando neste estudo é voluntária e está garantido o anonimato de todos os participantes.

Concluo, agradecendo a sua disponibilidade e colaboração.

Data: ___ / ___ / 2022

Declaração de Consentimento Informado Esclarecido e Livre

Eu, _____, encarregado de educação do aluno(a) _____ declaro ter sido informado(a) sobre esta investigação, bem como das suas garantias relativamente ao tratamento dos dados facilitados pelo(a) meu/minha educando(a).

Assim, aceito que o(a) meu/minha educando(a) participe neste estudo e responda ao questionário.

Data: ___ / ___ / 2022

Consentimento dos Encarregados de Educação dos alunos do AEX envolvidos no estudo – Entrevista de *Focus Groups*

CONSENTIMENTO INFORMADO, ESCLARECIDO E LIVRE

Caro(a) Encarregado(a) de Educação,

Eu, Manuel Diogo Rodrigues Cepeda Cordeiro, venho solicitar a sua autorização para o(a) seu/sua educando(a) participar num estudo realizado, no âmbito da minha dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica da Universidade Aberta, sob a orientação da professora Doutora Lúcia Amante.

Este trabalho visa analisar práticas e perceções de *feedback* dos(as) professores(as) e conhecer as perceções dos alunos(as) sobre os efeitos do *feedback* recebido.

A contribuição do(a) seu(sua) educando(a) para este estudo é determinante para concretizar os objetivos deste trabalho.

Esta investigação está autorizada pela Diretora do Agrupamento, pelo Conselho Pedagógico do Agrupamento e pela Direção Geral da Educação.

Assim, venho solicitar a sua colaboração e a participação do seu educando, numa conversa entre alunos de diferentes turmas e anos, sob a técnica de Grupo Focal. Pretende-se registar a perceção dos alunos sobre a avaliação, mais especificamente a avaliação formativa e o *feedback*. Os dados qualitativos que daqui resultarem, serão tratados de forma anónima, a partir do conjunto de intervenções de todos os alunos e professor, não sendo possível a sua rastreabilidade.

Os dados serão conservados, na sua forma bruta, até à arguência da dissertação de Mestrado, a fim de poder utilizar as informações neles contidas durante o tratamento de dados, elaboração e defesa da dissertação. Depois deste prazo todos dados recolhidos, serão destruídos.

Caso esteja interessado(a) em receber os resultados desta investigação poderá solicitá-lo enviando o seu pedido para o endereço eletrónico mdiogo11@gmail.com.

Concluo, agradecendo a sua disponibilidade e colaboração.

Data: ___ / ___ / 2022

Declaração de Consentimento Informado Esclarecido e Livre

Eu, _____, encarregado(a) de educação de _____ declaro ter sido informado(a) sobre esta investigação, bem como das suas garantias relativamente ao tratamento dos dados facilitados pelo(a) meu/minha educando(a). Assim declaro autorizar por minha livre, específica e informada vontade, a sua participação no Grupo Focal, respetiva captação de som e tratamento de dados, para o estudo de mestrado sobre as práticas e perceções de *feedback* dos(as) professores(as) e conhecer as perceções dos alunos(as) sobre os efeitos do *feedback* recebido.

Assim, aceito que o(a) meu/minha educando(a) participe neste estudo.

Assinatura: _____

Data: ____ / ____ / 2022

Anexo VI: Guião da entrevista à diretora do AEX

Guião de Entrevista

Parte 1 - Informações à entrevistada.

Objetivos: Pedir autorização para gravar a entrevista; Legitimar a entrevista; Realçar questões éticas; Se eventualmente surgir uma dúvida, ou questão da entrevistada, responder de modo esclarecedor.

Esta entrevista está sujeita a gravação, pelo que solicito a sua autorização para procedermos ao seu registo audiovisual.

Estou a desenvolver um estudo no âmbito da dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica da Universidade Aberta. Este estudo incide no *feedback* fornecido, aos alunos, pelos professores, do grupo de Físico-Química, na sua prática letiva.

Tem como objetivos analisar as práticas dos professores sobre o *feedback* fornecido aos alunos; descrever as perceções, sobre as práticas de *feedback* do AE; investigar a disponibilidade dos professores para desenvolver trabalho entre pares, tendo em vista melhorar as suas práticas de *feedback* e caracterizar de que forma os alunos percecionam o efeito do *feedback* fornecido pelos professores do grupo de FQ, do AE. Gostaria de manifestar minha gratidão pela sua disponibilidade em participar neste estudo.

Realço que em nenhum momento da entrevista será solicitada a sua identificação e em nenhuma fase do trabalho será identificado o Agrupamento de Escolas X, o nome do(a) Diretor(a), nem dos restantes envolvidos, em qualquer fase do estudo, de forma a garantir o anonimato e a confidencialidade.

Esta entrevista, sobre o *feedback*, é constituída por cinco partes. A intenção é recolher a sua apreciação sobre o tema e sobre os procedimentos do AE.

As conclusões que daqui emergirem serão publicadas sob a forma de dissertação de mestrado a submeter à Universidade Aberta, sendo o objetivo deste estudo unicamente académico.

Há algum esclarecimento prévio que ache conveniente ser fornecido?

Parte 2: Informação pessoal.

Objetivo: Obter dados gerais sobre o percurso profissional da entrevistada.

1. Com que idade iniciou a atividade docente?
2. Qual a sua formação académica?
3. Realizou estágio profissional integrado ou profissionalização em serviço?

<p>4. Há quanto tempo exerce funções como Diretora do AE?</p> <p>5. Frequentou alguma pós-graduação ou outra formação avançada?</p>
<p>Parte 3: Enquadramento/apoio proporcionado pelo PE às práticas de avaliação desenvolvidas no AE.</p> <p>Objetivo: Identificar o enquadramento/apoio proporcionado pelo PE às práticas de avaliação desenvolvidas no AE.</p>
<p>1. No PE do AE é referida a promoção de “novas dinâmicas de avaliação das aprendizagens” e de uma “cultura de autoavaliação”. De que forma isto é implementado na prática letiva do AE?</p> <p>2. Ainda no PE é realçada a “criação de recursos de aprendizagem e instrumentos de avaliação para as diversas componentes do currículo”. Como concretiza o AE esta valência?</p> <p>3. Pode o AE almejar processos de <i>feedback</i> que o tornem eficaz para todo e qualquer aluno do AE? De que forma? Pode apresentar exemplos?</p>
<p>Parte 4: Perceção do efeito que o <i>feedback</i> tem nos alunos.</p> <p>Objetivo: Descrever as perceções da entrevistada sobre o efeito que o <i>feedback</i> tem nos alunos.</p>
<p>1. No seu discurso de abertura de 2016 já insistia numa ideia, que passo a citar “Internalizar a planificação estratégica, com o diagnóstico específico das dificuldades dos alunos, definição de objetivos, estabelecimento de metas, desenvolvimento de atividades orientadas e calendarizadas e criação de instrumentos de monitorização e avaliação, era e é essencial para o desenvolvimento do sucesso educativo e condição indispensável para que o mesmo seja atingido.”</p> <p>- Neste âmbito, gostaria de conhecer a sua opinião sobre a avaliação formativa e mais concretamente sobre o efeito que o <i>feedback</i> tem nos alunos.</p>
<p>Parte 5: Processos colaborativos no AE.</p> <p>Objetivo: Caracterizar de que forma o AE fomenta o trabalho colaborativo entre professores, com o objetivo de melhorar as suas práticas de <i>feedback</i>.</p>
<p>1. Voltando ao seu discurso de abertura de 2016, referia também que, passo a citar: “O professor terá de ser capaz de avaliar permanentemente a sua ação, de forma crítica e esclarecida, tornando o seu trabalho num processo permanentemente dinâmico, fundado na colaboração entre pares e sujeito a alterações e melhorias permanentes”.</p>

- Pode aprofundar a ideia da “colaboração entre pares” e da sua relação com o *feedback* a fornecer aos alunos.

2. No seu discurso de abertura de 2017 volta a salientar que “se pretende que além de permanentemente agir e avaliar criticamente a nossa ação docente, possamos responder à exigência do trabalho colaborativo, à flexibilidade curricular, à diferenciação pedagógica, à cidadania ativa, ao desafio da inclusão, ao enfoque na avaliação formativa Concluindo, inovar para transformar”.

- Esta ideia de trabalho colaborativo, como processo de aferição da prática letiva, deixou de ser abordada nos discursos de abertura dos anos letivos seguintes. Podemos concluir que o trabalho colaborativo está institucionalizado no AE?

- Qual é a disponibilidade dos professores do AE para a colaboração?

- De que forma o trabalho colaborativo entre professores, proporciona a melhoria das suas práticas de *feedback*?

3. No AE está implementado o Trabalho Colaborativo de Articulação (TCA), para todos os professores.

- Quais são os objetivos do TCA?

- O Plano Digital do Agrupamento contempla a existência de um tempo de TCA digital. Será possível implementá-lo e abranger todos os professores no próximo ano letivo?

4. No PE está expresso o desenvolvimento de “metodologias de intervenção interdisciplinares que facilitem os processos de aprendizagem, de autonomia e de adaptação ao contexto escolar”. Este facto demonstra uma preocupação que antecede os domínios de autonomia curricular (DAC) do DL 55/2018.

- Os DAC estão a ser implementados no AE? Com que objetivos?

- Qual o potencial da articulação no AE, seja ela horizontal ou vertical?

5. Também no PE é mencionado o crédito horário para a "Coordenação Educativa e SP”, assim como são referidos mecanismos de coordenação do processo de avaliação formativa. Qual o grau de implementação destes mecanismos no AE?

6. Ainda no seu discurso de 2017 refere que “somos e seremos sempre uma organização aprendente que tem que partilhar experiências e saberes, que tem que procurar uma resposta adequada e de qualidade às inúmeras solicitações que nos são feitas.”

Como vê o comportamento dos professores, membros desta “organização aprendente”, relativamente à colaboração, partilha e envolvimento coletivo, na prática da avaliação formativa e mais especificamente no *feedback* a fornecer aos alunos?

7. Pode a supervisão pedagógica dar resposta a este desafio? De que forma?

Fecho da entrevista

Objetivos: Indagar a eventualidade de expressar aspetos não contemplados;

Realçar novamente os aspetos éticos; Agradecer a colaboração.

- Há algum aspeto que não tenha focado e ache relevante?
- Quando transcrita envio-lhe a entrevista e faz-me o favor de a ler, verificar se reproduz fielmente o que abordou e, se achar por bem, completá-la;
- Realço que as declarações prestadas serão única e exclusivamente usadas no âmbito deste estudo; - Resta-me agradecer-lhe a sua colaboração.

Anexo VII: Guião da entrevista aos professores do GFQ do AEX

Guião de entrevista

Parte 1- Informações à entrevistada.

Objetivos: Pedir autorização para gravar a entrevista; Legitimar a entrevista; Realçar questões éticas; Se eventualmente surgir uma dúvida, ou questão da entrevistada, responder de modo esclarecedor.

Esta entrevista está sujeita a gravação, pelo que solicito a sua autorização para procedermos ao seu registo audiovisual.

Estou a desenvolver um estudo no âmbito da dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica da Universidade Aberta. Este estudo incide no *feedback* fornecido, aos alunos, pelos professores, do grupo de Físico-Química, na sua prática letiva.

Tem como objetivos analisar as práticas dos professores sobre o *feedback* fornecido aos alunos; descrever as perceções, sobre as práticas de *feedback* do AE; investigar a disponibilidade dos professores para desenvolver trabalho entre pares, tendo em vista melhorar as suas práticas de *feedback* e caracterizar de que forma os alunos percecionam o efeito do *feedback* fornecido pelos professores do grupo de FQ, do AE. Gostaria de manifestar minha gratidão pela sua disponibilidade em participar neste estudo.

O seu depoimento será confidencial, sendo garantido o anonimado e a não rastreabilidade de qualquer informação prestada. Agradeço-lhe também o seu consentimento informado.

Esta entrevista, sobre o *feedback*, é constituída por cinco partes. A intenção é recolher o seu depoimento sobre o tema e sobre as suas práticas.

As conclusões que daqui emergirem serão publicadas sob a forma de dissertação de mestrado a submeter à Universidade Aberta, sendo o objetivo deste estudo unicamente académico.

Há algum esclarecimento prévio que ache conveniente ser fornecido?

Parte 2: Informação pessoal.

Objetivo: Obter dados gerais sobre o percurso profissional da entrevistada.

1. Há quantos anos desempenha a atividade docente?
2. Qual é a sua formação académica?
3. Realizou estágio profissional integrado ou profissionalização em serviço?
4. Já exerceu funções de avaliadora interna ou funções de avaliadora externa?

<p>5. Já realizou trabalho de supervisora pedagógica?</p> <p>6. Já foi formadora de colegas no âmbito do Centro de Formação dos Agrupamentos de Escolas (CFAE)?</p> <p>7. Possui alguma pós-graduação ou outra formação avançada?</p>
<p>Parte 3: Práticas dos professores do grupo de FQ, do AE, sobre o <i>feedback</i> fornecido aos alunos.</p> <p>Objetivo: Analisar as práticas, da entrevistada, sobre o <i>feedback</i> fornecido aos alunos.</p>
<p>1. No PE é referida a promoção de “novas dinâmicas de avaliação das aprendizagens” e de uma “cultura de autoavaliação”. De que forma as implementa na sua prática letiva?</p> <p>2. Ainda no PE é realçada a “criação de recursos de aprendizagem e instrumentos de avaliação para as diversas componentes do currículo”. Como concretiza esta valência?</p> <p>3. De que forma realiza o <i>feedback</i> fornecido aos alunos? Pode exemplificar?</p> <p>4. Há outros exemplos de <i>feedback</i> que use?</p> <p>5. Pode a colega e o grupo de FQ almejar processos de <i>feedback</i> que o tornem eficaz para todo e qualquer aluno do AE? De que forma?</p>
<p>Parte 4: Perceção dos professores do grupo de FQ, do AE, sobre o efeito que o <i>feedback</i> tem nos alunos.</p> <p>Objetivo: Descrever as perceções da entrevistada sobre o efeito que o <i>feedback</i> tem nos seus alunos.</p>
<p>1. Que tipo de informação é mais útil para orientar a aprendizagem do aluno?</p> <p>2. De que forma o <i>feedback</i> fornecido ao aluno pode influenciar a sua aprendizagem?</p> <p>3. Qual o efeito que o <i>feedback</i> fornecido ao aluno pode ter na regulação e auto-regulação da sua aprendizagem?</p> <p>4. Verifica se o <i>feedback</i> fornecido ao aluno teve efeito? Pode exemplificar?</p>
<p>Parte 5: Processos colaborativos no AE.</p> <p>Objetivo: Investigar a disponibilidade da entrevistada para desenvolver trabalho entre pares, tendo em vista melhorar as suas práticas de <i>feedback</i>.</p>
<p>1. Pode expressar a sua opinião sobre o processo de avaliação formativa entre pares no âmbito da SP, mencionado no PE?</p>

2. No seu horário consta o Trabalho Colaborativo de Articulação (TCA). Quais as atividades que realiza nesse tempo letivo? Com que objetivo?
3. Os domínios de autonomia curricular DAC, descritos no DL 55/2018, que estão a ser implementados no AE, são forma de desenvolver “metodologias de intervenção interdisciplinares que facilitem os processos de aprendizagem, de autonomia e de adaptação ao contexto escolar”. Já implementou algum? Com que objetivo?
4. O TCA e os DAC’s são ferramentas que promovem a articulação horizontal e vertical.
- O que pensa sobre o potencial desta articulação no âmbito da avaliação formativa e mais concretamente do *feedback* a fornecer aos alunos?
 - De que forma o trabalho colaborativo entre pares pode levar à melhoria das práticas de *feedback*?
 - Qual é a sua recetividade para alterar as suas práticas de *feedback* a fornecer aos alunos?
 - Em que medida a SP pode auxiliar na concretização este desafio?

Fecho da entrevista

Objetivos: Indagar a eventualidade de expressar aspetos não contemplados;
Realçar novamente os aspetos éticos;
Agradecer a colaboração.

- Há algum aspeto que não tenha focado e ache relevante?
- Quando transcrita envio-lhe a entrevista e faz-me o favor de a ler, verificar se reproduz fielmente o que abordou e, se achar por bem, completá-la;
- Realço que as declarações prestadas serão única e exclusivamente usadas no âmbito deste estudo;
- Resta-me agradecer-lhe a sua colaboração.

Anexo VIII: Guião do questionário a responder pelos alunos do AEX

QUESTIONÁRIO

Caracterização da forma como os alunos percecionam o *feedback* fornecido pelos professores do grupo de FQ, do AE.

Este estudo inscreve-se no âmbito de uma dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica da Universidade Aberta.

Este questionário é confidencial e a não permite a rastreabilidade de qualquer informação prestada.

As informações recolhidas serão usadas exclusivamente para este estudo, podendo ser publicadas sob a forma de relatório, tese ou artigo, mas sempre respeitando o anonimato.

A tua colaboração é muito importante para caracterizar de que forma os alunos percecionam o *feedback* fornecido pela tua professora de Físico-Química.

Este questionário não é um teste, não há respostas certas nem erradas, mas sim a tua valiosa opinião. Por isso procura ser o mais sincero(a) possível nas respostas.

Se não quiseres responder, não és obrigado(a).

Não escrevas o teu nome em parte alguma do questionário, pois este é anónimo e confidencial.

Caso estejas interessado(a) em receber os resultados desta investigação poderás solicitá-lo enviando o teu pedido para o endereço eletrónico (mdiego11@gmail.com).

Obrigado pela tua colaboração.

Manuel Diogo Cordeiro.

Consentimento informado.

Antes de avançar para a parte 2, responde à seguinte questão colocando a cruz na resposta que escolheres.

	Sim	Não
1.1. Declaro que li as informações prévias e aceito participar no estudo de acordo com as condições definidas e a autorização do meu(minha) encarregado(a) de educação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Parte I – Caracterização dos inquiridos.

Responde às questões que se seguem, indicando a tua idade, e assinalando com uma única cruz, as restantes respostas.

2.1. Idade: _____ anos.

2.2. Género:

Feminino

Masculino

Outro

2.3. Ano de frequência:

7°	8°	9°	10°	11°
----	----	----	-----	-----

PARTE II - *Feed up.*

À frente das afirmações seguintes, atribui a classificação de 1 a 5, colocando uma cruz no quadrado que corresponde à tua opinião, de acordo com a seguinte escala:

- 1 - Discordo totalmente;
- 2 - Discordo;
- 3 - Sem opinião;
- 4 - Concordo;
- 5 - Concordo totalmente.

	1	2	3	4	5
3.1. A professora explica o que é esperado aprendermos na disciplina. a					
3.2. Os alunos participam na elaboração dos critérios de avaliação.					
3.3. A professora incentiva o uso e compreensão dos critérios de avaliação, porque isso me ajuda a atingir os objetivos da aprendizagem.					
3.4. As formas de avaliação na disciplina são apresentadas de forma clara. a					
3.5. A professora avalia-nos a partir dos objetivos de aprendizagem e dos respetivos critérios de avaliação estabelecidos.					
3.6. As atividades que a professora propõe ajudam-me a realizar as aprendizagens previstas.					

PARTE III – *Feed back.*

À frente das afirmações seguintes, atribui a classificação de 1 a 5, colocando uma cruz no quadrado que corresponde à tua opinião, de acordo com a seguinte escala:

- 1- Discordo totalmente;
- 2- Discordo;
- 3- Sem opinião;
- 4- Concordo;
- 5- Concordo totalmente.

Tempo	1	2	3	4	5
4.1. A professora devolve os testes/fichas de avaliação na aula seguinte.					
4.2. Sempre que coloco uma dúvida a professora esclarece de imediato.					

4.3. A professora avalia-nos à medida que vai dando a matéria.					
4.4. A professora dá-nos tempo para pensar e debater, quando coloca uma questão, ou quando um aluno coloca uma dúvida.					

Quantidade	1	2	3	4	5
4.5. A professora dá-nos <i>feedback</i> de todas as atividades realizadas.					
4.6. A professora escolhe as tarefas de aprendizagem mais importantes para nos dar <i>feedback</i> .					
4.7. A professora corta/risca tudo o que está errado numa ficha.					

Modo	1	2	3	4	5
4.8. O <i>feedback</i> fornecido pela professora é quase sempre escrito.					
4.9. O <i>feedback</i> fornecido pela professora é quase sempre oral.					
4.10. Quando preciso de saber como se faz uma tarefa, a professora orienta-me.					
4.11. São utilizadas diferentes formas de avaliação (não apenas testes escritos). a					
4.12. Quando dá <i>feedback</i> , a professora usa palavras simples e objetivas.					
4.13. A professora verifica se entendi o <i>feedback</i> que me dá sobre o trabalho que realizei.					

Audiência	1	2	3	4	5
4.14. O <i>feedback</i> fornecido pela professora é quase sempre individual.					
4.15. A professora desloca-se à minha mesa para me dar indicações úteis sobre o que estou a fazer.					
4.16. Quando avalia, a professora dá <i>feedback</i> de uma forma geral para toda a turma.					
4.17. A professora dá-me <i>feedback</i> específico quando sente que é necessário.					

Foco	1	2	3	4	5
4.18. A professora descreve os passos necessários para realizar a atividade.					
4.19. A professora diz para fazermos melhor, mas não diz como. a					
4.20. A professora faz comentários específicos para nos ajudar nos trabalhos que vamos fazendo. a					
4.21. A professora comenta mais sobre a nossa maneira de ser do que sobre o nosso trabalho. a					
4.22. A professora incentiva-me a usar estratégias para controlar se estou a compreender a matéria.					
4.23. A professora faz perguntas que nos ajudam a refletir sobre a qualidade do nosso trabalho. a					

4.24. Quando dá <i>feedback</i> , a professora descreve estratégias para aprender.					
--	--	--	--	--	--

Comparação	1	2	3	4	5
4.25. A professora faz comentários em que compara alunos entre si.					
4.26. Antes de começar uma matéria a professora realiza uma avaliação diagnóstica para perceber o que sabemos sobre esse tema.					
4.27. A professora valoriza os meus progressos.					
4.28. A professora comenta o meu trabalho, comparando-o com o trabalho anterior.					
4.29. A professora fornece rubricas que me ajudam a autoavaliar o meu trabalho.					

Função / Valência	1	2	3	4	5
4.30. Nos trabalhos a professora usa comentários positivos que descrevem o que está bem feito.					
4.31. Num trabalho, a professora, comenta apenas que está bem, ou que está mal.					
4.32. Os comentários da professora mostram falta de respeito pelos alunos. a					
4.33. O tom de voz e a cara da professora mostram que acredita que vamos conseguir melhorar. a					
4.34. Na comunicação das classificações, a professora faz comentários desagradáveis. a					
4.35. Quando dá <i>feedback</i> , a professora apresenta sugestões vagas como por exemplo “estuda mais”.					
4.36. As classificações são comunicadas e explicadas a cada aluno. a					

PARTE IV – *Feed forward*.

À frente das afirmações seguintes, atribui a classificação de 1 a 5, colocando uma cruz no quadrado que corresponde à tua opinião, de acordo com a seguinte escala:

- 1- Discordo totalmente;
- 2- Discordo;
- 3- Sem opinião;
- 4- Concordo;
- 5- Concordo totalmente

	1	2	3	4	5
5.1. A professora dá-nos oportunidades para melhorarmos os nossos trabalhos. a					
5.2. A professora procura explicar de uma nova forma a matéria que não ficou bem compreendida.					

5.3. Quando fazemos um trabalho, a professora descreve claramente o que não está bem e faz sugestões para melhorar. a					
---	--	--	--	--	--

Obrigado, espero que tenha sido agradável responder a este questionário.

Nota: os itens validados e aplicados por Carvalho, Conboy, Santos et al. (2014) e Carvalho, Conboy e Santos (2015), apresentam-se assinalados com “a”.

**Anexo IX: Hiperligação e QR Code do questionário *online* aplicado aos alunos do
AEX**

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfSSDdiNMQ7pOPG1zLjG_vXnaOfQrrI3ei_bC_z38iZNI-8n2bw/viewform



Anexo X: Sequência dos itens relativos ao *feedback* apresentados no questionário a responder pelos alunos do AEX

- 3.1. A professora explica o que é esperado aprendermos na disciplina.
- 4.8. O *feedback* fornecido pela professora é quase sempre escrito.
- 4.30. Nos trabalhos a professora usa comentários positivos que descrevem o que está bem feito.
- 4.4. A professora dá-nos tempo para pensar e debater, quando coloca uma questão, ou quando um aluno coloca uma dúvida.
- 4.35. Quando dá *feedback*, a professora apresenta sugestões vagas como por exemplo “estuda mais”.
- 4.14. O *feedback* fornecido pela professora é quase sempre individual.
- 3.3. A professora incentiva o uso e compreensão dos critérios de avaliação, porque isso me ajuda a atingir os objetivos da aprendizagem.
- 4.22. A professora incentiva-me a usar estratégias para controlar se estou a compreender a matéria.
- 5.3. Quando fazemos um trabalho, a professora descreve claramente o que não está bem e faz sugestões para melhorar.
- 4.26. Antes de começar uma matéria a professora realiza uma avaliação diagnóstica para perceber o que sabemos sobre esse tema.
- 3.5. A professora avalia-nos a partir dos objetivos de aprendizagem e dos respetivos critérios de avaliação estabelecidos.
- 4.13. A professora verifica se entendi o *feedback* que me dá sobre o trabalho que realizei.
- 4.34. Na comunicação das classificações, a professora faz comentários desagradáveis.
- 4.15. A professora desloca-se à minha mesa para me dar indicações úteis sobre o que estou a fazer.
- 3.6. As atividades que a professora propõe ajudam-me a realizar as aprendizagens previstas.
- 4.10. Quando preciso de saber como se faz uma tarefa, a professora orienta-me.
- 4.2. Sempre que coloco uma dúvida a professora esclarece de imediato.
- 4.6. A professora escolhe as tarefas de aprendizagem mais importantes para nos dar *feedback*.
- 4.20. A professora faz comentários específicos para nos ajudar nos trabalhos que vamos fazendo.
- 4.28. A professora comenta o meu trabalho, comparando-o com o trabalho anterior.
- 5.2. A professora procura explicar de uma nova forma a matéria que não ficou bem compreendida.
- 3.4. As formas de avaliação na disciplina são apresentadas de forma clara.
- 4.16. Quando avalia, a professora dá *feedback* de uma forma geral para toda turma.
- 4.31. Num trabalho, a professora, comenta apenas que está bem, ou que está mal.
- 4.17. A professora dá-me *feedback* específico quando sente que é necessário.
- 4.33. O tom de voz e a cara da professora mostram que acredita que vamos conseguir melhorar.
- 4.21. A professora comenta mais sobre a nossa maneira de ser do que sobre o nosso trabalho.
- 4.1. A professora devolve os testes/fichas de avaliação na aula seguinte.
- 4.29. A professora fornece rubricas que me ajudam a autoavaliar o meu trabalho.

- 4.11. São utilizadas diferentes formas de avaliação (não apenas testes escritos).
- 4.24. Quando dá *feedback*, a professora descreve estratégias para aprender.
- 4.7. A professora corta/risca tudo o que está errado numa ficha.
- 4.32. Os comentários da professora mostram falta de respeito pelos alunos.
- 4.12. Quando dá *feedback*, a professora usa palavras simples e objetivas.
- 3.2. Os alunos participam na elaboração dos critérios de avaliação.
- 5.1. A professora dá-nos oportunidades para melhorarmos os nossos trabalhos.
- 4.18. A professora descreve os passos necessários para realizar a atividade.
- 4.9. O *feedback* fornecido pela professora é quase sempre oral.
- 4.23. A professora faz perguntas que nos ajudam a refletir sobre a qualidade do nosso trabalho.
- 4.3. A professora avalia-nos à medida que vai dando a matéria.
- 4.19. A professora diz para fazermos melhor, mas não diz como.
- 4.27. A professora valoriza os meus progressos.
- 4.5. A professora dá-nos *feedback* de todas as atividades realizadas.
- 4.25. A professora faz comentários em que compara alunos entre si.
- 4.36. As classificações são comunicadas e explicadas a cada aluno.

Anexo XI: Guião do *Focus Group* - alunos

Guião de <i>Focus Group</i>
Organização prévia - Objetivos
<ul style="list-style-type: none"> - Preparar o espaço físico e garantir condições confortáveis, com o intuito dos participantes se sentirem cómodos e desinibidos e também de promover a comunicação entre eles (disposição em círculo, à volta de mesas, cadeiras confortáveis, água, silêncio, temperatura agradável, boas condições de luz e garantia de não haver interrupções externas). - Testar o equipamento de gravação sonora, colocá-lo discretamente e de forma a registar tudo durante a conversa.
<p>Parte 1- Informações aos participantes.</p> <p>Objetivos: Apresentar-me; Pedir autorização para gravar a entrevista; Legitimar os procedimentos; Agradecer a presença dos intervenientes; Realçar questões éticas; Se eventualmente surgir uma dúvida, ou questão a colocar pelos participantes, responder de modo esclarecedor.</p>
<p>Boa tarde. Estou a fazer um estudo sobre <i>feedback</i> e é importante perceber a vossa perspetiva enquanto alunos. Posso gravar esta conversa, para depois ser mais fácil de a analisar?</p> <p>Agradeço a vossa colaboração e reforço que os vossos depoimentos são confidenciais e será garantido o anonimado.</p> <p>Têm alguma questão que queiram colocar antes de começarmos?</p>
<p>Parte 2: Práticas das professores do grupo de FQ, do AE, sobre o <i>feedback</i> fornecido aos alunos.</p> <p>Objetivo: Questionar os alunos sobre as práticas de <i>feedback</i> fornecido aos alunos pelas professores do grupo de FQ do AE.</p>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Conhecem os critérios de avaliação da disciplina de FQ? De que forma foram apresentados? 2. De que forma os alunos são avaliados à disciplina de FQ? 3. Quais são as ferramentas que a professora mais usa para os avaliar? 4. O que acham de diferentes alunos poderem ser acompanhados de diferentes maneiras pela professora? Isso acontece? (Se não acontece, qual será a razão?). 5. Durante o decorrer das aulas a professora fornece <i>feedback</i> das tarefas que estão a ser realizadas? 6. Há outros exemplos de <i>feedback</i> que a professora use? Podem exemplificar?

7. Há alguma rotina específica ou algum comentário que possa caracterizar a vossa professora e que os ajuda a compreender e aplicar os conteúdos aprendidos?
8. O que acham da ideia de o *feedback* deixar de ser exclusivo da professora e poderem também os alunos acompanhar a aprendizagem dos colegas e ajudarem-se uns aos outros?
9. O que pensam sobre a possibilidade de os alunos poderem realizar a avaliação entre eles, dando *feedback* para orientar os colegas? Podem apresentar exemplos desta prática nas vossas aulas?
10. A professora fomenta nas suas aulas a autoavaliação? (Acham que isso é uma mais valia? Porquê?) – Pedir para caracterizarem.
11. Na vossa opinião quais são os constrangimentos que impedem o fornecimento de um *feedback* eficaz aos alunos?

Parte 3: Perceção dos alunos, sobre o efeito que o *feedback* tem nos alunos.

Objetivo: Descrever as perceções dos intervenientes sobre o efeito que o *feedback* fornecido pelas professoras de FQ do AE tem nos alunos.

1. Qual tipo de informação que acham mais útil um professor fornecer para orientar a aprendizagem do aluno?

Fecho da sessão

Objetivos: Indagar a eventualidade de expressar aspetos não contemplados;
 Realçar novamente os aspetos éticos;
 Agradecer a colaboração.

- Há algum aspeto que não tenhamos focado e achem relevante referir?
- Realço que esta conversa será única e exclusivamente usada no âmbito deste estudo, que o anonimato está garantido e entre vocês devem manter a confidencialidade da mesma, não comentando com terceiros o que aqui se passou;
- Resta-me agradecer-lhes a vossa participação. Foi muito importante para atingir os objetivos mencionados no início desta nossa conversa.

Registo da sessão de Focous Group		
Espaço Físico		
Local:	Dia:	Hora:
Condições do local		
Aspetos relacionais sobre os intervenientes		
Primeiro contacto e momentos iniciais		
Empatia entre todos os intervenientes		
Relaxados		
Sem pressa		
Interventivos		
Apontamentos sobre o decorrer da sessão		

Anexo XII: Dados compilados a partir do inquérito por questionário

FEED UP

3.1. A professora explica o que é esperado aprendermos na disciplina.	7.º ano		8º ano		9.º ano		10.º ano		11º ano		Total	
	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR
1 - Discordo totalmente	1	1,9%	3	5,2%	2	5,3%	3	8,6%	0	0,0%	9	4,2%
2 - Discordo	1	1,9%	2	3,4%	1	2,6%	4	11,4%	0	0,0%	8	3,8%
3 - Sem opinião	8	15,1%	4	6,9%	2	5,3%	6	17,1%	0	0,0%	20	9,4%
4 - Concordo	21	39,6%	27	46,6%	24	63,2%	19	54,3%	16	57,1%	107	50,5%
5 - Concordo totalmente	22	41,5%	22	37,9%	9	23,7%	3	8,6%	12	42,9%	68	32,1%
Total											212	100,0%

3.2. Os alunos participam na elaboração dos critérios de avaliação.	7.º ano		8º ano		9.º ano		10.º ano		11º ano		Total	
	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR
Discordo totalmente	2	3,8%	7	12,1%	10	26,3%	2	5,7%	6	21,4%	27	12,7%
Discordo	4	7,5%	11	19,0%	4	10,5%	10	28,6%	10	35,7%	39	18,4%
Sem opinião	13	24,5%	18	31,0%	9	23,7%	10	28,6%	1	3,6%	51	24,1%
Concordo	24	45,3%	13	22,4%	12	31,6%	12	34,3%	7	25,0%	68	32,1%
Concordo totalmente	10	18,9%	9	15,5%	3	7,9%	1	2,9%	4	14,3%	27	12,7%
Total											212	100,0%

3.3. A professora incentiva o uso e compreensão dos critérios de avaliação, porque isso me ajuda a atingir os objetivos da aprendizagem.	7.º ano		8º ano		9.º ano		10.º ano		11º ano		Total	
	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR
1 - Discordo totalmente	3	5,7%	4	6,9%	5	13,2%	1	2,9%	3	10,7%	16	7,5%
2 - Discordo	2	3,8%	7	12,1%	6	15,8%	9	25,7%	4	14,3%	28	13,2%
3 - Sem opinião	10	18,9%	18	31,0%	6	15,8%	5	14,3%	7	25,0%	46	21,7%
4 - Concordo	26	49,1%	14	24,1%	14	36,8%	19	54,3%	12	42,9%	85	40,1%

5 - Concordo totalmente	12	22,6%	15	25,9%	7	18,4%	1	2,9%	2	7,1%	37	17,5%
Total											212	100,0%

3.4. As formas de avaliação na disciplina são apresentadas de forma clara.	7.º ano		8.º ano		9.º ano		10.º ano		11.º ano		Total	
	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR
1 - Discordo totalmente	1	1,9%	3	5,2%	2	5,3%	2	5,7%	0	0,0%	8	3,8%
2 - Discordo	6	11,3%	2	3,4%	4	10,5%	6	17,1%	1	3,6%	19	9,0%
3 - Sem opinião	8	15,1%	12	20,7%	8	21,1%	8	22,9%	1	3,6%	37	17,5%
4 - Concordo	29	54,7%	27	46,6%	12	31,6%	16	45,7%	16	57,1%	100	47,2%
5 - Concordo totalmente	9	17,0%	14	24,1%	12	31,6%	3	8,6%	10	35,7%	48	22,6%
Total											212	100,0%

3.5. A professora avalia-nos a partir dos objetivos de aprendizagem e dos respetivos critérios de avaliação estabelecidos.	7.º ano		8.º ano		9.º ano		10.º ano		11.º ano		Total	
	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR
Discordo totalmente	1	1,9%	1	1,7%	2	5,3%	3	8,6%	0	0,0%	7	3,3%
Discordo	2	3,8%	6	10,3%	1	2,6%	5	14,3%	0	0,0%	14	6,6%
Sem opinião	12	22,6%	7	12,1%	3	7,9%	8	22,9%	2	7,1%	32	15,1%
Concordo	20	37,7%	26	44,8%	23	60,5%	15	42,9%	15	53,6%	99	46,7%
Concordo totalmente	18	34,0%	18	31,0%	9	23,7%	4	11,4%	11	39,3%	60	28,3%
Total											212	100,0%

3.6. As atividades que a professora propõe ajudam-me a realizar as aprendizagens previstas.	7.º ano		8.º ano		9.º ano		10.º ano		11.º ano		Total	
	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR
Discordo totalmente	0	0,0%	3	5,2%	4	10,5%	2	5,7%	0	0,0%	9	4,2%

Discordo	5	9,4%	7	12,1%	1	2,6%	4	11,4%	2	7,1%	19	9,0%
Sem opinião	6	11,3%	10	17,2%	8	21,1%	14	40,0%	3	10,7%	41	19,3%
Concordo	23	43,4%	25	43,1%	14	36,8%	11	31,4%	13	46,4%	86	40,6%
Concordo totalmente	19	35,8%	13	22,4%	11	28,9%	4	11,4%	10	35,7%	57	26,9%
Total											212	100,0%

FEED BACK

Variáveis de Forma

Tempo

4.1. A professora devolve os testes/fichas de avaliação na aula seguinte.	7.º ano		8.º ano		9.º ano		10.º ano		11.º ano		Total	
	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR
1 - Discordo totalmente	12	22,6%	15	25,9%	11	28,9%	7	20,0%	7	25,0%	52	24,5%
2 - Discordo	8	15,1%	14	24,1%	8	21,1%	8	22,9%	7	25,0%	45	21,2%
3 - Sem opinião	12	22,6%	7	12,1%	10	26,3%	10	28,6%	6	21,4%	45	21,2%
4 - Concordo	14	26,4%	10	17,2%	8	21,1%	8	22,9%	4	14,3%	44	20,8%
5 - Concordo totalmente	7	13,2%	12	20,7%	1	2,6%	2	5,7%	4	14,3%	26	12,3%
Total											212	100,0%

4.2. Sempre que coloco uma dúvida a professora esclarece de imediato.	7.º ano		8.º ano		9.º ano		10.º ano		11.º ano		Total	
	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR
1 - Discordo totalmente	0	0,0%	2	3,4%	5	13,2%	4	11,4%	0	0,0%	11	5,2%
2 - Discordo	8	15,1%	7	12,1%	4	10,5%	9	25,7%	3	10,7%	31	14,6%

3 - Sem opinião	11	20,8%	9	15,5%	11	28,9%	13	37,1%	3	10,7%	47	22,2%
4 - Concordo	21	39,6%	28	48,3%	10	26,3%	6	17,1%	16	57,1%	81	38,2%
5 - Concordo totalmente	13	24,5%	12	20,7%	8	21,1%	3	8,6%	6	21,4%	42	19,8%
Total											212	100,0%

4.3. A professora avalia-nos à medida que vai dando a matéria.	7.º ano		8.º ano		9.º ano		10.º ano		11.º ano		Total	
	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR
1 - Discordo totalmente	1	1,9%	1	1,7%	4	10,5%	3	8,6%	0	0,0%	9	4,2%
2 - Discordo	1	1,9%	5	8,6%	3	7,9%	4	11,4%	4	14,3%	17	8,0%
3 - Sem opinião	15	28,3%	15	25,9%	9	23,7%	12	34,3%	5	17,9%	56	26,4%
4 - Concordo	22	41,5%	23	39,7%	13	34,2%	14	40,0%	13	46,4%	85	40,1%
5 - Concordo totalmente	14	26,4%	14	24,1%	9	23,7%	2	5,7%	6	21,4%	45	21,2%
Total											212	100,0%

4.4. A professora dá-nos tempo para pensar e debater, quando coloca uma questão, ou quando um aluno coloca uma dúvida.	7.º ano		8.º ano		9.º ano		10.º ano		11.º ano		Total	
	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR
1 - Discordo totalmente	1	1,9%	5	8,6%	4	10,5%	2	5,7%	0	0,0%	12	4,2%
2 - Discordo	6	11,3%	7	12,1%	8	21,1%	10	28,6%	6	21,4%	37	8,0%
3 - Sem opinião	13	24,5%	9	15,5%	9	23,7%	8	22,9%	5	17,9%	44	26,4%
4 - Concordo	20	37,7%	21	36,2%	9	23,7%	12	34,3%	10	35,7%	72	40,1%
5 - Concordo totalmente	13	24,5%	16	27,6%	8	21,1%	3	8,6%	7	25,0%	47	21,2%
Total											212	100,0%

QUANTIDADE

4.5. A professora dá-nos <i>feedback</i> de todas as atividades realizadas.	7.º ano		8.º ano		9.º ano		10.º ano		11.º ano		Total	
	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR
1 - Discordo totalmente	3	5,7%	7	12,1%	2	5,3%	2	5,7%	0	0,0%	14	6,6%
2 - Discordo	4	7,5%	4	6,9%	8	21,1%	2	5,7%	8	28,6%	26	12,3%
3 - Sem opinião	14	26,4%	16	27,6%	6	15,8%	14	40,0%	1	3,6%	51	24,1%
4 - Concordo	20	37,7%	21	36,2%	17	44,7%	14	40,0%	13	46,4%	85	40,1%
5 - Concordo totalmente	12	22,6%	10	17,2%	5	13,2%	3	8,6%	6	21,4%	36	17,0%
Total											212	100,0%

4.6. A professora escolhe as tarefas de aprendizagem mais importantes para nos dar <i>feedback</i> .	7.º ano		8.º ano		9.º ano		10.º ano		11.º ano		Total	
	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR
Discordo totalmente	1	1,9%	3	5,2%	4	10,5%	2	5,7%	1	3,6%	11	5,2%
Discordo	2	3,8%	7	12,1%	3	7,9%	4	11,4%	0	0,0%	16	7,5%
Sem opinião	14	26,4%	14	24,1%	7	18,4%	15	42,9%	7	25,0%	57	26,9%
Concordo	21	39,6%	23	39,7%	19	50,0%	10	28,6%	14	50,0%	87	41,0%
Concordo totalmente	15	28,3%	11	19,0%	5	13,2%	4	11,4%	6	21,4%	41	19,3%
Total											212	100,0%

4.7. A professora corta/risca tudo o que está errado numa ficha.	7.º ano		8.º ano		9.º ano		10.º ano		11.º ano		Total	
	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR
Discordo totalmente	0	0,0%	8	13,8%	4	10,5%	1	2,9%	2	7,1%	15	7,1%
Discordo	3	5,7%	9	15,5%	0	0,0%	4	11,4%	7	25,0%	23	10,8%
Sem opinião	15	28,3%	16	27,6%	8	21,1%	13	37,1%	5	17,9%	57	26,9%

Concordo	23	43,4%	17	29,3%	17	44,7%	13	37,1%	10	35,7%	80	37,7%
Concordo totalmente	12	22,6%	8	13,8%	9	23,7%	4	11,4%	4	14,3%	37	17,5%
Total											212	100,0%

MODO

4.8. O <i>feedback</i> fornecido pela professora é quase sempre escrito.	7.º ano		8.º ano		9.º ano		10.º ano		11.º ano		Total	
	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR
1 - Discordo totalmente	4	7,5%	11	19,0%	2	5,3%	2	5,7%	3	10,7%	22	10,4%
2 - Discordo	4	7,5%	10	17,2%	5	13,2%	13	37,1%	8	28,6%	40	18,9%
3 - Sem opinião	15	28,3%	17	29,3%	10	26,3%	11	31,4%	6	21,4%	59	27,8%
4 - Concordo	18	34,0%	16	27,6%	17	44,7%	6	17,1%	7	25,0%	64	30,2%
5 - Concordo totalmente	12	22,6%	4	6,9%	4	10,5%	3	8,6%	4	14,3%	27	12,7%
Total											212	100,0%

4.9. O <i>feedback</i> fornecido pela professora é quase sempre oral.	7.º ano		8.º ano		9.º ano		10.º ano		11.º ano		Total	
	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR
1 - Discordo totalmente	0	0,0%	1	1,7%	3	7,9%	1	2,9%	0	0,0%	5	2,4%
2 - Discordo	6	11,3%	12	20,7%	2	5,3%	1	2,9%	1	3,6%	22	10,4%
3 - Sem opinião	14	26,4%	9	15,5%	7	18,4%	13	37,1%	3	10,7%	46	21,7%
4 - Concordo	21	39,6%	23	39,7%	20	52,6%	14	40,0%	14	50,0%	92	43,4%
5 - Concordo totalmente	12	22,6%	13	22,4%	6	15,8%	6	17,1%	10	35,7%	47	22,2%
Total											212	100,0%

4.10. Quando preciso de saber como se faz uma tarefa, a professora orienta-me.	7.º ano		8.º ano		9.º ano		10.º ano		11.º ano		Total	
--	---------	--	---------	--	---------	--	----------	--	----------	--	-------	--

	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR
1 - Discordo totalmente	0	0,0%	3	5,2%	4	10,5%	2	5,7%	0	0,0%	9	4,2%
2 - Discordo	5	9,4%	5	8,6%	2	5,3%	8	22,9%	2	7,1%	22	10,4%
3 - Sem opinião	10	18,9%	14	24,1%	9	23,7%	10	28,6%	1	3,6%	44	20,8%
4 - Concordo	19	35,8%	20	34,5%	15	39,5%	11	31,4%	17	60,7%	82	38,7%
5 - Concordo totalmente	19	35,8%	16	27,6%	8	21,1%	4	11,4%	8	28,6%	55	25,9%
Total											212	100,0%

4.11. São utilizadas diferentes formas de avaliação (não apenas testes escritos).	7.º ano		8.º ano		9.º ano		10.º ano		11.º ano		Total	
	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR
1 - Discordo totalmente	2	3,8%	5	8,6%	8	21,1%	2	5,7%	1	3,6%	18	8,5%
2 - Discordo	3	5,7%	5	8,6%	3	7,9%	5	14,3%	4	14,3%	20	9,4%
3 - Sem opinião	14	26,4%	9	15,5%	9	23,7%	9	25,7%	2	7,1%	43	20,3%
4 - Concordo	16	30,2%	17	29,3%	9	23,7%	16	45,7%	11	39,3%	69	32,5%
5 - Concordo totalmente	18	34,0%	22	37,9%	9	23,7%	3	8,6%	10	35,7%	62	29,2%
Total											212	100,0%

4.12. Quando dá <i>feedback</i> , a professora usa palavras simples e objetivas.	7.º ano		8.º ano		9.º ano		10.º ano		11.º ano		Total	
	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR
1 - Discordo totalmente	1	1,9%	1	1,7%	3	7,9%	2	5,7%	0	0,0%	7	3,3%
2 - Discordo	2	3,8%	6	10,3%	2	5,3%	6	17,1%	0	0,0%	16	7,5%
3 - Sem opinião	11	20,8%	13	22,4%	14	36,8%	13	37,1%	2	7,1%	53	25,0%
4 - Concordo	23	43,4%	25	43,1%	12	31,6%	11	31,4%	20	71,4%	91	42,9%
5 - Concordo totalmente	16	30,2%	13	22,4%	7	18,4%	3	8,6%	6	21,4%	45	21,2%
Total											212	100,0%

4.13. A professora verifica se entendi o <i>feedback</i> que me dá sobre o trabalho que realizei.	7.º ano		8º ano		9.º ano		10.º ano		11º ano		Total	
	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR
1 - Discordo totalmente	2	3,8%	10	17,2%	2	5,3%	3	8,6%	0	0,0%	17	8,0%
2 - Discordo	6	11,3%	10	17,2%	5	13,2%	12	34,3%	6	21,4%	39	18,4%
3 - Sem opinião	12	22,6%	18	31,0%	8	21,1%	6	17,1%	4	14,3%	48	22,6%
4 - Concordo	21	39,6%	16	27,6%	15	39,5%	9	25,7%	13	46,4%	74	34,9%
5 - Concordo totalmente	12	22,6%	4	6,9%	8	21,1%	5	14,3%	5	17,9%	34	16,0%
Total											212	100,0%

AUDIÊNCIA

4.14. O <i>feedback</i> fornecido pela professora é quase sempre individual.	7.º ano		8º ano		9.º ano		10.º ano		11º ano		Total	
	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR
1 - Discordo totalmente	4	7,5%	4	6,9%	4	10,5%	2	5,7%	4	14,3%	18	8,5%
2 - Discordo	7	13,2%	8	13,8%	6	15,8%	12	34,3%	6	21,4%	39	18,4%
3 - Sem opinião	14	26,4%	16	27,6%	10	26,3%	8	22,9%	8	28,6%	56	26,4%
4 - Concordo	23	43,4%	25	43,1%	12	31,6%	10	28,6%	8	28,6%	78	36,8%
5 - Concordo totalmente	5	9,4%	5	8,6%	6	15,8%	3	8,6%	2	7,1%	21	9,9%
Total											212	100,0%

4.15. A professora desloca-se à minha mesa para me dar indicações úteis sobre o que estou a fazer.	7.º ano		8º ano		9.º ano		10.º ano		11º ano		Total	
	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR
1 - Discordo totalmente	0	0,0%	4	6,9%	4	10,5%	4	11,4%	1	3,6%	13	6,1%
2 - Discordo	3	5,7%	11	19,0%	9	23,7%	6	17,1%	4	14,3%	33	15,6%

3 - Sem opinião	10	18,9%	10	17,2%	5	13,2%	8	22,9%	6	21,4%	39	18,4%
4 - Concordo	25	47,2%	25	43,1%	13	34,2%	11	31,4%	12	42,9%	86	40,6%
5 - Concordo totalmente	15	28,3%	8	13,8%	7	18,4%	6	17,1%	5	17,9%	41	19,3%
Total											212	100,0%

4.16. Quando avalia, a professora dá <i>feedback</i> de uma forma geral para toda turma.	7.º ano		8.º ano		9.º ano		10.º ano		11.º ano		Total	
	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR
1 - Discordo totalmente	0	0,0%	6	10,3%	1	2,6%	1	2,9%	0	0,0%	8	3,8%
2 - Discordo	3	5,7%	9	15,5%	2	5,3%	2	5,7%	1	3,6%	17	8,0%
3 - Sem opinião	8	15,1%	10	17,2%	9	23,7%	14	40,0%	3	10,7%	44	20,8%
4 - Concordo	26	49,1%	25	43,1%	15	39,5%	15	42,9%	14	50,0%	95	44,8%
5 - Concordo totalmente	16	30,2%	8	13,8%	11	28,9%	3	8,6%	10	35,7%	48	22,6%
Total											212	100,0%

4.17. A professora dá-me <i>feedback</i> específico quando sente que é necessário.	7.º ano		8.º ano		9.º ano		10.º ano		11.º ano		Total	
	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR
1 - Discordo totalmente	0	0,0%	3	5,2%	3	7,9%	2	5,7%	1	3,6%	9	4,2%
2 - Discordo	5	9,4%	6	10,3%	3	7,9%	4	11,4%	2	7,1%	20	9,4%
3 - Sem opinião	10	18,9%	15	25,9%	8	21,1%	12	34,3%	4	14,3%	49	23,1%
4 - Concordo	24	45,3%	26	44,8%	14	36,8%	11	31,4%	15	53,6%	90	42,5%
5 - Concordo totalmente	14	26,4%	8	13,8%	10	26,3%	6	17,1%	6	21,4%	44	20,8%
Total											212	100,0%

Variáveis de Conteúdo

FOCO

4.18. A professora descreve os passos necessários para realizar a atividade.	7.º ano		8º ano		9.º ano		10.º ano		11º ano		Total	
	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR
1 - Discordo totalmente	2	3,8%	2	3,4%	2	5,3%	2	5,7%	0	0,0%	8	3,8%
2 - Discordo	4	7,5%	5	8,6%	3	7,9%	6	17,1%	1	3,6%	19	9,0%
3 - Sem opinião	11	20,8%	11	19,0%	10	26,3%	11	31,4%	2	7,1%	45	21,2%
4 - Concordo	22	41,5%	22	37,9%	14	36,8%	12	34,3%	18	64,3%	88	41,5%
5 - Concordo totalmente	14	26,4%	18	31,0%	9	23,7%	4	11,4%	7	25,0%	52	24,5%
Total											212	100,0%

4.19. A professora diz para fazermos melhor, mas não diz como.	7.º ano		8º ano		9.º ano		10.º ano		11º ano		Total	
	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR
1 - Discordo totalmente	4	7,5%	9	15,5%	3	7,9%	2	5,7%	6	21,4%	24	11,3%
2 - Discordo	7	13,2%	8	13,8%	10	26,3%	6	17,1%	7	25,0%	38	17,9%
3 - Sem opinião	16	30,2%	16	27,6%	8	21,1%	14	40,0%	6	21,4%	60	28,3%
4 - Concordo	17	32,1%	14	24,1%	12	31,6%	11	31,4%	6	21,4%	60	28,3%
5 - Concordo totalmente	9	17,0%	11	19,0%	5	13,2%	2	5,7%	3	10,7%	30	14,2%
Total											212	100,0%

4.20. A professora faz comentários específicos para nos ajudar nos trabalhos que vamos fazendo.	7.º ano		8º ano		9.º ano		10.º ano		11º ano		Total	
	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR
1 - Discordo totalmente	0	0,0%	3	5,2%	4	10,5%	2	5,7%	0	0,0%	9	4,2%
2 - Discordo	3	5,7%	10	17,2%	3	7,9%	9	25,7%	7	25,0%	32	15,1%
3 - Sem opinião	11	20,8%	7	12,1%	11	28,9%	7	20,0%	3	10,7%	39	18,4%

4 - Concordo	29	54,7%	26	44,8%	13	34,2%	14	40,0%	11	39,3%	93	43,9%
5 - Concordo totalmente	10	18,9%	12	20,7%	7	18,4%	3	8,6%	7	25,0%	39	18,4%
Total											212	100,0%

4.21. A professora comenta mais sobre a nossa maneira de ser do que sobre o nosso trabalho.	7.º ano		8.º ano		9.º ano		10.º ano		11.º ano		Total	
	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR
1 - Discordo totalmente	3	5,7%	13	22,4%	1	2,6%	1	2,9%	5	17,9%	23	10,8%
2 - Discordo	6	11,3%	10	17,2%	3	7,9%	4	11,4%	5	17,9%	28	13,2%
3 - Sem opinião	12	22,6%	14	24,1%	17	44,7%	16	45,7%	9	32,1%	68	32,1%
4 - Concordo	21	39,6%	18	31,0%	10	26,3%	9	25,7%	6	21,4%	64	30,2%
5 - Concordo totalmente	11	20,8%	3	5,2%	7	18,4%	5	14,3%	3	10,7%	29	13,7%
Total											212	100,0%

4.22. A professora incentiva-me a usar estratégias para controlar se estou a compreender a matéria.	7.º ano		8.º ano		9.º ano		10.º ano		11.º ano		Total	
	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR
1 - Discordo totalmente	2	3,8%	4	6,9%	6	15,8%	2	5,7%	2	7,1%	16	7,5%
2 - Discordo	6	11,3%	7	12,1%	5	13,2%	9	25,7%	3	10,7%	30	14,2%
3 - Sem opinião	11	20,8%	18	31,0%	8	21,1%	10	28,6%	5	17,9%	52	24,5%
4 - Concordo	27	50,9%	19	32,8%	11	28,9%	12	34,3%	14	50,0%	83	39,2%
5 - Concordo totalmente	7	13,2%	10	17,2%	8	21,1%	2	5,7%	4	14,3%	31	14,6%
Total											212	100,0%

4.23. A professora faz perguntas que nos ajudam a refletir sobre a qualidade do nosso trabalho.	7.º ano		8.º ano		9.º ano		10.º ano		11.º ano		Total	
	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR
1 - Discordo totalmente	2	0,9%	0	0,0%	2	0,9%	1	0,5%	0	0,0%	5	2,4%
2 - Discordo	1	0,5%	4	1,9%	5	2,4%	9	4,2%	4	1,9%	23	10,8%
3 - Sem opinião	10	4,7%	19	9,0%	7	3,3%	10	4,7%	5	2,4%	51	24,1%
4 - Concordo	24	11,3%	25	11,8%	19	9,0%	12	5,7%	13	6,1%	93	43,9%
5 - Concordo totalmente	16	7,5%	10	4,7%	5	2,4%	3	1,4%	6	2,8%	40	18,9%
Total											212	100,0%

4.24. Quando dá <i>feedback</i> , a professora descreve estratégias para aprender.	7.º ano		8.º ano		9.º ano		10.º ano		11.º ano		Total	
	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR
1 - Discordo totalmente	1	1,9%	7	12,1%	3	7,9%	5	14,3%	0	0,0%	16	7,5%
2 - Discordo	5	9,4%	19	32,8%	4	10,5%	8	22,9%	7	25,0%	43	20,3%
3 - Sem opinião	9	17,0%	14	24,1%	8	21,1%	8	22,9%	7	25,0%	46	21,7%
4 - Concordo	23	43,4%	14	24,1%	18	47,4%	12	34,3%	10	35,7%	77	36,3%
5 - Concordo totalmente	15	28,3%	4	6,9%	5	13,2%	2	5,7%	4	14,3%	30	14,2%
Total											212	100,0%

COMPARAÇÃO

4.25. A professora faz comentários em que compara alunos entre si.	7.º ano		8.º ano		9.º ano		10.º ano		11.º ano		Total	
	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR
1 - Discordo totalmente	9	17,0%	10	17,2%	3	7,9%	1	2,9%	6	21,4%	29	13,7%
2 - Discordo	5	9,4%	9	15,5%	6	15,8%	5	14,3%	9	32,1%	34	16,0%
3 - Sem opinião	16	30,2%	14	24,1%	5	13,2%	11	31,4%	6	21,4%	52	24,5%

4 - Concordo	15	28,3%	15	25,9%	17	44,7%	12	34,3%	5	17,9%	64	30,2%
5 - Concordo totalmente	8	15,1%	10	17,2%	7	18,4%	6	17,1%	2	7,1%	33	15,6%
Total											212	100,0%

4.26. Antes de começar uma matéria a professora realiza uma avaliação diagnóstica para perceber o que sabemos sobre esse tema.	7.º ano		8.º ano		9.º ano		10.º ano		11.º ano		Total	
	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR
1 - Discordo totalmente	4	7,5%	7	12,1%	12	31,6%	6	17,1%	7	25,0%	36	17,0%
2 - Discordo	4	7,5%	10	17,2%	9	23,7%	10	28,6%	9	32,1%	42	19,8%
3 - Sem opinião	15	28,3%	10	17,2%	5	13,2%	8	22,9%	3	10,7%	41	19,3%
4 - Concordo	15	28,3%	16	27,6%	7	18,4%	8	22,9%	7	25,0%	53	25,0%
5 - Concordo totalmente	15	28,3%	15	25,9%	5	13,2%	3	8,6%	2	7,1%	40	18,9%
Total											212	100,0%

4.27. A professora valoriza os meus progressos.	7.º ano		8.º ano		9.º ano		10.º ano		11.º ano		Total	
	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR
1 - Discordo totalmente	1	1,9%	1	1,7%	4	10,5%	1	2,9%	1	3,6%	8	3,8%
2 - Discordo	3	5,7%	3	5,2%	2	5,3%	6	17,1%	3	10,7%	17	8,0%
3 - Sem opinião	12	22,6%	22	37,9%	9	23,7%	15	42,9%	7	25,0%	65	30,7%
4 - Concordo	23	43,4%	17	29,3%	13	34,2%	9	25,7%	11	39,3%	73	34,4%
5 - Concordo totalmente	14	26,4%	15	25,9%	10	26,3%	4	11,4%	6	21,4%	49	23,1%
Total											212	100,0%

4.28. A professora comenta o meu trabalho, comparando-o com o trabalho anterior.	7.º ano		8.º ano		9.º ano		10.º ano		11.º ano		Total	
	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR
1 - Discordo totalmente	1	1,9%	5	8,6%	7	18,4%	6	17,1%	4	14,3%	23	10,8%

2 - Discordo	7	13,2%	13	22,4%	4	10,5%	10	28,6%	5	17,9%	39	18,4%
3 - Sem opinião	10	18,9%	14	24,1%	9	23,7%	8	22,9%	4	14,3%	45	21,2%
4 - Concordo	20	37,7%	16	27,6%	12	31,6%	8	22,9%	13	46,4%	69	32,5%
5 - Concordo totalmente	15	28,3%	10	17,2%	6	15,8%	3	8,6%	2	7,1%	36	17,0%
Total											212	100,0%

4.29. A professora fornece rubricas que me ajudam a autoavaliar o meu trabalho.	7.º ano		8.º ano		9.º ano		10.º ano		11.º ano		Total	
	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR
1 - Discordo totalmente	2	3,8%	4	6,9%	5	13,2%	3	8,6%	1	3,6%	15	7,1%
2 - Discordo	3	5,7%	11	19,0%	6	15,8%	7	20,0%	3	10,7%	30	14,2%
3 - Sem opinião	19	35,8%	13	22,4%	13	34,2%	16	45,7%	7	25,0%	68	32,1%
4 - Concordo	17	32,1%	20	34,5%	9	23,7%	6	17,1%	11	39,3%	63	29,7%
5 - Concordo totalmente	12	22,6%	10	17,2%	5	13,2%	3	8,6%	6	21,4%	36	17,0%
Total											212	100,0%

FUNÇÃO / VALÊNCIA

4.30. Nos trabalhos a professora usa comentários positivos que descrevem o que está bem feito.	7.º ano		8.º ano		9.º ano		10.º ano		11.º ano		Total	
	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR
1 - Discordo totalmente	5	9,4%	4	6,9%	3	7,9%	3	8,6%	1	3,6%	16	7,5%
2 - Discordo	5	9,4%	4	6,9%	4	10,5%	8	22,9%	4	14,3%	25	11,8%
3 - Sem opinião	7	13,2%	18	31,0%	9	23,7%	12	34,3%	6	21,4%	52	24,5%
4 - Concordo	21	39,6%	21	36,2%	13	34,2%	9	25,7%	11	39,3%	75	35,4%
5 - Concordo totalmente	15	28,3%	11	19,0%	9	23,7%	3	8,6%	6	21,4%	44	20,8%
Total											212	100,0%

4.31. Num trabalho, a professora, comenta apenas que está bem, ou que está mal.	7.º ano		8.º ano		9.º ano		10.º ano		11.º ano		Total	
	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR
1 - Discordo totalmente	2	3,8%	11	19,0%	2	5,3%	2	5,7%	5	17,9%	22	10,4%
2 - Discordo	5	9,4%	7	12,1%	8	21,1%	6	17,1%	4	14,3%	30	14,2%
3 - Sem opinião	16	30,2%	17	29,3%	10	26,3%	12	34,3%	4	14,3%	59	27,8%
4 - Concordo	16	30,2%	15	25,9%	12	31,6%	14	40,0%	11	39,3%	68	32,1%
5 - Concordo totalmente	14	26,4%	8	13,8%	6	15,8%	1	2,9%	4	14,3%	33	15,6%
Total											212	100,0%

4.32. Os comentários da professora mostram falta de respeito pelos alunos.	7.º ano		8.º ano		9.º ano		10.º ano		11.º ano		Total	
	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR
1 - Discordo totalmente	13	24,5%	12	20,7%	11	28,9%	0	0,0%	9	32,1%	45	21,2%
2 - Discordo	7	13,2%	14	24,1%	10	26,3%	10	28,6%	10	35,7%	51	24,1%
3 - Sem opinião	14	26,4%	16	27,6%	7	18,4%	11	31,4%	6	21,4%	54	25,5%
4 - Concordo	9	17,0%	10	17,2%	7	18,4%	11	31,4%	2	7,1%	39	18,4%
5 - Concordo totalmente	10	18,9%	6	10,3%	3	7,9%	3	8,6%	1	3,6%	23	10,8%
Total											212	100,0%

4.33. O tom de voz e a cara da professora mostram que acredita que vamos conseguir melhorar.	7.º ano		8.º ano		9.º ano		10.º ano		11.º ano		Total	
	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR
1 - Discordo totalmente	3	5,7%	9	15,5%	8	21,1%	5	14,3%	3	10,7%	28	13,2%
2 - Discordo	4	7,5%	10	17,2%	5	13,2%	7	20,0%	3	10,7%	29	13,7%
3 - Sem opinião	15	28,3%	16	27,6%	12	31,6%	16	45,7%	9	32,1%	68	32,1%
4 - Concordo	20	37,7%	13	22,4%	6	15,8%	6	17,1%	8	28,6%	53	25,0%

5 - Concordo totalmente	11	20,8%	10	17,2%	7	18,4%	1	2,9%	5	17,9%	34	16,0%
Total											212	100,0%

4.34. Na comunicação das classificações, a professora faz comentários desagradáveis.	7.º ano		8.º ano		9.º ano		10.º ano		11.º ano		Total	
	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR
1 - Discordo totalmente	11	20,8%	11	19,0%	10	26,3%	0	0,0%	6	21,4%	38	17,9%
2 - Discordo	8	15,1%	11	19,0%	8	21,1%	2	5,7%	6	21,4%	35	16,5%
3 - Sem opinião	10	18,9%	21	36,2%	11	28,9%	14	40,0%	9	32,1%	65	30,7%
4 - Concordo	17	32,1%	11	19,0%	6	15,8%	15	42,9%	6	21,4%	55	25,9%
5 - Concordo totalmente	7	13,2%	4	6,9%	3	7,9%	4	11,4%	1	3,6%	19	9,0%
Total											212	100,0%

4.35. Quando dá <i>feedback</i> , a professora apresenta sugestões vagas como por exemplo “estuda mais”.	7.º ano		8.º ano		9.º ano		10.º ano		11.º ano		Total	
	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR
1 - Discordo totalmente	0	0,0%	10	17,2%	3	7,9%	4	11,4%	2	7,1%	19	9,0%
2 - Discordo	5	9,4%	7	12,1%	5	13,2%	6	17,1%	4	14,3%	27	12,7%
3 - Sem opinião	10	18,9%	11	19,0%	7	18,4%	9	25,7%	2	7,1%	39	18,4%
4 - Concordo	21	39,6%	21	36,2%	16	42,1%	12	34,3%	13	46,4%	83	39,2%
5 - Concordo totalmente	17	32,1%	9	15,5%	7	18,4%	4	11,4%	7	25,0%	44	20,8%
Total											212	100,0%

4.36. As classificações são comunicadas e explicadas a cada aluno.	7.º ano		8.º ano		9.º ano		10.º ano		11.º ano		Total	
	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR
1 - Discordo totalmente	2	3,8%	1	1,7%	2	5,3%	2	5,7%	4	14,3%	11	5,2%
2 - Discordo	5	9,4%	5	8,6%	6	15,8%	5	14,3%	6	21,4%	27	12,7%

3 - Sem opinião	15	28,3%	24	41,4%	15	39,5%	13	37,1%	4	14,3%	71	33,5%
4 - Concordo	16	30,2%	17	29,3%	9	23,7%	14	40,0%	10	35,7%	66	31,1%
5 - Concordo totalmente	15	28,3%	11	19,0%	6	15,8%	1	2,9%	4	14,3%	37	17,5%
Total											212	100,0%

FEED FORWARD

5.1. A professora dá-nos oportunidades para melhorarmos os nossos trabalhos.	7.º ano		8.º ano		9.º ano		10.º ano		11.º ano		Total	
	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR
1 - Discordo totalmente	1	1,9%	2	3,4%	3	7,9%	3	8,6%	1	3,6%	10	4,7%
2 - Discordo	3	5,7%	8	13,8%	5	13,2%	7	20,0%	6	21,4%	29	13,7%
3 - Sem opinião	15	28,3%	14	24,1%	8	21,1%	9	25,7%	4	14,3%	50	23,6%
4 - Concordo	19	35,8%	24	41,4%	16	42,1%	13	37,1%	9	32,1%	81	38,2%
5 - Concordo totalmente	15	28,3%	10	17,2%	6	15,8%	3	8,6%	8	28,6%	42	19,8%
Total											212	100,0%

5.2. A professora procura explicar de uma nova forma a matéria que não ficou bem compreendida.	7.º ano		8.º ano		9.º ano		10.º ano		11.º ano		Total	
	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR
1 - Discordo totalmente	1	1,9%	3	5,2%	3	7,9%	4	11,4%	0	0,0%	11	5,2%
2 - Discordo	6	11,3%	4	6,9%	1	2,6%	6	17,1%	2	7,1%	19	9,0%
3 - Sem opinião	11	20,8%	16	27,6%	12	31,6%	9	25,7%	1	3,6%	49	23,1%
4 - Concordo	19	35,8%	22	37,9%	12	31,6%	15	42,9%	18	64,3%	86	40,6%
5 - Concordo totalmente	16	30,2%	13	22,4%	10	26,3%	1	2,9%	7	25,0%	47	22,2%
Total											212	100,0%

5.3. Quando fazemos um trabalho, a professora descreve claramente o que não está bem e faz sugestões para melhorar.	7.º ano		8.º ano		9.º ano		10.º ano		11.º ano		Total	
	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR
1 - Discordo totalmente	1	1,9%	3	5,2%	3	7,9%	4	11,4%	3	10,7%	14	6,6%
2 - Discordo	3	5,7%	4	6,9%	5	13,2%	5	14,3%	2	7,1%	19	9,0%
3 - Sem opinião	10	18,9%	10	17,2%	10	26,3%	8	22,9%	3	10,7%	41	19,3%
4 - Concordo	25	47,2%	24	41,4%	13	34,2%	15	42,9%	12	42,9%	89	42,0%
5 - Concordo totalmente	14	26,4%	17	29,3%	7	18,4%	3	8,6%	8	28,6%	49	23,1%
Total											212	100,0%

Anexo XIII: Grelha de análise de conteúdo *Focus Group* - alunos

Participantes: Alunos voluntários do 3º Ciclo e Secundário

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo/respostas	
		Focus Group 3º Ciclo (8 alunos)	Focus Group Secundário (5 alunos)
Feed up	Conhecimento dos critérios	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecem os critérios de avaliação da disciplina de Físico-Química (confirmado por todos os alunos). (p.1) - Os critérios de avaliação da disciplina de Físico-Química foram apresentados “no início do ano” (A1), “em PowerPoint”. (A2, p.1) 	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecem os critérios de avaliação da disciplina de Físico-Química (confirmado por todos os alunos). (p.1) - Os critérios de avaliação da disciplina de Físico-Química foram apresentados “em PowerPoint”. (p.1)
	Desconhecimento dos critérios	<ul style="list-style-type: none"> - Não foram apresentadas rubricas (confirmado por todos os alunos) (p.4) - “Muitas das vezes [as rubricas] nem estão no TEMS” (A2, p. 13) - A professora não coloca as rubricas no TEAMS (confirmado por 6 alunos) - “A nossa o que nos diz é coisas tipo: “tenham cuidado que vai sair um exercício parecido”.” (A1, P14) - “(...) se for uma matriz, a professora dá as páginas e diz-nos que esta matéria é mais importante aquela menos. Mas não acontece sempre. A nossa professora costuma dar-nos as páginas e nós estudamos.” (A6, reforçado por 4 alunos com mais exemplos, p.14) - Não preparam a atividade laboratorial antes (confirmado por 6 alunos) - Não preparam a experiência antes de ir para laboratório (confirmado por 6 alunos) - “A nós diz-nos que vai sair um exercício parecido” (A1, p.14) - Não têm acesso aos procedimentos antes das atividades laboratoriais (confirmado por 5 alunos, p.16) - “(...) quarta disse-nos que hoje íamos para o laboratório, dependendo do nosso comportamento nessa aula. Como nessa aula correu bem, viemos para o laboratório, mas não disse o que íamos fazer, nem nada.” (A2, p.16) 	<ul style="list-style-type: none"> - As rubricas não foram enfatizadas e houve alunos que nunca as viram (confirmado por 5 alunos) - “Eu não faço ideia do que é que é uma rubrica.” (A3, p.2)

Participantes: Alunos voluntários do 3º Ciclo e Secundário

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo/respostas		
		Focus Group 3º Ciclo (8 alunos)	Focus Group Secundário (5 alunos)	
	Clarificação de objetivos de aprendizagem e critérios de avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - Não houve discussão dos critérios de avaliação (confirmado por dois alunos). (p.1) - Os critérios de avaliação não são usados regularmente (confirmado pela maioria dos alunos). (p.1) - “Devíamos saber como somos avaliados.” (A3) - Mas disseram, no início, que a forma como são avaliados lhes foi apresentada... - “(...) não a discutimos” (A6) - “devia ser mais vezes” (A7) - “sim, ao longo do ano. (A8) (p.18) 	<ul style="list-style-type: none"> - “(...) acho que nós às vezes não temos ideia, visto que vai haver testes que vai pesar mais um domínio do que outros e noutros testes pode ser ao contrário. Não há consistência no peso dos domínios.” (A2, p.1) 	
Forma do <i>feedback</i>	Tempo	Atempado	<ul style="list-style-type: none"> - A professora responde logo a dúvidas colocadas “quase sempre” (A1, confirmado por 1 aluno). (p.2) - “Às vezes responde logo (...)” (A7, p.3) - o que seria ideal era “se calhar no final da aula fazer uma atividade com o Kahoot, para tentar ver quem é que consegue ou não compreender a matéria. Depois no início da próxima aula analisar os resultados do Kahoot e explicar porque é que se errou. (A2, p.15) (Todos concordaram que os motivava mais) 	<ul style="list-style-type: none"> - “O <i>feedback</i> é praticamente, responder a dúvidas dos alunos.” (A2, p.4)
		Demorado		

Participantes: Alunos voluntários do 3º Ciclo e Secundário

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo/respostas	
		Focus Group 3º Ciclo (8 alunos)	Focus Group Secundário (5 alunos)
Quantidade	Inexistente	<ul style="list-style-type: none"> - a professora não fornece <i>feedback</i> das tarefas que estão a ser realizadas (confirmado por todos os alunos) (p.5) - “A professora diz a matéria e depois nós fazemos exercícios” (A7, p.5) - “A nossa professora ignora quem faz ou não faz os TPC’s, até ao ponto de termos quatro TPC’s por corrigir e a professora sempre a seguir com a matéria.” (p.8) - “outras vezes fazemos por todos, em conjunto, e depois, como alguns resolvem antes, passamos à frente e os outros ficam com dúvidas.” (A8) – “ou sem entender nada.” (A7) – “a maioria das vezes a professora faz” (A6) – “nós é copiar do quadro” (A1) – “ou dá-te algum tempo, depois logo a seguir corrige” (A6) – “pois, mas a nós não nos dá tempo” A5, confirmado por 2 alunos” (p. 11) - “a professora dá a matéria, fala, escreve, manda copiar, sempre assim seguido” (A6) – “e nota que os alunos não estão a gostar muito da aula e continua” (A1, p15) - “Não estarmos sempre a fazer a mesma coisa que é matéria, exercícios, quase nada prático.” (A2, p.16) 	<ul style="list-style-type: none"> - “Testes, correção e não há <i>feedback</i>.” (A4, p.4) - Sobre <i>feedback</i> que possa ser fornecido, para além de tirar dúvidas dos alunos: - “Não dão.” (A4), - “é isso mesmo, não dão.” (A5), - “Simplesmente não dão.” (A2), - “Só se perguntarmos e insistirmos.” (A4) (p.5)
	Exígua	<ul style="list-style-type: none"> - A1, A7, A2 e A3 gostariam de ter mais testes formativos. 	<ul style="list-style-type: none"> - A resolução de fichas formativas é feita “às vezes” (A4), - “(...) nunca fizemos.” (A2), - “(...) normalmente nunca fazemos com a professora. Ela manda por TEAMS e resolvemos em casa.” (A1) (p.3) - “A professora envia-nos fichas e diz para resolvermos em casa. Se houver dúvidas diz para as apresentarmos nas aulas, o que às vezes acaba por gastar a aula toda, porque às vezes as dúvidas são mais do que aquelas que a pessoa está à espera.” (A2, p.3) - “(...) fundamentalmente o <i>feedback</i> que temos é se apresentarmos dúvidas.” (A2, p.4) - “e não é frequente” (A3, p.14)
	Regular	<ul style="list-style-type: none"> - Pode ajudar a ser melhor aluno “a professora dar-nos um <i>feedback</i> mais regularmente.” (A3, p.14) 	<ul style="list-style-type: none"> - “A professora vai dando <i>feedback</i> aos alunos seja por intermédio dos relatórios ou testes que fizemos ou mesmo pessoalmente.” (A3, p.4)

Participantes: Alunos voluntários do 3º Ciclo e Secundário

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo/respostas		
		Focus Group 3º Ciclo (8 alunos)	Focus Group Secundário (5 alunos)	
	Modo	Escrito	<p>- (...) nas fichas e testes a professora costuma colocar porque é que está errado, ou outro género de observações que melhorem a vossa aprendizagem? (negado por todos os alunos) – “Só risca” (A1, confirmado por 1 aluno) – “às vezes a nossa professora corrige mesmo no teste” (A3, confirmado por 1 aluno) – “(...) depois escreve a solução” (A4)</p> <p>- [Sugerem] “(...) menos momentos de avaliação, mais (...) relatórios” (A2) – “(...) sem ser só testes” (A5), “(...) apresentações” (A8), “(...) resolvermos exercícios” (A1), “(...) a professora projetar uma ficha formativa e nós irmos fazendo.” (A3, p.17)</p>	<p>- “Só costuma colocar cruces quando está mal, ou certos quando está bem, nos testes que entrega.” (A4, p.4)</p> <p>- “A professora vai dando <i>feedback</i> aos alunos seja por intermédio dos relatórios ou testes que fizemos (...)”. (A3, p.4)</p> <p>- “Nos relatórios, às vezes escreve “incompleto.”” (A2, p.4)</p>
		Oral	<p>- “(...) ou vai ao nosso lugar e diz-nos.” (A7, p.3)</p> <p>Imagem oralmente, cometem um erro e o que é que a professora faz com esse erro? – “Diz que está errado e passa para o próximo” (A2, p.12)</p>	<p>- “(...) o <i>feedback</i> oral mais frequente é “não estudou o suficiente (...)”” (A1, p.4, repete p.5, A2, p.11 e A4, A2, A1, p.11)</p>
	Audiência	Individual	<p>- “(...) ou vai ao nosso lugar e diz-nos.” (A7, p.3)</p> <p>- [o que seria ideal era] se calhar no final da aula fazer uma atividade com o Kahoot, para tentar ver quem é que consegue ou não compreender a matéria. (A2, p.15)</p>	<p>- “Só costuma colocar cruces quando está mal, ou certos quando está bem, nos testes que entrega.” (A4, p.4)</p> <p>- “A professora vai dando <i>feedback</i> aos alunos seja por intermédio dos relatórios ou testes que fizemos ou mesmo pessoalmente.” (A3, p.4)</p>
		Grupal	<p>“(…) a professora projetar uma ficha formativa e nós irmos fazendo. Ela ia tirando as dúvidas aos grupos e depois esclarecia como é que se resolvia os exercícios.” (A3)</p>	
		Geral	<p>- “nos trabalhos a professora faz questões para resolver pergunta a pergunta, todos juntos e vai tirando dúvidas.” (p.4)</p> <p>- “se muitos alunos disserem coisas erradas, a professora tem tendência a explicar.” (A6, p.12)</p>	<p>- (...) “penso que é sempre geral e muito poucas vezes individual ou específico de um conteúdo ou exercício.” (A2, p.6)</p> <p>- Afirmado por A2 e A4 que o <i>feedback</i> fornecido “é geral” (p.14)</p>

Participantes: Alunos voluntários do 3º Ciclo e Secundário

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo/respostas	
		Focus Group 3º Ciclo (8 alunos)	Focus Group Secundário (5 alunos)
Conteúdo do <i>feedback</i>	Foco Tarefa	<p>- “(...) ela diz-nos sempre para fazermos esses exercícios e corrige.” (A5, p.11)</p> <p>- A informação mais importante que um professor pode dar é: “(...) o que é que devemos aprender no livro, o que é que devemos rever” (A2, p.14)</p> <p>- [Em laboratório] “é ela que faz as experiências” (afirmado por 3 alunos). – “se fossemos nós a mexer no material e fazer as coisas, se calhar ficávamos a saber melhor” (A6, p.15) – “na nossa turma somos nós” (dito por 2 alunos)</p> <p>- “Nós às vezes fazemos, mas é com a professora sempre a dizer como temos de fazer. Não coloca no quadro nenhum esquema, para nós compreendermos. Dá as instruções e nós seguimos, mas muitas vezes depois continua ela a experiência.” (A3, p.15)</p> <p>– “mas quando são as experiências é a professora que faz e nós passamos para o caderno o que nos diz” (A1, p.15)</p>	<p>- O tipo de informação que é mais útil um professor fornecer para orientar a aprendizagem do aluno é: - “(...) explicar passo a passo como se resolve um exercício e depois arranjar situações novas para nós aplicarmos o que aprendemos. Se compreendermos a sequência da resolução depois é sempre igual.” (A3, p.12)</p>

Participantes: Alunos voluntários do 3º Ciclo e Secundário

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo/respostas	
		Focus Group 3º Ciclo (8 alunos)	Focus Group Secundário (5 alunos)
	Processo	<p>- a professora coloca exemplos do nosso dia a dia para explicar e debater algum conteúdo (negado por A8, A6) – “A não ser que apareça no manual” (A1, p. 13)</p> <p>- O que pode ajudar a ser melhor aluno: “explicar-nos o caminho certo.” (A7, confirmado por A1, p.14)</p> <p>- “(...) poderia ser comparar as situações da matéria com as situações do dia a dia, porque assim quando o aluno está no teste e mesmo que não estude muito essa matéria... (A5) ... lembra-se ... (A8) ... sim lembra-se da situação do dia a dia e já é mais fácil.” (A5, p14)</p> <p>- “Levar os alunos para o laboratório para entenderem com coisas reais.” (A1, p14)</p> <p>- “Nós não, nós sabemos o que temos de fazer na experiência [a partir da explicação da professora] (...) no caso da eletricidade, nós formámos grupos e depois cada grupo tinha de fazer a montagem dos circuitos.” (A5, p.15)</p> <p>- “Acho que devíamos fazer coisas mais práticas.” (A2, confirmado por 1 aluno, p. 15)</p> <p>- “Com as experiências aprendemos a fazer as coisas.” (A7, p.15)</p>	<p>- “Quando foram as aulas sobre o peso, lembro-me da professora amarrotar uma folha A₄ e depois largá-la da mesma altura e ao mesmo tempo, que uma folha A₄ esticada. Houve colegas que disseram que o peso era diferente. Nessa altura a professora deixou cair pesos com mesmo volume mas com pesos diferentes e chegaram ao solo no mesmo instante. Houve colegas que tiveram de sentir o peso na mão para acreditarem que os dois corpos tinham peso diferente.” (A4, p.11)</p> <p>- “Discutimos todos durante muito tempo.” (A1, p.11)</p> <p>- “A professora deduziu as fórmulas e todos entendemos depois do debate.” (A2, p.11)</p> <p>- O tipo de informação que é mais útil um professor fornecer para orientar a aprendizagem do aluno é: “dar-nos uma forma de ultrapassarmos as nossas dificuldades.” (A4, p.11), - “dar-nos uma orientação sobre o método de resolução de exercícios ou de realizar tarefas. (A2, p.12)</p> <p>- “Podemos falar disso [contexto histórico de uma fórmula], mas como é que isso nos ajuda a compreender a fórmula?” (A2), - “ajuda-te a perceber porque é que está ali, porque é que estás a aprender aquilo e em que situações a podes aplicar.” (A1), - “Sim, é o motivo porque aquilo acontece.” (A5), - “Pois, ..., se a deduzes é a partir de situações reais ... (A4), - “... que depois aplicas em situações semelhantes...” (A3), - “... se compreenderes porque surgiu a fórmula, tens uma lógica...(A4), - “... exatamente. Se tiveres uma lógica, não tens de decorar nada, só precisas de entender.” (A1)</p> <p>- “(...) mas sim dar-lhe a estratégia, mostrar-lhe que a lógica está correta (...) (A3, p.12)</p>

Participantes: Alunos voluntários do 3º Ciclo e Secundário

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo/respostas		
		Focus Group 3º Ciclo (8 alunos)	Focus Group Secundário (5 alunos)	
	Comparação	Critérios estabelecidos		
		Colegas	- “Às vezes compara os alunos.” (A4, p.6) - “Um exemplo geral é falar mal da nossa turma e compará-la com outra turma. Isso acontece quase todas as aulas.” (A2, reforçado por A8, p.7) - “A professora dizia-nos na cara que a turma se porta mal, que aquela turma é melhor. Compara-nos e isso também não é muito bom.”(A1, p.18)	- “(...) perguntou-me a mim e eu, pelo meu esforço nos testes, pelo meu esforço na participação da aula, nos relatórios, no contexto geral, autoavaleiei-me dois valores abaixo do colega. A professora perguntou: “mas o seu colega pediu X, você acha que merece isso?” Ela comparou-me com o colega.” (A3, p.4)
		Desempenho anterior		
	Função / Valência	Comentário sobre pontos fortes /fracos	- A informação mais importante que um professor pode dar é: “dizer-nos o que sabemos e o que não sabemos (...)” (A2, p.14)	- “(...) relativamente à estratégia, acho que é importante dizer-nos onde é que falhamos no nosso raciocínio, mas mais importante é testar-nos novamente, para saber se compreendemos. Se isso fosse possível.” (A1, apoiado por 1 aluno, p.12) - “Se nos disser que estivemos a melhorar, ou a errar, onde e porquê, acho que melhorava a nossa confiança e nós compreenderíamos onde investir em situações futuras.” (A2, p.13) - “Claro que é [preciso <i>feedback</i> quando o aluno compreende os conteúdos e aplica os conceitos a novas situações]. Apesar de dominarmos as coisas, um apoio, uma orientação é sempre necessária. (A2, sustentado por um colega), - “e se só forem acompanhados os mais fracos, os outros desmotivam.” (A4, p.14)
		Descrição dos trabalhos	- A informação mais importante que um professor pode dar é: “(...) dizer-nos detalhadamente o que é que errámos, por exemplo numa ficha formativa (...)” (A2, p.14)	- “Descreve, em geral, para toda a turma, (...)” (A5, p.6)

Participantes: Alunos voluntários do 3º Ciclo e Secundário

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo/respostas	
		Focus Group 3º Ciclo (8 alunos)	Focus Group Secundário (5 alunos)
	“julgamento”	<ul style="list-style-type: none"> - “Muitas vezes os alunos que estão a brincar, querem tirar dúvidas e a professora nega.” (A2, p.4) - “nunca fazes o trabalho para casa” (A7, confirmado A1, A2, A4; desmentido por A5; A8 considera que “Depende dos alunos.” (p.7) - “(...) quarta disse-nos que hoje íamos para o laboratório, dependendo do nosso comportamento nessa aula. Como nessa aula correu bem, viemos para o laboratório, mas não disse o que íamos fazer, nem nada.” (A2, p.16) - (...) “uns fizeram e outros não e ainda por cima a professora dizia-nos na cara que a turma se porta mal, que aquela turma é melhor. Compara-nos e isso também não é muito bom.”(A1, p.18) 	<ul style="list-style-type: none"> - “(...) o <i>feedback</i> oral mais frequente é “não estudou o suficiente (...)” (A1, p.4, repete p.5, A2, p.11 e A4, A2, A1, p.11) - “A professora perguntou: “mas o seu colega pediu X, você acha que merece isso?” (A3, p.4) - “(...) nós a FQ, a professora não faz experiências porque nos diz que somos uma turma muito grande e não consegue lidar com isso.” (A5, p.5, confirmado por 2 alunos). - “(...) ou chega ao pé de nós e diz isto está uma” ... (A5) ... - “porcaria”... (A1) (confirmado por dois alunos, p.6) - “... e desliga daqueles que diz que vão reprovar.” (A4, confirmado por um aluno, p.8) - “(...) se os professores não passassem tanto tempo a criticar os seus alunos.” (A1, confirmado por 3 alunos, p.10)

Participantes: Alunos voluntários do 3º Ciclo e Secundário

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo/respostas	
		Focus Group 3º Ciclo (8 alunos)	Focus Group Secundário (5 alunos)
	Crença na melhoria	<p>- A professora, reparando que o aluno tem a dúvida, tira-a “se notar que o aluno quer aprender, sim. Se não, não tira”. (A2, p.5)</p>	<p>- “(...) o <i>feedback</i> oral mais frequente é “não estudou o suficiente (...)” (A1, p.4, repete p.5, A2, p.11 e A4, A2, A1, p.11)</p> <p>- “(...) e que as notas são muito más, ou não diz nada.” (A5, p.6)</p> <p>- “... e desliga daqueles que diz que vão reprovar.” (A4, confirmado por um aluno, p.8)</p> <p>- Quando o aluno erra, a professora “não aproveita” esse erro (A1 e A5), ou “às vezes explica, mas nem sempre” (A4 e A2). (p.11)</p> <p>- “O professor devia reconhecer o esforço que o aluno faz e dar um incentivo para continuar. Não dizer somente: “está muito bem”, mas sim dar-lhe a estratégia, mostrar-lhe que a lógica está correta ou melhorá-la.” (A3, p.12)</p> <p>- “É também para não acontecerem situações de por acaso errarmos e perdermos a confiança.” (A3), - “...ou quando tiramos uma nota pior, ficarmos convencidos que não iremos recuperar.” (A5), - “... nós e a professora.” (A1), - “...muitas vezes se baixamos, ficamos mais inseguros.” (A4, p.13)</p> <p>- “É o trabalho é contínuo, estamos sempre a aprender e às vezes uma má classificação, leva a que o professor não veja o resto e também nós pensarmos que está tudo perdido, ou que esta nota demonstra que não consigo melhorar mais, ou pensar que este esforço todo não compensa.” (A2, p.13)</p> <p>- “(...) erro é sempre mau e realçado negativamente.” (A1, p.13)</p> <p>- “E por isso é que o <i>feedback</i> motivador nos ajudaria, pois ao a professora reconhecer o nosso esforço e o nosso esforço ter dado fruto. Mesmo que não entendêssemos algo, ou baixássemos uma classificação, o <i>feedback</i> ajudar-nos-ia a acalmar e a refletir melhor.” (A2, p.13)</p>

Participantes: Alunos voluntários do 3º Ciclo e Secundário

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo/respostas	
		Focus Group 3º Ciclo (8 alunos)	Focus Group Secundário (5 alunos)
	Sugestões vagas	<ul style="list-style-type: none"> - Exemplos de expressões “muito bem, conseguiste!”, “estás a ir por bom caminho” não ocorrem segundo seis alunos. (p.6) - “diz que está errado e passa para o próximo” (A2, p.12) - “Não nos põe nada [rubricas], mas depois de uma apresentação diz se estivemos bem, ou se estivemos mal, assim uma coisa muito leve, por alto, não muito aprofundada.” (A3, p. 13) - A professora usa expressões como: “sabe abordar o tema”, “falou, não leu”, “o Powerpoint estava bem organizado”. (A6, p.13) 	<ul style="list-style-type: none"> - “Eu até acho que o <i>feedback</i> oral mais frequente é “não estudou o suficiente (...)” (A1, p.4, repetido p.5 e A2, p.11) - “Nos relatórios, às vezes escreve “incompleto.”” (A2), ... - “umas cruces” (A1) (p.4) - “Têm que estudar mais.” (A4, p.5) - “isso está errado.” (A3, p.5) - “(...) quando reclamamos da negativa que nos deu a resposta é “- isso não é porque não és inteligente, mas sim, porque te podias esforçar e estudar mais”.” (A3, p.6) - “Não dizer somente: “está muito bem”, (...) (A3, p.12).
<i>Feed forward</i>	<ul style="list-style-type: none"> - se os alunos tiverem dúvidas, a professora, “às vezes” explica de maneira diferente (...) vai buscar outros exemplos. Usa outros materiais (A1. p.6), negado por dois alunos (p. 6). - “Às vezes a professora pretende avançar na matéria e ignora basicamente as dúvidas dos alunos.” (A2, p.6) 	<ul style="list-style-type: none"> - Sobre a professora verificar se o <i>feedback</i> que ela dá, tem efeito: - “pergunta se percebemos.” (A4) E não vai para além disso (confirmado por dois alunos) (p.12) - se a professora voltar a insistir e repetir um conteúdo da mesma forma, vocês aprendem por repetir da mesma forma? (p.5) - “se não entendermos à primeira, não é por repetir que vamos entender à segunda.” (A1), - “a professora terá de arranjar outro método para explicar a matéria de forma diferente, para que o aluno consiga entender.” (A5), - “Às vezes até com exemplos reais do nosso quotidiano, conseguimos entender melhor do que se o professor disser isto é assim porque é assim ponto.” (A4) - “(...) relativamente à estratégia, acho que é importante dizer-nos onde é que falhamos no nosso raciocínio, mas mais importante é testar-nos novamente, para saber se compreendemos.” (A1, apoiado por 1 aluno, p.12) 	

Participantes: Alunos voluntários do 3º Ciclo e Secundário

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo/respostas	
		Focus Group 3º Ciclo (8 alunos)	Focus Group Secundário (5 alunos)
Avaliação		<p>- Os alunos são avaliados à disciplina de Físico-Química [por] “testes” (A1, p.2) (confirmado por todos os alunos), “relatórios” (A7 e A3); outros dois nunca fizeram e dois só fizeram uma vez e em casa), “pesquisas” (A3), “trabalhos” (A4), “apresentações” (A6) “só testes” (A8), “experiências no laboratório” (A4). (p.2)</p> <p>- As ferramentas que a professora mais usa para os avaliar [são] “testes” (confirmado pela maioria dos alunos), “apresentações” (A3, A2), “experiências no laboratório” (A4, A2). (p.3)</p>	<p>- Os alunos são avaliados “através de testes escritos, basicamente.” (A1, p.2) – “testes escritos e orais.” (A5, p.2) – “já fomos avaliados oralmente uma vez.” (A5, p.2).</p> <p>- As ferramentas mais usadas para avaliar os alunos são: “testes escritos” (A4), “trabalhos práticos, relatórios” (A2), “participação às vezes” (A4) (p.2)</p> <p>- Os relatórios foram considerados para a avaliação (confirmado por A1, A2, A4) (p.2)</p>
Heteroavaliação	Classificação entre pares	<p>- “depende dos colegas para quem se está a dirigir, porque nas turmas há pessoas com quem se gosta de estar mais.” (A1, p.10)</p> <p>- “(...) tipo se gosto avalio bem, se não gosto avalio mal.” (A8 confirmado por 3 colegas, p.10)</p> <p>- “Se calhar certos alunos conseguiriam fazer porque diriam as coisas com sinceridade, mas também poderia acontecer que se falasse mal desse aluno e não fosse verdade.” (A2, confirmado por 4 alunos, p.10)</p> <p>- “Se gosta, dá-lhe um cinco ou um quatro, mas se não gosta tanto, baixa-lhe a nota.” (A5, p.11)</p>	<p>- “(...) se o professor quer e algum colega pede, eu ajudo. Agora, avaliar, não.” (A4, p.7)</p> <p>- “Isto não é somente uma questão de avaliar (...) há certas pessoas que provavelmente não conseguem ser imparciais. Outra situação é que uma pessoa nota mais as falhas. É no que reparamos logo e não na resposta correta. O que fazemos quando um colega responde bem?” (A2, p.7)</p>

	<p>Análise qualitativa da aprendizagem, pelos colegas</p> <ul style="list-style-type: none"> - ... “até acontece [partilhar conhecimento e ajudar os colegas].” (A1, p.9) - “(...) se vires que um amigo não está a entender, podes ajudá-lo” (A5) - “mas é porque é teu amigo, porque se não” (A1) - “tanto te dá como te de deu” (A7) - “oh! mas na sala não podes ser assim!” (A5) - “mas és” (A3) (diálogo entre 4 alunos, p.10) - Promoção de debates entre os alunos (negado por 3 alunos) – “às vezes discutimos as respostas, mas isso é diferente...” (A4, p.12) – “... não ensinamos a matéria...” (A7, p.13) – “... e não é entre todos os alunos. É entre alunos que ...” (A2, p.13) - ... estão ao lado um do outro.” (A6, p.13) - (...) avaliar de forma ao colega ficar melhor – “raramente acontece” (A2, confirmado por A3, A4, p.11) - “(...) quando a professora não consegue que um aluno entenda, os colegas têm tendência a ir lá explicar-lhe.” (A6, p.8) - “... e acho que é mais fácil um aluno explicar a um aluno, do que ser um professor a fazer isso (...) quando não se entende a matéria” (A8 confirmado por todos, p.9) “ - “Porque é explicado de outra maneira e é a pessoas da nossa idade” (A5 confirmado por todos, p.9) - “A comunicação é diferente.” (A3, p.9) - “São palavras mais simples e a explicação mais simples do que a da professora.” (A2, p.9) - “(...) talvez o aluno que entendeu, entendeu de uma maneira mais simples e depois partilha dessa maneira.” (A5, p.9) - [A linguagem do colega] “é mais simples que a do professor.” (A8, p.9) - O que sabe mais sobre um assunto pode ensinar e acompanhar a aprendizagem de um grupo de colegas. (confirmado que se faz pontualmente por A5, A8 e negado por A1, A2, A4, p.8) - “(...) porque depois se perdia muito tempo.” (A1, p.9) - “Não se dava a matéria.” (A7, p.9) - “(...) dava-se, mas se houvesse várias pessoas a não compreender era difícil, pois os que compreendiam ficavam a ajudar os outros e também não avançavam.” (A1, p.9) 	<ul style="list-style-type: none"> - “Mas também é verdade que a professora discutiu muitas vezes connosco por estarmos a tentar ajudar o colega, explicando de forma diferente. Ou porque havia mais barulho, ou porque não estávamos atentos.” (A3, p.6) - “(...) porque estamos à conversa na aula e não estamos atentos ao que ela está a explicar.” (A5, p.6) - “Foi mesmo a professora de FQ que nos disse que “há coisas que vocês podem não entender sendo explicado por mim, mas se for pelo colega talvez seja melhor para compreender”. Eu acho que era viável.” (A3, p.6) - “Mas eu penso que um aluno tem uma perspetiva diferente do professor e um colega poderá explicar melhor que o professor.” (A1) - “às vezes tem a ver com o nosso vocabulário...” (A4), - “... e com a maneira de pensar” (A4) (p.6) - Outra situação é que uma pessoa nota mais as falhas. É no que reparamos logo e não na resposta correta. O que fazemos quando um colega responde bem?” (A2, p.7) - “eu acho que iria beneficiar-nos e motivar-nos para a escola e para aprendermos. (...) Se nós pudéssemos ser mais ativos seria uma forma de estarmos mais motivados.” (A4, p7) - “Por um lado poderia correr mal porque se eu não percebo a matéria como poderei guiar uma colega?” (A5, p.7) - “e mesmo nessas circunstâncias há colegas que mandam bocas, do género: “olha lá vem a que tem a mania que sabe tudo” ... (A4) - “ou: “tu também erras.”” (A5), (p7) - “Com o hábito até conseguíamos.” (A4, p.7) - “eu acho que para os professores é fácil saber se eu entendi a matéria. Eu já não consigo saber isso de um colega.” (A1, p.7)
--	--	--

Autoavaliação	Autoclassificação	<ul style="list-style-type: none"> - [Os critérios de avaliação são usados] “Só no final do período para fazer a autoavaliação.” (A7, p.2) - “No final do período nós vemo-nos aflitos para fazer as autoavaliações. Pedem-nos para fazer um texto e nós perguntamos “não podemos só dizer a nota” e coisas assim.” (A1, p.17) - “Pedem-nos para escrever coisas que nós não trabalhamos antes.” (A6, p.17) 	<ul style="list-style-type: none"> - “Nós acabamos por receber uma grelha que supostamente deveria ser para nos autoavaliarmos...” (A2, p.8) - “Mas só no final do período.” (A4, p.8) - “E ninguém está motivado para a usar.” (A2, p.8) - “... no final do 2º período ninguém se lembrava que existia, ou que a deveria usar.” (A1), - “sentido faria, só que ninguém nos diz ou incentiva para o fazer” (A1, p.9) - “E a maioria da nossa avaliação já está logo feita, na altura de nos autoavaliarmos, não vai ser o que nós achamos, acaba por ser mais o valor que irá ser-nos atribuído, porque já estão lá os dados todos, as contas todas feitas e a única coisa que podemos realmente modificar ou discutir acaba por o comportamento no laboratório. O resto já está definido. (...) Já está ali, apresentado como facto consumado.” (A2, p.9) - “powerpoint, projetado no quadro, número e nome do aluno, com todas as variáveis, domínios, ...” (A4, p.9) - “... toda a gente pode ver, até as pessoas que não querem que a sua avaliação seja vista pelos outros.” (A2, p.9) (Dois alunos referiram que a professora pergunta antes de expor os dados se todos estão de acordo) - “... mas a nossa não expõe no quadro. Apresenta uma folha e diz-nos como chegamos à nossa classificação.” (A3, p.9)
	Autoanálise qualitativa da aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> - “Se tivéssemos mais em conta os critérios, sim, se calhar melhorávamos.” (A5, p.2) - A questão “as vossas professoras fomentam a vossa autoavaliação?”, foi negada por todos os alunos, após terem sido apresentados exemplos, p.11) - “Devíamos saber como somos avaliados.” (A3) - Mas disseram, no início, que a forma como são avaliados lhes foi apresentada! -“(...) não a discutimos” (A6) - “devia ser mais vezes” (A7) - “sim, ao longo do ano. (A8) (p.18) 	<ul style="list-style-type: none"> - “(...) nunca tivemos esse momento de parar e refletir, porque estamos constantemente a resolver exercícios e se estiver certo continuamos...” (A2), -“... não há pausas para meditarmos sobre a nossa avaliação.” (A3, p.10) - Sobre a possibilidade de ser feita regularmente, “faria mais sentido, visto que é uma autoavaliação” (A1, p.9) - “(...) assim percebíamos onde estamos a errar e talvez nos pudessemos preparar melhor para testes e melhorar.” (A5, p.10) - “(...) assim poderia aprender por mim.” (A3, p.10) - “Não somos guiados, não sabemos como fazer (...)” (A1. P.10)

Constrangimentos ao fornecimento de <i>feedback</i>	Tempo	<ul style="list-style-type: none"> - “Falta de tempo.” (A1, A6, A7, p.5) - “Depois, por causa, disso estamos praticamente no fim das aulas a dar matéria.” (A6, p.6) - “Não é “praticamente”, estamos mesmo.” (A7, p.6) - “Para nós acho que não é muito o tempo.” (A5, A8, p.6) - “Nós acabámos a matéria antes do tempo.” (A5, A8, p.6) - “Para não perder tempo.” (A1, p.12) 	<ul style="list-style-type: none"> - “(...) não temos muito tempo durante as aulas para andar a fazer isso todas as semanas.” (A1, confirmado por 2 alunos, p.10) - “Termos de dar a matéria no espaço de tempo definido, e depois resolução de dúvidas dos alunos que impedem o professor de avançar. (A2, p.11) - “Tempo (...) e também limitações de horário.” (A2, p.13)
	Motivação	<ul style="list-style-type: none"> - “Mas às vezes fazemos em turma, todos juntos. Nesta situação pergunta uma alínea a um aluno e depois segue uma ordem. Como cada um já sabe qual é a pergunta a que vai responder só se concentra em resolver essa. (A5, p.11) - “Outras vezes começa pelo aluno que está na ponta da sala, segue uma ordem que sabemos e quem vem a seguir está mais atento. Quem está noutro lado da sala nem está a ouvir.” (A2, confirmado por A5 e A8, p.12) 	<ul style="list-style-type: none"> - “... e a vontade da parte dos professores também.” (A1, confirmado por A4 e A5, p.10) - “E se um professor fizesse isso todas as aulas tornava-se monótono os outros alunos estarem a ouvir.” (A4, p.13)
	Dimensão das turmas	<ul style="list-style-type: none"> - “Há muita gente.” (A3, p.12) 	<ul style="list-style-type: none"> - “Penso que não é só isso. Dar um <i>feedback</i> a cada aluno e dizer-lhe exatamente onde errou e o quê, requeria muito trabalho da parte do professor. Uma turma tem por volta de vinte alunos, o professor tem 3 ou 4 turmas. Isto requer muito trabalho e muito diferente, pois somos todos diferentes, com dúvidas diferentes.” (A1, p.13)
	Extensão dos programas	<ul style="list-style-type: none"> - “Às vezes não param” [porque] “há necessidade de cumprir o programa.” (A4, p.6) - “(...) depois não se dá a matéria.” (A1, p.5) 	<ul style="list-style-type: none"> - “O professor ter de dar a matéria.” (A4, p.10) - “Há um programa a cumprir.” (A2, p.13)
Perceção relativamente ao <i>feedback</i> recebido	Satisfação		<ul style="list-style-type: none"> - Na aula um professor pode: “Motivar” (A1), - “e orientar” (A4), - “e ensinar.” (A5) (p.5)
	Insatisfação	<ul style="list-style-type: none"> - Exemplos de “<i>feedback</i> negativo há bastantes” (...) “tens de melhorar”, “estás sempre a brincar”, “tens de estar mais atento nas aulas”. (A2, p.6) - é melhor ouvir isso [“foi excelente”, “muito bem”, “é isso mesmo”] do que “não percebes nada”, “não estudas”, “que andas aqui a fazer?”. (A3, enfatizado por A6, p.7) - “um exemplo geral é falar mal da nossa turma e compará-la com outra turma. Isso acontece quase todas as aulas.” (A2, confirmado por A8, p.7) - “(...) as vezes até bocas.” (A1, p.7) 	<ul style="list-style-type: none"> - “Eu até acho que o <i>feedback</i> oral mais frequente é “não estudou o suficiente”, nem sequer há comparação com nada, nem nos dizem como estudar, ou nos ajudam, é sempre “não estudou o suficiente”. (A1, p.4, repetido, p.5 e A2, p.11)) - “isso está errado.” (A3, p.5) - “(...) e que as notas são muito más, ou não diz nada.” (A5, p.6) - “Eu penso que a maior parte das vezes [o erro] é para nos avaliar negativamente.” (A3, p.11), - “concordo. Nós até ficamos com medo de responder pois sabemos que vai contar negativamente para a nossa avaliação.” (A1, apoiado por A2, p.11)

Equidade	Atitudes que não promovem a equidade	<ul style="list-style-type: none"> - “Depende da pessoa que coloca a dúvida” (confirmado por A5, A1, A8) (p.6) - “Às vezes até bocas” (A1), foi negado por A5 e A8 alegou que “depende dos alunos” (p.7) - Conseguem ver se um professor gosta mais de um aluno do que de outro foi confirmado com “Sim” de todos os alunos; - “facilmente” (A1), -“claramente” (A5), -“é ver se só tira dúvidas a esse aluno, se explica mais a esse aluno” (A1), -“estar sempre a premiar esse aluno e o resto não” (A6), -“estar sempre a falar bem desse aluno, ou compará-lo com outros ou alguém diz bem uma coisa, o aluno que a professora mais gosta repete-o e quem ganha o mérito é ele” (A2), -“ou quando está a explicar olhar só para esse aluno” (A1) (confirmado por A3, A5, A6, A7 e A8) (p.10) - “Às vezes nos testes há alunos que fazem um teste normal, outros teste adaptado e outros teste adaptado com livro. Muitas vezes as pessoas que fazem teste adaptado com livro sobem de nota. Isso é basicamente a professora estar a implorar para que tirem boa nota.” (A2) ... -“não é justo” (A4) -... “exato” (A7, p.18). 	<ul style="list-style-type: none"> - “Podíamos gravar um vídeo e mandar para o professor. Eu acho que isso não é correto nomeadamente se podemos ter um papel atrás e estarmos a ler. Isto conta como uma oral. Acho que isto cria uma injustiça, pois uns entregam na aula outros fazem em casa com a ajuda de alguém. (A5, p.2) - Diferentes alunos serem acompanhado e avaliados de forma diferente “seria injusto porque todos temos capacidades para entender a matéria (...) pode tentar as vezes que quiser para conseguir e se estamos todos numa turma para sermos avaliados...” (A5) - ... de forma igual (A3, p.3) - “Mas os professores também não são imparciais.” (A1, confirmado por dois alunos, p.7) - “Há sempre alunos mais favorecidos. Nas médias finais se o professor não aprecia o aluno, custa-lhe mais subir um valor. Se gostar do aluno isso é muito mais fácil e isto muitas vezes não tem nada a ver com o empenho do aluno.” (A1, confirmado por todos os alunos, p. 8) - “não é só avaliações, acontece em várias situações. Por exemplo nas atividades laboratoriais, a professora acompanha mais o grupo que trabalha melhor.” (A2, confirmado por 2 alunos p.8) - “Acho que [o <i>feedback</i>] é fornecido essencialmente aos alunos bons. (A1, p.14)
----------	--------------------------------------	--	---

Anexo XIV: Grelha de análise de conteúdo entrevistas / discursos

Participantes: Elementos do Grupo de FQ e Diretora do AEX

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo/respostas		
		Docentes	Diretora	
			Entrevista	Discursos de início de ano letivo
Feed up	Conhecimento dos critérios	<ul style="list-style-type: none"> - “(...) ele já sabe o que é que deve escrever e o que é que está a ser pedido.” (E1, p.3) - “(...) No caso dos relatórios, muitas vezes no início do ano, no décimo ano (eu tenho lecionado 10º e 11º anos), dou-lhes o modelo e discutimo-lo, para eles poderem depois comparar com o que fizeram.” (E4, p.2) - “(...) vejo-me na escola com situações em que eu digo assim: “olha vamos lá utilizar este material, vamos fazer uma rubrica, ou vamos fazer um Kahoot, para desenvolver a atividade”, (...)” (E5, p.3) - “Eu normalmente colocava o protocolo para depois eles poderem ir já com orientações para as atividades laboratoriais” (E5, p.3) 		<p>“Internalizar a planificação estratégica, com o diagnóstico específico das dificuldades dos alunos, (...) e criação de instrumentos de monitorização e avaliação, (...)” (Discurso 2017, p.1)</p>
	Desconhecimento dos critérios	<ul style="list-style-type: none"> - “(...) acho que não é preciso disponibilizarmos tempo para desenvolver documentos para serem utilizados pelos alunos.” (E1, p.9) - “Eu acabo por não sentir necessidade e só o farei se for obrigatório, porque não penso que seja necessário.” (E1, p.9) - “A minha aula funciona mais ou menos assim: apresento os conteúdos, como já disse, quer os alunos saibam ou não.” (E2, p.4) 	<ul style="list-style-type: none"> - “(...) eu também sei que há muitos colegas que têm várias turmas, turmas com alunos e realidades diferentes, com alunos que nem sempre estão na Escola porque queiram aprender mas sim porque a escolaridade obrigatória os faz estar cá. Nem sempre este processo [de <i>feed up</i>] é possível, de qualquer forma seria o ideal que todos o pudessemos implementar.” (E3, p.4) 	

Participantes: Elementos do Grupo de FQ e Diretora do AEX

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo/respostas			
		Docentes	Diretora		
			Entrevista	Discursos de início de ano letivo	
	Clarificação de objetivos de aprendizagem e critérios de avaliação		- “(...) seria o nosso ideal fazermos o diagnóstico específico das dificuldades dos alunos, planificar estrategicamente, definir os objetivos, estabelecer metas com os alunos.” (E3, p.4)	- “(...) definição de objetivos, estabelecimento de metas, desenvolvimento de atividades orientadas e calendarizadas (...)” (discurso, 2017, p.1)	
Forma do <i>feedback</i>	Tempo	Atempado	- “Logo que termine uma atividade, tento perceber se o aluno percebeu ou não.” (E1, p.2) - “(...) essa regularidade eu só consigo de forma a fazer-lhe questões orais.” (E1, p.4) - “(...) aluno expõe a sua conceção e eu tento corrigir.” (E1, p.6) - “(...) se for um Kahoot vem logo o resultado e é discutido em sala de aula e o porquê de eles terem falhado naquela questão (...)” (E5, p.4) - “(...) vou debruçar-me sobre o trabalho de cada um deles e na aula seguinte antes de continuarem o trabalho que é para 2 aulas, vou-lhes dizer o que é que podem melhorar, o que é que devem corrigir no trabalho.” (E1, p.3) - “(...) eu na turma de sétimo ano tenho 2 alunos que são de medidas seletivas e essa regularidade eu só consigo de forma a fazer-lhe questões orais.” (E1, p.4) - “Claro que eu tento que eles de uma forma geral quando há uma publicação ou quando eu faço uma atividade no TEAMS, eles devem ver e tento fornecer-lhes um <i>feedback</i> .” (E5, p.3)	- “No entanto realço, porque os colegas assim o afirmam, que há momentos em que esse <i>feedback</i> é feito quer seja oralmente, ou no fim de uma atividade, de um trabalho, de uma apresentação oral, ou num relatório.” (E3, p.4)	
		Demorado	- “Também não faz sentido eu dar o <i>feedback</i> passado uma semana.” (E5, p.6)		

Participantes: Elementos do Grupo de FQ e Diretora do AEX

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo/respostas			
		Docentes	Diretora		
			Entrevista	Discursos de início de ano letivo	
	Quantidade	Inexistente			
		Exígua			
		Regular	“É uma avaliação formativa contínua da participação do aluno, do seu empenho. No fundo isso faz-se todos os dias.” (E2, p.3)	- “(...) dar um <i>feedback</i> sempre e em qualquer situação, para que o aluno melhore.” (E3, p.3)	
	Modo	Escrito	- “Dando-lhes a correção dos testes ou das fichas formativas por escrito.” (E4, p.2) - “A experiência que tenho é que se for um <i>feedback</i> só oral, os alunos muitas vezes só estão preocupados com a questão que erraram e não ficam atentos quando se está noutras questões e enquanto que por escrito eles têm, oportunidade para depois, noutras situações, de analisarem e verem como deveriam proceder.” (E4, p.3) - “Também costumo colocar (observações nas fichas).” (E4, p.3) - “Se for uma atividade que é que é feita por exemplo no TEAMS, eu escrevo uma observação.” (E5, p.4) - “Escrito acaba por ser mais quando utilizas os meios informáticos, ou fichas.” (E5, p.4) - “O (<i>feedback</i>) oral é esquecido, o escrito fica ali escrito e é importante. O aluno pode ler o número de vezes que quiser. O oral, se calhar ouve no momento e depois desliga, enquanto que o escrito fica sempre registado.” (E5, p.6) - “(...) se forem cálculos, muitas vezes acabo por fazer o cálculo ao lado e costumo fazer-lhe os passos todos.” (E5, p.7)	- “(...) já os professores acompanhavam os seus alunos e exemplos do género: “tens que melhorar aqui”, “tens que incidir mais o teu estudo sobre isto”, ou com notas escritas nos trabalhos escritos.” (E3, p.3) - “No entanto realço, porque os colegas assim o afirmam, que há momentos em que esse <i>feedback</i> é feito quer seja oralmente, ou no fim de uma atividade, de um trabalho, de uma apresentação oral, ou num relatório.” (E3, p.4)	
			Oral	- “(...) para eu saber se eles ficaram a perceber ou não, faço-lhe outra questão oral sobre o mesmo assunto.” (E1, p.3) - “(...) eu na turma de sétimo ano tenho 2 alunos que são de medidas seletivas e essa regularidade eu só consigo de forma a fazer-lhe questões orais.” (E1, p.4) - “Noutras situações, na aula, dialogando com eles, dizendo-lhes o que está correto, o que não está e o que pode ser melhorado.” (E4, p.2) - “(...) às vezes também quando se colocam questões orais o <i>feedback</i> acaba por ser mais oral do que escrito.” (E5, p.4)	- “No entanto realço, porque os colegas assim o afirmam, que há momentos em que esse <i>feedback</i> é feito quer seja oralmente, ou no fim de uma atividade, de um trabalho, de uma apresentação oral, ou num relatório.” (E3, p.4)

Participantes: Elementos do Grupo de FQ e Diretora do AEX

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo/respostas		
		Docentes	Diretora	
			Entrevista	Discursos de início de ano letivo
	Audiência Individual	<p>- “(...) vou debruçar-me sobre o trabalho de cada um deles e na aula seguinte antes de continuarem o trabalho que é para 2 aulas, vou-lhes dizer o que é que podem melhorar, o que é que devem corrigir no trabalho.” (E1, p.3)</p> <p>- “(...) já tenho em conta que são alunos de medidas seletivas e aí o momento de avaliação já é adaptado e neste caso leio a ficha de avaliação com eles, para eles.” (E1, p.4)</p> <p>- “(...) há outro aluno que, de uma maneira ou outra, diz que tem dificuldades, eu tento esclarecer.” (E2, p.3)</p> <p>- “(...) eu acho que o <i>feedback</i> a um aluno tem que ser dado ao aluno específico e para a sua questão, para a dificuldade que ele apresenta.” (E2, p.3)</p> <p>- “(...) mas se nós pararmos para falar muitas vezes com o mesmo aluno até lhe esclarecer a dúvida, os outros colegas começam a ficar impacientes (...)” (E2, p.7)</p> <p>- “(...) se forem cálculos, muitas vezes acabo por fazer o cálculo ao lado e costumo fazer-lhe os passos todos.” (E5, p.7)</p> <p>- “(...) porque se pegarmos numa turma e estamos a corrigir uma tarefa e até temos na altura bastante disponibilidade e estamos menos solicitados, eu acho que a nossa própria resposta aos alunos, é um <i>feedback</i>, que, se calhar, até é mais pensado. Acabamos por dar um <i>feedback</i> que vai mais de encontro ao aluno.” (E5, p.7)</p>	<p>- (...) já os professores acompanhavam os seus alunos e exemplos do género: “tens que melhorar aqui”, “tens que incidir mais o teu estudo sobre isto”, ou com notas escritas nos trabalhos escritos.” (E3, p.3)</p>	<p>- “Precisamos de ser capazes, por exemplo, de descrever melhor, muito melhor, o percurso de cada um dos nossos alunos, nomeadamente as dificuldades que eles têm, os progressos que eles fazem, as atitudes e valores que apresentam ou não, (...)” (Discurso 2017, p.2)</p>

Participantes: Elementos do Grupo de FQ e Diretora do AEX

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo/respostas		
		Docentes	Diretora	
			Entrevista	Discursos de início de ano letivo
	Grupal	<p>- “(...) quanto ao <i>feedback</i> nós temos que tentar que o <i>feedback</i> possa abranger vários alunos dentro da turma, claro, porque senão era um trabalho volumoso e disperso para a professora, embora em muitos casos é preciso um <i>feedback</i> mais personalizado.” (E4, p.3)</p> <p>- “(...) tu não podes ter dois pesos e duas medidas. Dizer assim: “estes eu posso trabalhar com eles”; mas depois tens ali outra meia dúzia de alunos que não podem trabalhar porque não têm informação, porque não têm em casa quem os ajude, por este e aquele motivo. Por isso trabalhar em turma não é dizer assim: “eu vou fazer isto e vocês fazem.” (E5, p.2)</p> <p>- “Do meu ponto de vista o que se pode fazer é criar grupos. Têm é de ser grupos de alunos que tenham objetivos semelhantes e aí sim, aí sim, com esse tipo de grupos de alunos que se podem criar, aí acho que podemos trabalhar mais de encontro às necessidades de cada um.” (E5, p.2)</p>		

Participantes: Elementos do Grupo de FQ e Diretora do AEX

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo/respostas		
		Docentes	Diretora	
			Entrevista	Discursos de início de ano letivo
	Geral	<ul style="list-style-type: none"> - “(...) temos que trabalhar para a média.” (E1, p.4) - “Se eu digo “revejam este conteúdo, façam estes exercícios para consolidar melhor o que estivemos a dar”, é para os ajudar a melhorar, visto ver a necessidade em realizarem determinadas tarefas, para atingirem os objetivos.” (E1, p.6) - “(...) coloco uma questão, pergunto se os alunos a resolvem. Algumas é de imediato, apercebi-me que a entenderam logo, por exemplo: “o som é uma onda mecânica?” e os alunos respondem de imediato que sim, dizem que é verdadeira, pronto, não há dúvida.” (E2, p.7) - “(...) há algum tipo de <i>feedback</i> que poderá ser generalizado para as várias turmas como por exemplo a dar <i>feedback</i> dos elementos de avaliação, testes, fichas que realizam.” (E4, p.3) - “(...) os alunos terem direito a saber qual foi a classificação que tiveram em cada item, a saber o que é que deveriam ter escrito, calculado, dito ou feito em cada questão, para estar correto e compreenderem que de facto é assim. Portanto, esse <i>feedback</i> generalizado eu acho que devia ser realizado.” (E4, p.3) - “(...) se for um Kahoot vem logo o resultado e é discutido em sala de aula e o porquê de eles terem falhado naquela questão (...)” (E5, p.4) - “É mais frequente fornecer (<i>feedback</i>) para a turma em geral. Eu não gosto muito de que o aluno venha ter comigo e pessoalmente venha questionar. Não é que não lhe esclareça a dúvida, mas muitas vezes quando um aluno me diz “olhe tenho esta dúvida”, eu uso a dúvida dele e esclareço a turma e, claro, dirijo-me mais a ele, porque foi o que colocou a dúvida.” (E5, p.4) - “Quando temos excesso de trabalho acabamos por fornecer um <i>feedback</i>, se calhar, mais abrangente, menos elaborado e específico.” (E5, p.7) 		

Participantes: Elementos do Grupo de FQ e Diretora do AEX

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo/respostas		
		Docentes	Diretora	
			Entrevista	Discursos de início de ano letivo
Conteúdo do <i>feedback</i>	Tarefa	<ul style="list-style-type: none"> - “um exemplo que faço com os alunos do profissional, tanto 10º como 11º, ao nível do <i>feedback</i> formativo, é: os alunos começam a fazer um trabalho, regra geral a avaliação é através de trabalhos não de testes.” (E1, p.3) - “(...) vou debruçar-me sobre o trabalho de cada um deles e na aula seguinte antes de continuarem o trabalho que é para 2 aulas, vou-lhes dizer o que é que podem melhorar, o que é que devem corrigir no trabalho.” (E1, p.3) - “Realizo um momento de avaliação sobre o conhecimento científico técnico e tecnológico, usando os conceitos que dei e sua aplicação e verifico se os alunos sabem ou não usá-los, se os perceberam, se os aplicam.” (E2, p.2) - “(...) se forem cálculos, muitas vezes acabo por fazer o cálculo ao lado e costumo fazer-lhe os passos todos.” (E5, p.7) 		
	Foco Processo	<ul style="list-style-type: none"> - “Que informação é que a gente pode dar? O mais correto seria dar tempo ao aluno para ele colocar a dúvida. Depois dar tempo ao aluno de investigar, de pensar, de refletir, de discutir com os colegas, de discutir com o professor, de apresentar o seu ponto de vista, de ouvir a resposta que os colegas, do <i>feedback</i> dos colegas Agora, de quanto tempo é que isso precisa?” (E2, p.7) - “(...) que leiam mais que uma vez o enunciado, sublinhando todas as palavras que se achem importantes para a resolução do problema, como por exemplo, se um corpo parte do repouso, muitas vezes isso passa despercebido e os alunos têm de deduzir que, assim sendo, a velocidade inicial é zero. O que ocorre é que às vezes andam à procura da velocidade inicial.” (E4, p.5) - “(...) é necessário que o exercício, o problema, a situação seja devidamente explorada e interiorizada mentalmente antes de começar a resolução da questão.” (E4, p.5) - “Há outra coisa que eu incentivo. É fazer cálculos de cabeça. (...) Depois, incentivo a que os alunos analisem o resultado. Devem verificar se o resultado é disparatado (...)” (E4, p.5) - “(...) vejo-me na escola com situações em que eu digo assim: “olha vamos lá utilizar este material, vamos fazer uma rubrica, ou vamos fazer um Kahoot, para desenvolver a atividade”, (...)” (E5, p.3) 		

Participantes: Elementos do Grupo de FQ e Diretora do AEX

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo/respostas		
		Docentes	Diretora	
			Entrevista	Discursos de início de ano letivo
Comparação	Critérios estabelecidos	<ul style="list-style-type: none"> - “penso que há rubricas que ajudam.” (E1, p.6) - “Concentro-me na observação com grelhas de observação dos alunos, na realização prática, nos resultados obtidos, na realização de relatórios.” (E2, p.2) - “(...) este ano que é a primeira vez que (...) estamos a fazer, a grande dificuldade é fazer a rubrica para a atividade proposta. Então ainda nem se coloca, digamos assim, a parte de se autoavaliar em função das rubricas.” (E2, p.6) - “Fornecendo aos alunos testes e fichas de trabalho, com os respetivos critérios de classificação, assim como relatórios de atividades laboratoriais e dando aos alunos a possibilidade de os comparar com outros fornecidos.” (E4, p.2) - “Eu já vou exigir que os alunos nesta rubrica tenham em atenção isto, isto e isto; para a realização de uma atividade experimental os alunos devem considerar isto, isto e isto.” (E5, p.4) 	- “(...) o que eu tenho percecionado é que (...) (os alunos) cada vez mais estão habituados a ela e sabem posicionar-se relativamente à informação que a rubrica lhes proporciona e potenciá-la de forma a evoluírem e atingirem os objetivos definidos.” (E3, p.4)	
	Colegas			
	Desempenho anterior	<ul style="list-style-type: none"> - “Fornecendo aos alunos testes e fichas de trabalho, com os respetivos critérios de classificação, assim como relatórios de atividades laboratoriais e dando aos alunos a possibilidade de os comparar com outros fornecidos.” (E4, p.2) - “(...) vai-se verificando vendo o desempenho que ele tem no futuro. Se melhorou é evidente que houve esse <i>feedback</i>, se continua igual, não fez grande efeito.” (E4, p.5) - “Eu tento, tento ver se o aluno, em determinado conteúdo, melhorou, ou não melhorou, na sala de aula, ou depois nas próximas avaliações, nos próximos momentos de avaliação, tento ver se realmente o aluno já ultrapassou as dificuldades.” (E5, p.8) 		

Participantes: Elementos do Grupo de FQ e Diretora do AEX

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo/respostas		
		Docentes	Diretora	
			Entrevista	Discursos de início de ano letivo
	Comentários pontos fortes /fracos			
	Descrição dos trabalhos			
	“julgamento”	- “(...) vejo, pela cara dos alunos, que muitos já não se lembram muito bem. Isto porque não estudaram.” (E1, p.5) - “(...) ao que eu respondo: nem tentaste.” (E1, p.6)		

Participantes: Elementos do Grupo de FQ e Diretora do AEX

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo/respostas		
		Docentes	Diretora	
			Entrevista	Discursos de início de ano letivo
	Crença na melhoria	<ul style="list-style-type: none"> - “(...) nós nunca sabemos até que ponto o <i>feedback</i> fornecido resolve. Pode resolver qualquer coisa, mas nunca sabemos a 100%.” (E2, p.7) - “(...) é fundamental porque se nós não dermos <i>feedback</i> nenhum ao aluno de como se resolve, de como deve abordar a situação, do que deve fazer, de consolidar estratégias, de explicar mais uma vez, do aluno apresentar novamente a dúvida e nós abordarmos de outra forma, o aluno não avança, o aluno não progride.” (E2, p.7) - “Noutras situações, na aula, dialogando com eles, dizendo-lhes o que está correto, o que não está e o que pode ser melhorado.” (E4, p.2) - “(...) com o <i>feedback</i> podem melhorar, pois só tomando consciência dos seus erros é que podem avançar.” (E4, p.5) - “(...) o <i>feedback</i>, do meu no meu ponto de vista, tem como objetivo melhorar e no fundo dar um reforço positivo porque (...) também fica mais motivado, seja um aluno, que é bom e que atingiu o objetivo, seja um aluno que até não é tão bom, ou é fraco, mas conseguiu e o facto de ter conseguido deve ser destacado e o reforço positivo funciona.” (E5, p.6) 	<ul style="list-style-type: none"> - “Agora damos-lhe um ênfase maior para que o aluno saiba onde se situa na sua aprendizagem e onde poderá melhorar.” (E3, p.3) - “o aluno também tem que interiorizar que esta nova forma de trabalhar tem como objetivo melhorar as suas aprendizagens.” (E3, p.3) 	
	Sugestões vagas			
<i>Feed forward</i>		<ul style="list-style-type: none"> - “(...) para eu saber se eles ficaram a perceber ou não, faço-lhe outra questão oral sobre o mesmo assunto.” (E1, p.3) - “(...) perceber como levar o aluno a procurar esclarecer a dificuldade.” (E1, p.6) - “(...) principalmente através da orientação com a qual o aluno se envolve mais.” (E1, p.6) 		

Participantes: Elementos do Grupo de FQ e Diretora do AEX

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo/respostas		
		Docentes	Diretora	
			Entrevista	Discursos de início de ano letivo
		<p>- “Quando vejo que já dei o suficiente para o aluno poder demonstrar que está a perceber, passo para a resolução de alguns exercícios e de algumas tarefas. Há alunos que vão resolvendo logo, o que significa que perceberam. Vamos dizendo algo e eles participam dando respostas. Outros alunos não participam, dizem que têm dificuldades ou que não sabem fazer. Provavelmente com o ensino tradicional, da maneira como estou habituada, passo-lhes a explicar mais uma vez o conteúdo para ver se ele consegue fazer.” (E2, p.4)</p> <p>- “Noutras situações, na aula, dialogando com eles, dizendo-lhes o que está correto, o que não está e o que pode ser melhorado.” (E4, p.2)</p> <p>- “(...) com o <i>feedback</i> podem melhorar, pois só tomando consciência dos seus erros é que podem avançar.” (E4, p.5)</p> <p>- “(...) ou então muitas vezes até estamos a ver que está errado e deixo continuar para discutirmos o assunto. Para explorar a resposta e vermos até que ponto será bem assim, ou não. Eu acho importante essa dinâmica, essa discussão, na aula.” (E4, p.4)</p> <p>- “(...) se forem [erros de] cálculos, muitas vezes acabo por fazer o cálculo ao lado e costumo fazer-lhe os passos todos.” (E5, p.7)</p>		
Avaliação		<p>- “(...) regra geral a avaliação é através de trabalhos não de testes.” (E1, p.3)</p> <p>- “Por exemplo, relativamente à comunicação em ciência, que por vezes usamos para avaliar a comunicação dos resultados que são obtidos; outras vezes é um trabalho de investigação.” (E2, p.2)</p> <p>- “fornecendo aos alunos testes e fichas de trabalho, com os respetivos critérios de classificação, assim como relatórios de atividades laboratoriais.” (E4, p.2)</p> <p>- “Dando-lhes a correção dos testes ou das fichas formativas por escrito.” (E4, p.2)</p> <p>- “Nós temos que preparar materiais, atividades experimentais, temos que fazer testes, (...)” (E4, p.8)</p> <p>- “(...) for um Kahoot vem logo o resultado (...)” (E5, p.4)</p> <p>- “Eu tento, tento ver se o aluno, em determinado conteúdo, melhorou, ou não melhorou, na sala de aula” (E5, p.8)</p>		

Participantes: Elementos do Grupo de FQ e Diretora do AEX

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo/respostas		
		Docentes	Diretora	
			Entrevista	Discursos de início de ano letivo
Hetero-avaliação	Classificação entre pares	<p>- “(...) quem está a avaliar? Se é um amigo, dão-lhe uma resposta. Se não gostam dele, dão-lhe outra. Se é perante a turma, para não ficar mal, dão outra, ou então não a realizam. Essa cultura, de se avaliarem, acho que ainda demora algum tempo a ser implementada.” (E2, p.6)</p> <p>- “O que ocorre é que se um aluno, e eu já vi, num dia avalia um colega e diz que respondeu mal, ou não estava bem e corrige-o, quando for ele avaliado recebe na mesma moeda.” (E2, p.6)</p> <p>- “Que informação é que a gente pode dar? O mais correto seria dar tempo ao aluno para ele colocar a dúvida. Depois dar tempo ao aluno de investigar, de pensar, de refletir, de discutir com os colegas, de discutir com o professor, de apresentar o seu ponto de vista, de ouvir a resposta que os colegas, do <i>feedback</i> dos colegas. Agora, de quanto tempo é que isso precisa?” (E2, p.7)</p> <p>- “(...) acho que isso é tudo muito bonito, mas se calhar para alunos com mais maturidade. Para alunos a partir do secundário se calhar vejo isso. Para alunos do terceiro ciclo haverá poucos com maturidade para esse tipo de abordagem. Porquê? Eu acho que por vezes eles são maus entre eles e isto a gente nota nas abordagens e percebe perfeitamente às vezes o que é que acontece nas amizades porque ora estão bem, ora estão mal e sabemos muito bem que às vezes isso interfere muito. “Se tu és bom, mas eu não gosto de ti então vou-te dar uma nota mais baixa”” (E5, p.5)</p>	<p>- “Não é de ânimo leve que um aluno diz ao seu colega de carteira “tu estás a falhar nisto”. Se não for um colega muito simpático até retorque com um comentário menos próprio. Penso que esta situação em grupo ainda será potencialmente mais problemática.” (E3, p.3)</p>	

Participantes: Elementos do Grupo de FQ e Diretora do AEX

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo/respostas		
		Docentes	Diretora	
			Entrevista	Discursos de início de ano letivo
	Análise qualitativa da aprendizagem, pelos colegas	<p>- “(...) o aluno, que teve melhor desempenho na tarefa, vai esclarecendo as dúvidas ao aluno que não está tão bem preparado, ou esteve mais distraído, ou teve dificuldades (...) eu acho que quase me acontece todos os dias.” (E1, p.4)</p> <p>- “Outras vezes pergunto ao aluno que sabe a resposta e peço para ajudar.” (E2, p.4)</p> <p>- “Agora, é com todos os alunos? Não, só alguns alunos é que fazem isso. É bem aceite por todos os alunos? Não, alguns alunos não gostam, ainda não há cultura de eles assumirem que o colega lhes explique, ou que sabe mais do que quem tem dificuldades. Para muitos destes alunos, quem sabe mais é o professor.” (E2, p.5)</p> <p>- “(...) registo que muitos alunos já aceitam isso e há muitos alunos a ensinar e a aprender entre eles.” (E2, p.5)</p> <p>- “(...) eu acho bem. Em algumas situações eu utilizo essa técnica. É uma forma de manter os alunos mais atentos, a participarem na discussão. Muitas vezes coloco a pergunta ao aluno X para este corrigir a resposta do aluno Y. Vai argumentar e dizer aos colegas a sua opinião sobre a resposta do Y. Às vezes envolvo mais do que um aluno a acompanhar o processo. Acho que é uma forma de os manter mais envolvidos na discussão.” (E4, p.4)</p> <p>- “Frequentemente, nessa altura peço, a outro aluno, que eu que eu tenha visto que percebeu o assunto, que lhe explique. Porque eles têm uma linguagem e uma capacidade cognitiva mais semelhante do que a nossa e conseguem muitas vezes chegar mais à dificuldade do colega e conseguem explicar-lhe às vezes melhor do que nós.” (E4, p.4)</p> <p>- “(...) acho ótimo, porque muitas vezes tu acabas por cair sempre no mesmo erro que é explicar sempre da mesma forma e se calhar não vais de encontro à dúvida concreta que o aluno tem. Se calhar, o colega do lado até percebeu a dúvida dele de uma outra forma, que não a tua, e vai de encontro aquilo que o aluno necessita.” (E5, p.5)</p>	<p>“Nós temos uma medida do nosso plano de ação estratégica, que acaba por ser uma melhoria para nós, que está a ser desenvolvida no primeiro ciclo. Consiste em alunos com menos dificuldades ajudarem alunos com mais dificuldades na área da Matemática.” (E3, p.3)</p>	

Participantes: Elementos do Grupo de FQ e Diretora do AEX

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo/respostas		
		Docentes	Diretora	
			Entrevista	Discursos de início de ano letivo
Autoavaliação	Autoclassificação	- “(...) e não sou eu que vou corrigir. São eles que vão anotar, à frente das suas respostas, se está bem, ou não.” (E1, p.2) - “(...) às vezes são os próprios alunos a dizer: “professora tive dificuldades não consegui fazer o trabalho de casa, consegui fazer os exercícios A e B, o C e o D não” (E1, p.6)		

	<p>Autoanálise qualitativa da aprendizagem</p>	<ul style="list-style-type: none"> - “(...) já me sobra pouco tempo para depois dizer: “agora vão realizar a autoavaliação da vossa aprendizagem” (E1, p.4) - “(...) como estamos a perder algum tempo em chamá-los à atenção, em pedir-lhes para estarem atentos, para não se distraírem, e depois voltamos a repetir a matéria, porque notamos que aquele assunto não ficou bem compreendido. Então é tempo gasto e que podia ir para autoavaliação.” (E1, p.4) - “(...) Se eu quero ter a certeza que eles compreenderam, perceberam, um conteúdo, os manuais de terceiro ciclo estão bastante bons. Têm a matéria muito bem estruturada e, no final de cada conteúdo, têm um resumo em diagrama (...) esse tipo de informação é útil para eles orientarem a sua própria aprendizagem. (E1, p.5) - “(...) do género: “fiz bem, tive dificuldades, não tive dificuldades”, esse tipo de autoavaliação não é feito diariamente.” (E2, p.3) - “(...) há outro aluno que, de uma maneira ou outra, diz que tem dificuldades, eu tento esclarecer, mas sem eles fazerem essa autoavaliação que estás a referir.” (E2, p.3) - “Que informação é que a gente pode dar? O mais correto seria dar tempo ao aluno para ele colocar a dúvida. Depois dar tempo ao aluno de investigar, de pensar, de refletir, de discutir com os colegas, de discutir com o professor, de apresentar o seu ponto de vista, de ouvir a resposta que os colegas, do <i>feedback</i> dos colegas. Agora, de quanto tempo é que isso precisa?” (E2, p.7) - “(...) nós não temos assim tanto tempo para realizarmos a autoavaliação entre alunos, mas algumas vezes sim exploro isso. Claro que em sala de aula o aluno também não pode ser exposto e há que ter sempre os outros colegas ocupados. Mas em algumas situações fomento isso, para que o aluno tome consciência de qual é a sua posição nas questões, na forma de responder, na sua aprendizagem.” (E4, p.4) - “(...) se calhar os alunos fazerem a sua própria autoavaliação em função das rubricas e eles percorrerem este processo, acho que é possível. Imagina por exemplo eles planearem uma aula. Se isto lhes for ensinado desde a base eu acho que é possível, agora tem que haver um caminho, tem que haver regras bem definidas e tem de haver alguém que as defina.” (E4, p.5) - “(...) acho que o <i>feedback</i> tem um efeito positivo e que o ajuda a orientar-se melhor no seu trabalho.” (E4, p.5) - “(...) realizar uma autoavaliação nem sempre se torna assim tão simples, embora, em sala de aula, claro que a gente pergunta se está tudo bem, se eles perceberam, mas a resposta também vem sempre dos mesmos, (...)” (E5, p.3) 	<ul style="list-style-type: none"> - “Toda esta nova dinâmica de avaliação das aprendizagens e de cultura de autoavaliação emerge do nosso dia a dia na Escola.” (E2, p.2) - “(...) o objetivo é que a avaliação formativa e o <i>feedback</i> fornecido aos alunos seja eficaz. O aluno tem de se diagnosticar, com a ajuda do professor.” (E3, p.4) - “O que constato é que o fornecimento de <i>feedback</i> e a autoavaliação têm contribuído para a melhoria das aprendizagens e naturalmente, depois, dos resultados escolares.” (E2, p.6) 	
--	--	--	---	--

Constrangimentos ao fornecimento de <i>feedback</i>	Tempo	<ul style="list-style-type: none"> - “(...) o problema é o tempo que se perde, passo a expressão, para eles realizarem essa rubrica.” (E1, p.2) - “(...) já me sobra pouco tempo para depois dizer: “agora vão realizar a autoavaliação da vossa aprendizagem” (E1, p.4) - “Registrar: “Este aluno fez, este avaliou-se, este teve dificuldades” retira imenso tempo.” (E2, p.3) - “(...) nós temos grelhas elaboradas em departamento, e é do teu conhecimento, grelhas de observação de aulas grelhas, ..., demoro muito tempo.” (E2, p.3) - “Entregar a grelha, aos alunos, estes preencherem-na, recolher e dar o <i>feedback</i> ao aluno demora muito.” (E2, p.3) - “(...) eu vou demorar muito mais tempo e depois se repetir este procedimento para cada aluno, eu devia ter no máximo 10 alunos para os ir acompanhado individualmente. Agora quando se tem 20 ou 30 alunos, tu tiras a dificuldade ao aluno que a coloca, os outros não a colocam e depois tem que se avançar.” (E2, p.5) - “O tempo principalmente.” (E2, p.6) - “(...) uma dificuldade é o <i>feedback</i> não se traduzir em algo, em alguma resposta, num esclarecimento que se dá exatamente naquela hora. Às vezes é preciso ir para casa passar uma semana, mudar de conteúdo e só quando está noutro tema e se volta outra vez, que o aluno já tem mais bases e até outra maturidade, vê e percebe melhor o tema.” (E2, p.6) - “Que informação é que a gente pode dar? O mais correto seria dar tempo ao aluno para ele colocar a dúvida. Depois dar tempo ao aluno de investigar, de pensar, de refletir, de discutir com os colegas, de discutir com o professor, de apresentar o seu ponto de vista, de ouvir a resposta que os colegas, do <i>feedback</i> dos colegas. Agora, de quanto tempo é que isso precisa?” (E2, p.7) - “Depende muito, cá está, da disponibilidade de tempo que nós temos, porque se pegarmos numa turma e estamos a corrigir uma tarefa e até temos na altura bastante disponibilidade e estamos menos solicitados, eu acho que a nossa própria resposta aos alunos, é um <i>feedback</i>, que, se calhar, até é mais pensado. Acabamos por dar um <i>feedback</i> que vai mais de encontro ao aluno. Quando temos excesso de trabalho acabamos por fornecer um <i>feedback</i>, se calhar, mais abrangente, menos elaborado e específico. Cá está, a falta de tempo e a dispersão de tarefas, limita-nos um bocado.” (E5, p.7) 	<ul style="list-style-type: none"> - “Temos de reconhecer que é verdade, ou porque são diversos alunos na sala de aula, ou há conteúdos a trabalhar, ou limitações de tempo.” (E3, p.4) 	
	Motivação	<ul style="list-style-type: none"> - “Portanto, os alunos vêm para a escola e se tu estás ainda sistematicamente a avaliar, a avaliar, a avaliar, isso é motivo para ainda eles ficarem mais desmotivados.” (E5, p.4) 	<ul style="list-style-type: none"> - “(...) pela minha perceção, os alunos mais velhos compreendem mais facilmente esta forma de trabalhar do que os mais novos.” (E3, p.4) 	

Participantes: Elementos do Grupo de FQ e Diretora do AEX

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo/respostas		
		Docentes	Diretora	
			Entrevista	Discursos de início de ano letivo
	Condições físicas	- “(...) eles ou dizem que não têm net, ou que o computador não funciona, ou que não o têm com eles.” (E1, p.5)		
	Dimensão das turmas	- “(...) mas se nós pararmos para falar muitas vezes com o mesmo aluno até lhe esclarecer a dúvida, os outros colegas começam a ficar impacientes: “e agora eu”, ou então “e agora não avançamos”, “agora estamos sempre à volta disto”? Há muitos constrangimentos nisso. (E2, p.7) - “(...) o tamanho da turma é um constrangimento que não favorece muito o poder dar um <i>feedback</i> individualizado.” (E4, p.4) - “(...) quando a pergunta é feita por outros, ou quando a dificuldade está noutros colegas, o aluno, digamos, que desliga (...). Isso também dificulta um bocadinho o <i>feedback</i> que se possa dar, porque, já disse há bocado, é preciso manter os alunos todos mais ou menos em sintonia. Não podemos deixar uns e estar concentrados noutros.” (E4, p.4) - “O número de alunos por turma é outro fator que eu acho que é de ter em linha de conta, porque sem isso não há volta a dar. O ter muitos alunos numa sala não permite que consiga dar um <i>feedback</i> no momento em que é importante dar e que seja eficaz.” (E5, p.6)		
	Extensão dos programas curriculares		- “(...) o que é certo é que os docentes referem sempre que têm conteúdos para trabalhar e nem sempre têm disponibilidade, em todas as aulas, para fornecer esse <i>feedback</i> contínuo.” (E3, p.4)	
	Burocracia	- “(...) os professores gostam dos alunos, gostam da situação de sala de aula, mas queixam-se imenso das outras coisas, dos outros papéis, das outras burocracias.” (E4, p.9) - Os [professores] mais velhos, por exemplo, queixam-se de que têm redução da componente letiva e acabam por ficar com outros trabalhos que os que os cansam ainda mais. (E4, p.9)		

Participantes: Elementos do Grupo de FQ e Diretora do AEX

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo/respostas		
		Docentes	Diretora	
			Entrevista	Discursos de início de ano letivo
		- “(...) eu acho que o professor está muito sobrecarregado em papel (...) em burocracias. Isto impede que haja depois tempo para uma preparação e para qualquer outro processo.” (E5, p.6)		
	Solicitações extra-escola		Mas hoje em dia os alunos também são difíceis no sentido de haver muitas coisas fora da Escola, no mundo que os rodeia e que os atrai mais do que a própria Escola e isso é uma luta diária quase.” (E3, p.9)	

Participantes: Elementos do Grupo de FQ e Diretora do AEX

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo/respostas		
		Docentes	Diretora	
			Entrevista	Discursos de início de ano letivo
Supervisão pedagógica	Disponibilidade para a supervisão pedagógica	<p>- “(...) eu acho que é possível depois de haver nos elementos do agrupamento muito à vontade.” (E1, p.8)</p> <p>- “(...) eu acho que sim. Quando fiz o estágio, nós passámos por um processo em que (...) gravámos uma aula de cada um de nós e depois a nossa orientadora apresentava a gravação para nós fazermos uma reflexão sobre isso. O que te posso dizer é que há muita, muita coisa que nós não nos apercebemos de que falhamos e que no momento não nos damos conta, muita coisa.” (E5, p.7)</p> <p>- “O ano passado partilhei aulas como o colega X durante todo o ano. (...). Eu aprendi e não foi uma questão de dizer: “olha falhaste aqui”, “olha que todos os alunos entenderam”, (...) “repetiste muitas vezes a mesma palavra”, ou então “interpelaste sempre o mesmo aluno”. Eu penso que somente o facto de observarmos a forma como o colega trabalha ajuda-nos a nós, como profissionais, a melhorar. Eu gostei da partilha, sou muito sincera, não me incomodou rigorosamente nada, antes pelo contrário, ajuda a nós percebermos a nossa prática e a evoluirmos. Não é só perceber é também evoluirmos porque acabamos por ter uma preocupação e uma postura diferente.” (E5, p.7)</p> <p>- “(...) eu acho que a partilha é sempre boa, porque a forma como tu trabalhas pode ajudar a melhorar forma como eu trabalho e a forma como eu trabalho pode ajudar a melhorar a forma como tu trabalhas. A formação nunca fez mal a ninguém, antes pelo contrário beneficia-nos.” (E5, p.10)</p> <p>- “(...) se eu aprendo com outra pessoa acho que ela é sempre bem-vinda. As novas aprendizagens passam por aí.” (E5, p.10)</p> <p>- “Se no grupo há alguém que sabe e se disponibiliza, pode ensinar o outro.” (E5, p.10)</p> <p>- “(...) sempre fui apologista de que os ensinamentos não têm de ser dados pela pessoa mais velha, mas por quem está mais à vontade naquelas áreas para poder trabalhar.” (E5, p.10)</p> <p>- “(...) tem que haver aqui 2 coisas: uma pessoa tem que estar disposta a ensinar e a outra tem que estar predisposta a aprender.” (E5, p.10)</p>	<p>- “Há uma necessidade cada vez maior, porque também os alunos são diferentes, vão evoluindo de maneira diferente, para nós os acompanharmos. As aprendizagens não são estanques e nós precisamos de renovar a nossa maneira de avaliarmos os alunos e de avaliarmos o nosso trabalho.” (E3, p.2)</p> <p>- “Até para partilhar a sala de aula como agora fazemos no AE, com a colaboração em sala de aula com outro docente, porque nós não podemos estar isolados. O professor não pode estar isolado. Se o professor estiver isolado não progride.” (E3, p.5)</p> <p>- “Há sempre alguém com experiências diferentes e de sucesso, com quem nós podemos aprender.” (E3, p.5)</p> <p>- “Esta designação, “supervisão pedagógica”, de um modo geral, quando os docentes ouvem falar nisto, associam muito a avaliação docente e não é isso que se pretende, de todo. Não é isso que se pretende. Pretende-se um trabalho colaborativo que saia de um de um gabinete, onde estamos a trabalhar e que passe para uma sala de aula (...)”(E3, p.8)</p>	<p>“O professor (...) terá de ser capaz de avaliar permanentemente a sua ação, de forma crítica e esclarecida, tornando o seu trabalho num processo permanentemente dinâmico, fundado na colaboração entre pares e sujeito a alterações e melhorias permanentes.” (Discurso 2017, p.1)</p>

	<p>Relutância para com a Supervisão pedagógica</p> <ul style="list-style-type: none"> - “(...) Mas às tantas temos aquele sentimento de, como é que hei-de dizer, de que nos estamos a expor, de que nos estão a ver as nossas fraquezas e às vezes não nos sentimos à vontade para querer isso.” (E1, p.8) - “(...) mas quando se tornar formal e que seja necessário fazer, pois se calhar, de outra forma, ninguém quer.” (E1, p.8) - “(...) olha por exemplo, as aulas observadas (...) lá as aceitamos, mas se nos disserem que vão ser 10 por ano, se calhar argumentamos.” (E1, p.8) - “Mas o colega, apesar de ser o colega, não está com o mesmo à-vontade quando está a dar aula sozinho com os alunos. Ainda não se criou essa rotina.” (E1, p.8) - “Mas tu também tens esse <i>feedback</i> pelos alunos (...) Eles são logo os primeiros a comunicar que não entenderam.” (E1, p.8) - “Este tipo de coisas funciona, mas antes da aula, entre colegas. Se me estás a dizer para nós elaborarmos uma grelha, em que outro colega vai à aula fazer uma avaliação formativa, (...) deixa de ter esse peso leve que se lhe tenta dar a essa avaliação formativa. Ela passa a ser vista, com toda a certeza, como uma avaliação que alguém está a fazer de mim.” (E2, p.9) - “(...) o professor depois concentra-se no que faz bem, para o colega apontar que fez bem, mais do que tentar explicar aos alunos.” (E2, p.9) - “A partir do momento em que está um colega, ou alguém supervisor, ou seja o que for, dentro da sala a tentar ver o nosso trabalho, deixa de ser uma aula espontânea, deixa de ser uma aula que flui, sem ter problemas do professor se enganar, porque o professor também se pode enganar, do professor errar uma conta, de chamar atenção a um aluno, de aceitar bem que o aluno diga ao professor: “o professor também fez isto se fosse a mim descontava-me”. Eu acho que a aula se transforma por completo.” (E2, p.9) - “Eu tive recentemente uma aula em que a colega estava preparada, tudo estava preparado, só a presença doutro professor lá para avaliar muda por completo, a ponto da colega dizer assim: “só sendo obrigatório é que uma pessoa se sujeita a uma coisa destas, não por ter cá o colega, mas pelo o efeito que faz na aula”. (E2, p.9) - “Nós temos uma experiência, que é a aula no sétimo ano. Nós temos a coadjuvação e a aula flui. A aula flui, um professor está a dar aula e o outro professor acompanha (...) até há assuntos em que um completa o outro, mas não há grelha para avaliar. Mas também tenho a nítida sensação que a aula flui melhor para o professor e para os alunos se estiver só um professor e os seus alunos. Eu acho que no dia que tirarem esta relação de “um professor - uma turma”, o ensino fica diferente.” (E2, p.9) - “(...) não temos número de alunos por turma que facilite isso, nem salas preparadas para isso.” (E2, p.9) - “Acho que se calhar ainda faltam uns anos para nos prepararmos e estamos a ser forçados. Mas na escola tem-se feito muito neste âmbito, entre outras coisas. Agora, 	<ul style="list-style-type: none"> - “(...) esta medida que nós temos vindo a implementar, (...), da partilha e observação de pelo menos 2 aulas entre pares tem sido o princípio desta supervisão entre pares. Acho que nem sempre corre bem. Nem sempre corre bem no sentido em que nem sempre as pessoas estão disponíveis. Mas, aos poucos, acho que que a atitude das pessoas muda e quem, num ano letivo, realiza este trabalho colaborativo e a observação de aulas, no âmbito de uma avaliação formativa, no ano letivo seguinte já o faz sem tanta relutância, digamos assim.” (E3, p.8) - “Também é de referir que tem sido uma obrigatoriedade, pois é uma medida do Plano de Ação Estratégica, que implementámos, que o Conselho Pedagógico tem dado o seu aval nos últimos anos, que temos alterado a meta a ser atingida, de forma a envolver mais docentes e mais colaboração. Se não o quisermos fazer voluntariamente, porque às vezes poderá não ser aliciante, porque temos muitas turmas e muitas coisas para fazer, isto, de certa forma, obriga-nos. Desta forma somos obrigados a pensar um bocadinho na nossa prática letiva e a trabalhar em conjunto.” (E3, p.9) - “Devo também salientar que as próprias ações inspetivas ultimamente têm sido muito sobre a avaliação, como realizamos essa avaliação. Por último, nós próprios também temos que evoluir profissionalmente. Portanto há uma necessidade de irmos fazendo este acompanhamento.” (E3, p.2) 	
--	---	---	--

	<p>se pedires a um professor, ou se perguntares a um professor, com meu tempo de serviço, ou menos, se prefere preparar a sua aula, tirar as dúvidas, ter uma colaboração com um colega, entreajudarem-se, mas previamente, antes de dar a sua aula e depois ir e dar a aula dele, sozinho com seus os alunos, não tenho dúvidas que sim. Qualquer professor gosta da relação dele com os seus alunos.” (E2, p.10)</p> <p>- “Vêm assistir à tua aula apontam situações, mas no final não se traduz em nada porque não mostram a sua experiência, não partilham o que fizeram em situações idênticas.” (E2, p.13)</p> <p>- “O que ouvimos é: “não deverias fazer isto, se calhar deverias investigar e abordar o assunto de outra maneira”, mas não dizem a maneira, não partilham a experiência que têm com determinada tecnologia, ou se algo inovador já resultou. Portanto a supervisão pedagógica tem que ir para lá do papel que lhe tem sido atribuído, isto é, o supervisor vai mas faz. Ensina como se faz, caso contrário não interessa.” (E2, p.13)</p> <p>- “(...) o processo de avaliação formativa entre pares, de igual para igual, tem de ser sempre uma relação de igual para igual, porque se não for de igual para igual o processo está falhado.” (E4, p.6)</p> <p>- “Quando se fala em supervisão pedagógica eu fico sempre com um bocadinho de alergia. Eu nunca colaborei nessa supervisão pedagógica se é que se pode chamar, quando os colegas vão assistir uns às aulas dos outros para cumprir metas e, portanto, eu nunca colaborei.” (E4, p.6)</p> <p>- “O conceito de supervisão acho que é redutor e castrador naquilo que deve ser o papel do professor na sala. Este conceito acho que tende a padronizar as práticas letivas, podendo mesmo pôr em causa a autonomia pedagógica do professor que está consagrada no Estatuto da Carreira Docente.” (E4, p.6)</p> <p>- “(...) não vejo qualquer vantagem nesse processo, vantagem em termos do processo de ensino aprendizagem dos alunos. Não estou a ver vantagens significativas e em termos de avaliação formativa acho que também isso por si só não acrescenta nada. A avaliação formativa do professor é feita continuamente na sala de aula, os nossos alunos avaliam-nos a toda a hora e é para eles que nós trabalhamos e é a avaliação deles que nos interessa.” (E4, p.7)</p> <p>- “(...) eu acho que se assemelha a um processo avaliativo de aulas assistidas, a processos de avaliação externa, que não contribuem nada para a melhoria da prática letiva. Quantas vezes o professor, e eu agora estou a falar da avaliação externa, quantas vezes o professor canaliza esforços e concentração de energias para essas aulas, descurando as restantes aulas com esses alunos ou até de outras turmas. Acho que é prejudicial. Também nesse sentido essas aulas sujeitas à supervisão pedagógica podem prejudicar o sistema de ensino aprendizagem.” (E4, p.7)</p> <p>- “O que eu noto muitas vezes é que não há uma relação de igual para igual e isso acho que é prejudicial.” (E4, p.7)</p>		
--	--	--	--

Participantes: Elementos do Grupo de FQ e Diretora do AEX

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo/respostas		
		Docentes	Diretora	
			Entrevista	Discursos de início de ano letivo
		<p>- “Existem os que pretendem exhibir-se. Já vi. Pretendem exhibir-se perante o colega que vai assistir às aulas, estabelecendo comparações, não tendo por isso uma partilha de experiências. O que há é uma relação não nivelada, não é igual para igual. Não concordo com isso de maneira alguma.” (E4, p.7)</p> <p>- “(...) estes professores que estão sempre prontos a cumprir com essas solicitações, parte deles, não serão todos, mas parte deles estão numa situação vulnerável na sua carreira, que dependem de classificações elevadas para poder progredir e digamos que ficam numa situação de maior subserviência para que tenham vantagens no processo avaliativo.” (E4, p.7)</p> <p>- “Agora quanto a esse tipo de trabalho de supervisão pedagógica eu ainda não vi vantagens no processo e a parte burocrática também estraga tudo.” (E4, p.7)</p> <p>- “Eu acho que a sala de aula é um espaço onde se estabelece uma cumplicidade professor-aluno e entre os próprios alunos e é essa cumplicidade que favorece a aprendizagem. Na minha opinião qualquer elemento estranho a esse processo irá criar uma entropia no sistema.” (E4, p.7)</p> <p>- “(...) ter dentro da sala de aula outra pessoa, que não está no mesmo papel que está o senhor professor, portanto está a assistir, eu acho que isso não acrescenta nada.” (E4, p.7)</p>		

Colaboração entre pares	Disponibilidade para a colaboração	<ul style="list-style-type: none"> - “E4 está muito à vontade, não tem problema nenhum em partilhar, sugerir.” (E1, p.7) - “(...) esse momento (TCA) serve para trocar impressões e ver qual a matéria que se está a lecionar, como a expor aos alunos, que atividades práticas implementar nesse conteúdo.” (E1, p.9) - “(...) Tivemos que mudar a nossa forma de apresentar os resultados aos alunos. Surgiram situações de como usar uma página de Excel para ser mais prático passar aquela informação aos alunos.” (E1, p.9) - “Nestes 2 últimos anos não, mas já implementei [TCA] com professores de Ciências, Português e também de Matemática.” (E1, p.9) - “(...) na articulação horizontal a abordagem tem que ser mais abrangente. Por exemplo eletricidade é muito específico, mas já a poupança de eletricidade, ou energias renováveis, por exemplo poderiam ser trabalhadas horizontalmente (...) depende das dinâmicas desses professores.” (E1, p.9) - “A elaboração das rubricas foi realizada em grupo e em departamento.” (E2, p.2) - “(...) sempre tive a sorte de ter colegas que tinham disponibilidade para ajudar quando a gente ainda não tinha tanta prática, quando estamos no início, depois quando mudam os programas, mudam os aparelhos e instrumentos, houve evolução da nova tecnologia. Há sempre alguém que sabe e sempre tivemos essa partilha. Isso tem existido sempre entre todos os professores do grupo.” (E2, p.9) - “Há sempre professores mais disponíveis, que não se importam de colaborar e preparar atividades, mas de um modo geral, todos apoiam o trabalho colaborativo, mas antes da aula. Preparar as experiências, verificar instrumentos, elaborar questões, preparar o desenvolvimento da aula, partilhar experiências de anos anteriores, coisas do género: “a mim isto aqui não resultou, mas se usares esta estratégia penso que será melhor, “olha este circuito elétrico, que nós preparámos antes, resulta melhor se retirarmos o interruptor”, “a pilha que com que tive melhores resultados foi esta”. (E2, p.9) - “Eu acho que na nossa escola se tem avançado muito nessa parte. Em trabalho colaborativo, em professores a coadjuvar outros, em 2 professores a dar uma disciplina. Eu acho que se tem feito muito na escola sobre isso.” (E2, p.10) - “(...) no TCA é feito, são feitas as planificações, são elaboradas grelhas, são montadas experiências, são elaboradas fichas formativas, são colocadas e discutidas questões entre colegas, dúvidas que lhes surgem, durante as aulas durante um assunto, porque já tive vários (...)” (E2, p.10) - “(...) eu vou tentando trabalhar e ao mesmo tempo colaborar contigo e dizer “olha estamos a lecionar este conteúdo; fazemos isto” e sempre coordenar onde vamos, ver como é que abordamos os assuntos, as experiências que vamos fazendo, vou fazendo as montagens e tu completas.” (E2, p.10) 	<ul style="list-style-type: none"> - “(...) por aquilo que observo, que vou falando com as pessoas e do <i>feedback</i> que depois é dado em Conselho Pedagógico, cada vez mais, as áreas disciplinares trabalham em conjunto e produzem estes recursos e estes instrumentos de avaliação (...) cada vez mais os docentes têm necessidade de criar estes instrumentos e de trabalhar em colaboração.” (E3, p.2) - “Cada vez mais nós precisamos trabalhar com o nosso colega do lado que frequentemente tem os mesmos níveis de ensino que nós, que tem as mesmas dificuldades que nós para produzir materiais e para envolver os alunos no seu processo de aprendizagem.” (E3, p.5) - “Eu acho que esta colaboração entre pares é cada vez mais necessária também para nos desafiarmos a nós próprios, para a nossa prática letiva ser cada vez melhor e porque aprendemos sempre com o outro.” (E3, p.5) - “Cada vez mais nós precisamos de trabalhar com os outros e se nós trabalharmos bem com os outros, também nós conseguimos aprender com os outros alguma coisa que vamos transmitir aos nossos alunos. Se eu tenho dificuldades em que o <i>feedback</i> seja eficaz para os alunos, se calhar a pessoa com quem eu trabalho tem uma maneira diferente de ver e abordar as coisas e de transmitir aos alunos aquilo que não me sinto à vontade para o fazer.” (E3, p.5) - “Nós precisamos trabalhar com os nossos pares. (...) Também nos faz falta, 	<ul style="list-style-type: none"> - “O trabalho docente não pode, a partir de agora, constituir-se como um ato isolado, decidido no conforto da solidão de cada um, que se torna rei do seu próprio castelo, com muralhas que impedem vistas para o exterior. A partir de agora, todos somos convidados a sair do casulo e a relativizar com os nossos pares o edifício a construir. Temos e devemos partilhar problemas e soluções, desafios e frustrações, estratégias e ações, (...)” (Discurso 2017, p.2) - [Pretende-se] “que além de permanentemente agir e avaliar criticamente a nossa ação docente, possamos responder à exigência do trabalho colaborativo, (...)”
-------------------------	------------------------------------	---	--	---

	<p>- “Mas por exemplo, no oitavo ano uma colega já vai noutro conteúdo, já não está abordar os mesmos conceitos. Ela acha, por exemplo, que naquela turma é mais adequado fazer uma determinada atividade, noutra acha que é outra e portanto, acho que também temos que jogar com isso. Eu acho que aqui não é uma coisa muito universal, nem para lecionar os conteúdos, nem como se tiram as dúvidas, nem como se avança na aprendizagem. Acho que não há isso, uma coisa universal.” (E2, p.10)</p> <p>- “Mas agora em turmas em que o DAC já foi feito, resultou? Sim, mas não foi feito com Físico-Química.” (E2, p.11)</p> <p>- “Tantas vezes que eu já tive algumas dificuldades que alunos me apresentaram e às vezes, discutindo com o colega, no TCA, “olha surgiu-me esta dificuldade” e o colega diz “olha também me surgiu, também tive esse problema, abordei-o desta maneira, pareceu-me que resultou, com este aluno resultou com aquele não resultou” e claro eu pego nisso e também levo a experiência do colega para a minha sala.” (E2, p.11)</p> <p>- “Se um colega me diz: “olha, uma aluna apresentou esta dificuldade e eu abordei o assunto desta maneira;” “acho que é importante dar estes conteúdos com esta estratégia”; “os alunos não perceberam muito bem, mas eu utilizei a simulação tal e fiz já a atividade tal e aquilo resultou”. Eu vou pegar nessa experiência e adaptar para os meus alunos, que estão com o mesmo problema. Portanto essa troca de conhecimento e de partilha entre os colegas é muito positivo. Eu acho que é isso que nos faz avançar para a frente.” (E2, p.11)</p> <p>- “Portanto, acho que sim, que o trabalho colaborativo é muito importante, o TCA que nós realizamos acho que é importante.” (E4, p.8)</p> <p>- “(...) nesse tempo é feita a articulação das matérias mais importantes, das matérias que iremos lecionar, das atividades, das estratégias, até da avaliação dos alunos, trocamos muitas vezes opiniões sobre avaliação, são preparados materiais, atividades experimentais. Portanto acho que é um espaço necessário e muito benéfico, que noutros tempos não existia, explícito no horário, embora o trabalho colaborativo sempre existiu entre os professores, não como obrigatoriedade, mas como uma necessidade.” (E4, p.8)</p> <p>- “(o trabalho colaborativo entre pares pode levar à melhoria das práticas de <i>feedback</i> a fornecer aos alunos), pela reflexão conjunta, pela discussão, pela partilha, que é o mais importante nesse trabalho colaborativo.” (E1, p.8)</p> <p>- “Fazemos o ponto da situação do ano que temos em comum, porque nós planificamos mais ou menos para irmos todos ao mesmo nível e ritmo, ou as mesmas atividades ou elaboramos uma ficha ou concebemos uma tarefa e partilhamos com a colega.” (E5, p.8)</p> <p>- “Eu penso que isso sempre se fez, de uma forma ou de outra e se calhar nós até fizemos na turma mais DAC’s do que aqueles que foram depois passados para o papel.” (E5, p.9)</p>	<p>como docentes, desafiar-nos a nós próprios e trabalharmos com os outros.” (E3, p.5)</p> <p>- “(...) cada vez mais vão mostrando disponibilidade para colaborar com os colegas, especialmente quando têm a experiências positivas. Quando as pessoas com quem trabalham, quando o grupo funciona muito bem, no ano a seguir estão sempre um pouco mais disponíveis.” (E3, p.6)</p> <p>- “(...) este trabalho colaborativo entre professores nos leva a aprender sempre algo mais com o outro, com quem trabalhamos e isso, creio eu, contribui para esta melhoria de práticas de <i>feedback</i> porque todos nós temos esta necessidade de o fazer e se conversarmos com os nossos pares quando estamos a trabalhar, se calhar conseguimos transmitir melhor aos nossos alunos aquilo que no nosso entender eles devem fazer para melhorar.” (E3, p.6)</p> <p>- “(...) a articulação potencia sempre o que de melhor há em nós e no nosso trabalho.” (E3, p.6)</p>	<p>ao enfoque na avaliação formativa ...</p> <p>Concluindo, inovar para transformar”. (Discurso 2018, p.2)</p> <p>- “(...) que cada um de nós seja capaz de dar um passo em frente no seu trabalho quotidiano, que esse passo contribua para um cada vez maior trabalho entre pares, para uma capacidade de apresentar propostas e solucionar problemas, para que o processo ensino/aprendizagem seja ainda mais efetivo e de qualidade. (Discurso 2018, p.2)</p> <p>- “(...) somos e seremos sempre uma organização aprendente que tem que partilhar experiências e saberes, (...)”. (Discurso 2018, p.3)</p>
--	---	---	--

Participantes: Elementos do Grupo de FQ e Diretora do AEX

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo/respostas		
		Docentes	Diretora	
			Entrevista	Discursos de início de ano letivo
		- “(...) todos os professores tentam, de uma forma ou de outra, sempre que há uma atividade. Se puder haver partilha e necessidade de colaborar com outro colega, um professor pede ajuda.” (E5, p.9)		
	Relutância para com a colaboração			
	Recetividade para alterar as práticas de FB	- “Totalmente de acordo.” (E1, p.10) - “Eu estou sempre aberta desde que elas me ajudem a fazer o melhor possível para que os meus alunos aprendam (...) da maneira que as coisas estão a nível tecnológico, a nível de avanço, a nível da maneira como tem que se dar aulas, o tipo de aluno que temos, depois de tudo o que aconteceu, o eles exigem de nós.” (E2, p.11) - “Se alguém me ajudar, eu recebo de bom agrado.” (E5, p.10)		
	Relutância em alterar as práticas de FB			

Participantes: Elementos do Grupo de FQ e Diretora do AEX

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo/respostas		
		Docentes	Diretora	
			Entrevista	Discursos de início de ano letivo
	Existência de responsabilidade coletiva	<p>- “(...) às vezes partilhamos esse fardo com os colegas da área disciplinar e outras vezes com os colegas do conselho de turma, porque conhecem aqueles alunos em específico.” (E1, p.7)</p> <p>- “(...) na turma, ao longo do ano, houve muitos colegas que trabalharam em colaboração com a biblioteca, em colaboração uns com os outros.” (E5, p.9)</p>	<p>- “(...) esta ideia de trabalho colaborativo já está institucionalizada no nosso quotidiano e no nosso AE. Se no primeiro ano os colegas estranhavam muito porque é que estava no seu horário a sigla TCA, agora isso já não oferece dúvida a ninguém. Quando cada colega recebe o horário de imediato procura o par com quem tem níveis em comum.” (E3, p.6)</p>	<p>- “(...) maior trabalho entre pares, por uma capacidade de apresentar nas diferentes estruturas sugestões, problemas e propostas, para que o processo ensino/aprendizagem seja ainda mais efetivo e de qualidade (Discurso 2017, p.2)</p> <p>- “(...) precisamos muito de equipas de trabalho realmente comprometidas, com grande capacidade de trabalho e com visão (...) (Discurso, 2018, p.2)</p>

Participantes: Elementos do Grupo de FQ e Diretora do AEX

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo/respostas			
		Docentes	Diretora		
			Entrevista	Discursos de início de ano letivo	
	Não existência de responsabilidade coletiva				
	Constrangimentos	Tempo	<ul style="list-style-type: none"> - “(...) um dos motivos é a falta de tempo.” (E1, p.8) - “(...) só que é mais uma vez a falta de tempo.” (E1, p.9) - “(...) depende das dinâmicas desses professores e dos que se quiserem envolver porque depois às vezes é por falta de tempo, ou outras razões. Quando se implementa, resulta num DAC com temas muito generalistas.” (E1, p.10) - “(...) tudo isso implicaria uma redução da nossa componente letiva, ou então ser integrada na componente letiva porque o tempo não estica.” (E4, p.8) 		
		Não coincidência dos conteúdos	- “(...) não, não implementei nenhum [DAC] (...) vezes quando surge alguma dificuldade ou algum assunto que eu veja que preciso da colaboração de colegas de outras disciplinas, eles não estão exatamente a lecionar esse conteúdo.” (E2, p.11)		
		Diferente forma de pensar		- “Nem sempre as coisas correm bem, não podemos pretender que isto é tudo um mar de rosas, porque não é. Também há dificuldades, também há maneiras de pensar e trabalhar diferentes, mas aos poucos acho que as pessoas estão disponíveis para colaborar entre si.” (E3, p.6)	

Participantes: Elementos do Grupo de FQ e Diretora do AEX

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo/respostas		
		Docentes	Diretora	
			Entrevista	Discursos de início de ano letivo
	Dispersão de tarefas	<p>- “(...) estamos a cansar os professores com coisas que não são aquelas que de facto irão contribuir para a melhoria do sistema educativo.” (E4, p.8)</p> <p>- “(...) além dos DAC’s do TCA, ainda temos mais coisas como o Projeto de Educação Sexual.” (E5, p.9)</p>	<p>- “(...) São os alunos, são os seus problemas pessoais que se vêm refletir na Escola, são os encarregados de educação cada vez mais interventivos e nem sempre pela positiva, são as exigências de uma Direção, seja esta ou seja outra, sobre os docentes. (...) Além de tudo isto ainda há os colegas que desempenham as funções de diretores de turma, coordenadores de grupo, de departamento, etc.” (E3, p.8)</p> <p>- “Eu vejo diretores de turma a andar pela escola a saber dos seus alunos, a saber onde é que estão, porque é que faltaram às aulas, a contactar os encarregados de educação e a contactá-los para saber porque é que os meninos não estão na escola (...)” (E3, p.8)</p>	

Participantes: Elementos do Grupo de FQ e Diretora do AEX

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo/respostas		
		Docentes	Diretora	
			Entrevista	Discursos de início de ano letivo
	Burocracia	<p>- “Depois ainda, outro aspeto, qualquer medida implementada acarreta uma série de procedimentos burocráticos que contribuem para o desgaste do professor, sem que se vejam melhorias no sistema e isso é um constrangimento. Acho que as coisas devem ser espontâneas e não precisam de ser tudo registado em papel porque senão estamos a cansar-nos e a estragar tudo.” (E4, p.7)</p> <p>- “(...) eu acho que a implementação dessas ferramentas até poderá ter algum interesse se não implicassem uma sobrecarga de trabalho, porque isto vem sempre acompanhado de papelada, o que estraga logo tudo.” (E4, p.8)</p> <p>- “(...) Claro que, principalmente os DAC, também implicam uma articulação entre docentes, portanto um trabalho que não pode ser feito só em situação de reunião do conselho de turma, ou então teriam de haver muitas mais e tudo isso implicaria uma redução da nossa componente letiva, ou então ser integrada na componente letiva porque o tempo não estica.” (E4, p.8)</p> <p>- “Agora, quando queremos implementar mais um projeto, mais umas medidas, mais não sei quê e tudo isso com uma carga burocrática grande de documentos, de elaboração de documentos, (...)” (E4, p.8)</p> <p>- “A questão é que nós temos que ter sempre as evidências e eu tive que estar a elaborar uma grelha, preencher o papel e tenho que o entregar no plano anual de atividades (...) eu não vejo necessidade de fazer a parte burocrática.” (E5, p.9)</p> <p>- “(...) nós devemos trabalhar para os alunos e não devemos trabalhar para papéis, para ter ali mais um documento que eu vou ter que apresentar como uma evidência.” (E5, p.9)</p> <p>- “(...) é mais do mesmo, no final é tudo burocracia (...)” (E5, p.9)</p>	<p>- “(...) porque é preciso fazer isto e porque é preciso preencher aquilo, implementar novos procedimentos.” (E3, p.9)</p>	

Anexo XV: Sumários do trabalho colaborativo e de articulação

Agrupamento de Escolas X
TRABALHO COLABORATIVO E DE ARTICULAÇÃO - 11º Ano
ANO LETIVO 2020-2021

DATA/ TEMPO LETIVO		TRABALHO DESENVOLVIDO	INTERVENIENTES
22/09/20	11.05h - 11:55h	- Elaboração de material para o cumprimento do plano de atuação do Agrupamento para a recuperação e consolidação das aprendizagens de 10º ano- Física. - Avaliação diagnóstica e formativa. - Preparação do domínio da Mecânica: tempo, posição e velocidade.	---
29/09/20	11.05h - 11:55h	- Elaboração de grelhas de observação de sala de aula, Oficina de Física e Química e atividades laboratoriais.	---
6/10/20	11.05h - 11:55h	- Preparação do Domínio Mecânica: Interações e seus efeitos. - Elaboração de exercícios a aplicar aos alunos.	---
13/10/20	11.05h - 11:55h	- Preparação da exploração da atividade laboratorial 1.1 - Queda livre: força gravítica e aceleração da gravidade. - Elaboração de itens para a ficha de avaliação.	---
20/10/20	11.05h - 11:55h	- Elaboração de questões adaptadas aos alunos com dificuldades de aprendizagens, para inserir numa ficha formativa.	---
27/10/20	11.05h - 11:55h	- Preparação da atividade laboratorial 1.2 - Forças nos movimentos retilíneos acelerado e uniforme. - Elaboração da ficha de avaliação.	---
03/11/20	11.05h - 11:55h	- Preparação da exploração da atividade laboratorial 1.3 - Movimento uniformemente retardado: velocidade e deslocamento. - Análise da avaliação diagnóstica, formativa e das fichas de avaliação. - Aferição de estratégias, com vista à melhoria das aprendizagens.	---
10/11/20	11.05h - 11:55h	- Elaboração de questões sobre a componente prática.	---
17/11/20	11.05h - 11:55h	- Preparação do domínio ondas e electromagnetismo.	---
24/11/20	11.05h - 11:55h	- Elaboração de uma ficha formativa de preparação para o teste de avaliação sumativa. - Preparação da atividade laboratorial.AL 2.1 - Características do Som - Preparação da atividade laboratorial 2.2 – Velocidade de propagação do Som.	---
15/12/20	11.05h - 11:55h	- Análise e balanço das atividades desenvolvidas. - Análise dos resultados e avaliação dos alunos.	---
05/01/21	11.05h - 11:55h	- Planificação das atividades do 2º período.	---

12/01/21	11.05h - 11:55h	- Preparação da atividade laboratorial 3.1 – Ondas: Absorção, reflexão, refração e reflexão total.	---
----------	-----------------	--	-----

DATA/ TEMPO LETIVO		TRABALHO DESENVOLVIDO	INTERVENIENTES
19/01/21	11.05h - 11:55h	- Preparação da atividade laboratorial 3.2 – Comprimento de onda e difração.	---
09/02/21	11.05h - 11:55h	Atividade Síncrona através da plataforma Teams. - Preparação do módulo zero da Química e elaboração de exercícios a aplicar aos alunos, sobre quantidade de matéria e composição quantitativa de soluções.	---
16/02/21	11.05h - 11:55h	Sessão Síncrona através da plataforma Teams. Preparação do Domínio 1 – Equilíbrio químico – Aspectos quantitativos das reações químicas. Elaboração de exercícios a aplicar aos alunos.	---
23/02/21	11.05h - 11:55h	Sessão Síncrona realizada com suporte da plataforma digital Teams. Preparação da atividade laboratorial 1.1 – Síntese do ácido acetilsalicílico.	---
02/03/21	11.05h - 11:55h	Preparação da atividade laboratorial 1.2 – Efeito da concentração no equilíbrio químico. Elaboração de exercícios teóricos sobre as atividades laboratoriais.	---
09/03/21	11.05h - 11:55h	Conceção, debate e elaboração de uma proposta de trabalho de projeto individual sobre o amoníaco com articulação vertical e horizontal de conteúdos.	---
16/03/21	11.05h - 11:55h	Definição de estratégias e elaboração de material didático relativos às atividades laboratoriais do subdomínio 1 (reações de ácido-base): AL 2.1 - constante de acidez e AL 2.2 - Titulação Ácido - base.	---
23/03/21	11.05h - 11:55h	Elaboração de uma ficha de autoavaliação. Análise e balanço das atividades desenvolvidas.	---
06/04/21	11:05h - 11:55h	Planificação do 3º período, relativamente às atividades de ensino a distância e posteriormente presencial. Realização de supervisão no âmbito da observação de aulas por avaliadora externa.	---
13/04/21	11:05h - 11:55h	Concertação de estratégias a aplicar nas aulas da Oficina de Física e Química durante o 3º período.	---
20/04/21	11:05h - 11:55h	Elaboração de material a aplicar nas Oficinas de Física e Química com vista a rever as aprendizagens realizadas no ensino a distância.	---
27/04/21	11:05h - 11:55h	Elaboração de material a aplicar nas Oficinas de Física e Química com vista a rever as aprendizagens realizadas no ensino a distância.	---
04/05/21	11:05h - 11:55h	Preparação do Subdomínio: Reações de Oxidação-Redução Definição de estratégias e elaboração de material didático relativos à atividade laboratorial do subdomínio 2: AL 2.3 - Série eletroquímica.	---
11/05/21	11:05h - 11:55h	Preparação do Subdomínio reações de precipitação.	---

18/05/21	11:05h - 11:55h	Definição de estratégias e elaboração de material didático relativos à atividade laboratorial do subdomínio 3: AL 2.4 - Temperatura e solubilidade de um sólido em água.	---
----------	-----------------	---	-----

DATA/ TEMPO LETIVO		TRABALHO DESENVOLVIDO	INTERVENIENTES
25/05/21	11:05h - 11:55h	Elaboração de material a aplicar nas Oficinas de Física e Química com vista à preparação do exame nacional.	---
01/06/21	11:05h - 11:55h	- Análise e balanço do cumprimento da planificação dos conteúdos programáticos anuais.	---
08/06/21	11:05h - 11:55h	Atividades de promoção da escola. Realização de atividades laboratoriais para os alunos da escola Augusto Moreno.	---
15/06/21	11:05h - 11:55h	Preparação de material para a oficina de apoio aos exames.	---

TRABALHO COLABORATIVO E DE ARTICULAÇÃO - 11º Ano
ANO LETIVO 2021-2022

DATA/ TEMPO LETIVO		TRABALHO DESENVOLVIDO	INTERVENIENTES
22/09/21	09:10h - 10:00h	- Elaboração dos critérios de avaliação. - Planificação das atividades do 1º período.	---
29/09/21	09:10h - 10:00h	- Elaboração de rubricas dos relatórios referentes às atividades laboratoriais de Física.	---
06/10/21	09:10h - 10:00h	- Elaboração de grelhas de observação formativa em sala de aula. - Elaboração de uma ficha formativa e respetiva rubrica.	---
13/10/21	09:10h - 10:00h	- Atualização dos critérios de avaliação do ensino secundário.	---
20/10/21	09:10h - 10:00h	- Preparação da atividade laboratorial 1.1 - Queda livre: força gravítica e aceleração da gravidade.	---
27/10/21	09:10h - 10:00h	- Elaboração da rubrica de avaliação formativa relativa à atividade laboratorial.	---
3/11/21	09:10h - 10:00h	- Preparação da atividade laboratorial 1.2 - Forças nos movimentos retilíneos acelerado e uniforme. - Preparação da atividade laboratorial 1.3 - Movimento uniformemente retardado: velocidade e deslocamento.	---
10/11/21	09:10h - 10:00h	- Elaboração de uma ficha formativa sobre mecânica.	---
17/11/21	09:10h - 10:00h	- Elaboração de rubricas sobre as atividades prático laboratoriais.	---
24/11/21	09:10h - 10:00h	- Elaboração de questões a incluir nos momentos de avaliação formativa e sumativa.	---
15/12/21	09:10h - 10:00h	- Preparação da atividade laboratorial.AL 2.1 - Características do Som - Preparação da atividade laboratorial 2.2 – Velocidade de propagação do Som.	---
12/01/22	09:10:h - 10:00 h	Planificação das atividades do 2º período. Preparação do sub-domínio 3: ondas eletromagnéticas.	---
19/01/22	09:10:h - 10:00 h	Elaboração de uma ficha de avaliação formativa sobre eletromagnetismo.	---

26/01/22	09:10:h - 10:00 h	Preparação da atividade laboratorial 3.1 – Ondas: Absorção, reflexão, refração e reflexão total.	---
02/02/22	09:10:h - 10:00 h	Preparação da atividade laboratorial 3.2 – Comprimento de onda e difração.	---

DATA/ TEMPO LETIVO		TRABALHO DESENVOLVIDO	INTERVENIENTES
09/02/22	09:10:h - 10:00 h	Preparação do módulo zero da Química e elaboração de exercícios a aplicar aos alunos, sobre quantidade de matéria e composição quantitativa de soluções.	---
16/02/22	09:10:h - 10:00 h	Preparação do Domínio – Equilíbrio químico – Aspetos quantitativos das reações químicas. Elaboração de exercícios a aplicar aos alunos.	---
23/02/22	09:10:h - 10:00 h	Preparação do domínio – Equilíbrio químico e extensão das reações químicas.	---
02/03/22	09:10:h - 10:00 h	Preparação da atividade laboratorial 1.1 – Síntese do ácido acetilsalicílico.	---
09/03/22	09:10:h - 10:00 h	Elaboração de questões para avaliação.	---
16/03/22	09:10:h - 10:00 h	Preparação da atividade laboratorial 1.2 – Efeito da concentração no equilíbrio químico.	---
23/03/22	09:10:h - 10:00 h	Elaboração de exercícios teóricos sobre as atividades laboratoriais.	---
30/03/22	09:10:h - 10:00 h	Planificação das atividades prático-laboratoriais relativas às reações de ácido base.	---
06/04/22	09:10:h - 10:00 h	Balanço das atividades do segundo período. Preparação das atividades para o terceiro período.	---
20/04/22	09:10:h - 10:00 h	Planificação das atividades do 3º período.	---
27/04/22	09:10:h - 10:00 h	Elaboração de exercícios sobre acido-base e titulações.	---
04/05/22	09:10:h - 10:00 h	Preparação de atividade experimental.	---
11/05/22	09:10:h - 10:00 h	Elaboração de exercícios e atividades de aprendizagem sobre ácido-base e oxidação redução.	---
18/05/22	09:10:h - 10:00 h	Elaboração de exercícios para a preparação da avaliação sumativa.	---
25/05/22	09:10:h - 10:00 h	Preparação da AL nº 2.4: temperatura e solubilidade de um soluto sólido em água.	---
01/06/22	09:10:h - 10:00 h	Elaboração de material de apoio, acompanhamento e preparação dos alunos para as provas de exame nacional.	---

08/06/22	09:10:h - 10:00 h	Balço das atividades do ano letivo.	---
----------	-------------------	-------------------------------------	-----