

UNIVERSIDADE ABERTA



UNIVERSIDADE
AbERTA
www.uab.pt

**Práticas de supervisão pedagógica: contributos para a
implementação de estratégias de *feedback***

Ana Cristina de Jesus Gomes Xavier

Mestrado em Supervisão Pedagógica

UNIVERSIDADE ABERTA



UNIVERSIDADE
AbERTA
www.uab.pt

**Práticas de supervisão pedagógica: contributos para a
implementação de estratégias de *feedback***

Ana Cristina de Jesus Gomes Xavier

Mestrado em Supervisão Pedagógica

Dissertação orientada pelo Professor Doutor Diogo Casa Nova

abril de 2025

Práticas de supervisão pedagógica: contributos para a implementação de estratégias de *feedback* © 2025 by Ana Cristina Xavier is licensed under Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International



Attribution-NonCommercial-NoDerivatives

CC BY-NC-ND



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 e-Learning (UID 4372/FCT), da Fundação para a Ciência e Tecnologia do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.

Agradecimentos

A gratidão é a memória do coração.

Antístenes

À minha família, o meu muito obrigado pelo apoio, compreensão e paciência. O vosso encorajamento e suporte fizeram-me acreditar ser possível trilhar este caminho.

Aos meus filhos, em particular, só posso desejar que a perseverança que marcou esta etapa seja um ensinamento que levam convosco. Que este exemplo possa compensar, ainda que de forma ligeira, as minhas ausências e cansaços.

Aos meus amigos, mais do que um obrigado, deixo um pedido de desculpa.

Durante esta fase não pude acompanhar-vos tanto quanto desejaria. Procurarei compensar os momentos de cumplicidade e alegria que ficaram em suspenso.

Uma palavra de destaque para Pedro C., um amigo que entrou recentemente na minha vida, pelo suporte que me deu durante a escrita da dissertação. As suas palavras de incentivo e críticas construtivas ajudaram-me a ultrapassar momentos de maior tensão e desalento.

Aos meus colegas, em particular os que aceitaram colaborar neste estudo, o meu profundo agradecimento. A vossa disponibilidade foi preciosa para o desenvolvimento deste trabalho, tal como foram as vossas palavras de estímulo e o vosso conhecimento.

A todos os professores e profissionais que contribuíram para a minha formação e à instituição de ensino que proporcionou o ambiente necessário para o desenvolvimento deste estudo, o meu muito obrigado.

Ao meu orientador, Professor Doutor Diogo Casa Nova, uma palavra de gratidão. Levo *na memória do coração* a sua presença discreta, mas disponível, e a subtileza com que soube equilibrar ajuda, incentivo e autonomia.

Dedicatória

Aos meus filhos.



DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

STATEMENT OF INTEGRITY

Declaro ter atuado com integridade na elaboração da presente dissertação. Confirmo que em todo o trabalho conducente à sua elaboração não recorri à prática de plágio ou a qualquer outra forma de falsificação de resultados.

Mais declaro que tomei conhecimento integral do Regulamento Disciplinar da Universidade Aberta, publicado no Diário da República, 2.^a série, n.º 215, de 6 de novembro de 2013.

I hereby declare having conducted my thesis with integrity. I confirm that I have not used plagiarism or any form of falsification of results in the process of the thesis elaboration.

I further declare that I have fully acknowledged Disciplinary Regulations of the Universidade Aberta (regulation published in the official journal Diário da República, 2.^a série, n.º 215, de 6 de novembro de 2013).

Universidade Aberta, 30 de abril 2025

Nome completo/Full name: Ana Cristina de Jesus Gomes Xavier

Assinatura/ Signature:

Práticas de supervisão pedagógica: contributos para a implementação de estratégias de *feedback*

Resumo

O presente estudo foi desenvolvido numa escola do 3.º ciclo do ensino básico, integrada num agrupamento de escolas com distribuição geográfica dispersa. Tem como principais finalidades conhecer as práticas e estratégias de *feedback* utilizadas em contexto de sala de aula e compreender os contributos que a supervisão pedagógica pode oferecer para a melhoria das competências de avaliação das aprendizagens dos alunos. Para tal, procura-se responder às seguintes questões: Qual a natureza e eficácia percebida das estratégias de *feedback* utilizadas pelos professores do 3.º ciclo da escola X? Que contributos proporcionam as práticas de supervisão pedagógica para a implementação dessas estratégias?

Do ponto de vista metodológico, trata-se de um estudo de caso com abordagem mista. A recolha de dados foi realizada através de questionário e entrevistas em *focus group*. Os dados quantitativos foram analisados com recurso a estatística descritiva simples e os qualitativos submetidos a análise temática.

Os resultados evidenciam que, embora o *feedback* seja uma prática recorrente, a sua aplicação é heterogénea e desafiante, com perceções de impacto variável na aprendizagem. Destacam-se as necessidades de aprofundar a literacia nesta área e de reforçar o papel da supervisão pedagógica, ainda pouco estruturada e com presença limitada no apoio à consolidação de práticas eficazes de *feedback*. Verificou-se que os professores reconhecem o potencial formativo da supervisão pedagógica, mas tendem a associá-la à avaliação de desempenho. A supervisão desejada, marcada por colaboração e confiança entre pares, continua distante da realidade experienciada, emergindo a necessidade da sua integração nos dispositivos de trabalho docente.

Palavras-chave: supervisão pedagógica; desenvolvimento profissional; avaliação das aprendizagens; *feedback*.

Abstract

This study was conducted in a lower secondary school (3rd cycle of basic education), part of a geographically dispersed school cluster. It aims to identify the *feedback* strategies and practices used in classroom settings and to understand the contribution that pedagogical supervision may offer towards improving teachers' assessment skills related to student learning. Accordingly, it seeks to answer the following research questions: What is the perceived nature and effectiveness of the *feedback* strategies used by 3rd cycle teachers at school X? What contributions do pedagogical supervision practices provide for the implementation of these strategies?

Methodologically, this is a case study using a mixed-methods approach. Data were collected through a questionnaire and focus group interviews. Quantitative data were analysed using basic descriptive statistics, while qualitative data were subject to thematic analysis.

The findings indicate that, although *feedback* is a recurring practice, its implementation is heterogeneous and challenging, with perceived impact on learning varying considerably. The results highlight the need to enhance teachers' *feedback* literacy and to strengthen the role of pedagogical supervision, which remains insufficiently structured and plays a limited part in consolidating effective *feedback* practices. Although teachers acknowledge the formative potential of pedagogical supervision, they tend to associate it primarily with performance evaluation. The supervision they envision—characterised by peer collaboration and trust—remains distant from their current experience, revealing the need for its integration into the daily structures of professional practice.

Keywords: pedagogical supervision; professional development; assessment of learning; *feedback*.

INTRODUÇÃO	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	5
CAPÍTULO 1 - A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA	6
1.1 Os conceitos de supervisão e supervisão pedagógica	7
1.2 Breve evolução história da supervisão pedagógica em Portugal	8
1.3 Modelos de supervisão pedagógica	12
1.4 As práticas de supervisão	15
1.5 A supervisão no atual quadro normativo	19
1.6 Identidade profissional e desenvolvimento profissional docente.....	24
CAPÍTULO 2 – FEEDBACK	31
2.1 Conceito de <i>feedback</i>	32
2.2 Práticas de <i>feedback</i>	44
2.3 A eficácia do <i>feedback</i>	54
PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO.....	61
CAPÍTULO 3 - PROBLEMÁTICA E METODOLOGIA	62
3.1 Enquadramento.....	63
3.2 Fundamentos metodológicos	64
3.3 Natureza do estudo e design metodológico	66
3.4 Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	69
3.4.1 Inquérito por questionário -aspectos teóricos	70
3.4.2 Inquérito por questionário -aspectos práticos	71
3.4.3 Entrevista de <i>focus group</i> – aspectos teóricos	74
3.4.4 Entrevista de <i>focus group</i> – planeamento, preparação e moderação	75
3.5 O agrupamento escolar XYZ e o seu contexto	77
3.6 Caracterização da escola X.....	80
3.7 Participantes do estudo	82
3.8 Questões éticas	87
CAPÍTULO 4 - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS	90
4.1 Contextualização	91
4.2 Dados relativos às características do <i>feedback</i>	96
4.2.1 Quanto à forma do <i>feedback</i>	96
4.2.2 Quanto ao conteúdo do <i>feedback</i>	105
4.2.3 Discussão de resultados	110
4.3 Dados relativos ao processo de <i>feedback</i>	118

4.3.1	Impacto do <i>feedback</i>	119
4.3.2	Barreiras e desafios	132
4.3.3	Discussão de resultados	135
4.4	Dados relativos ao domínio temático da supervisão	140
4.4.1	Práticas de supervisão	140
4.4.2	Contributos para o desenvolvimento profissional.....	147
4.4.3	Os fantasmas da supervisão	151
4.4.4	Discussão de resultados	153
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....		161
	Síntese das conclusões principais e possíveis implicações na instituição escolar .	162
	Reflexões em torno do processo investigativo.....	168
	Limitações do estudo	172
	Sugestões para estudos futuros	173
	Reflexão final.....	174
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS		176
	Referências legislativas.....	183
	Outras fontes consultadas	184
ANEXOS		185
	Anexo I: 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.....	186
	Anexo II: Pedido de autorização do estudo ao Diretor do AEX.....	188
	Anexo III – Consentimentos.....	191
	Anexo IV – Questões do pré-teste para auxílio à elaboração do questionário.....	196
	Anexo V - Guião do questionário a responder pelos professores do 3.º ciclo da escola	
	X.....	198
	Anexo VI - Guião de entrevista em <i>focus group</i>	208
	Anexo VII – Dados compilados a partir das questões fechadas do questionário.....	213
	Anexo VIII – Respostas às questões abertas do questionário.....	228
	Anexo I – Transcrição das entrevistas em <i>focus group</i>	235

Índice de figuras

Figura 1.1 - Conceção de SPV em ambiente educativo (adaptado de Alarcão, 2020, p. 40).....	15
Figura 2.1 – Modelo da aprendizagem autorregulada (adaptado de Nicol e Macfarlane-Dick (2006))	40
Figura 2.2 - Ciclo da avaliação formativa	48
Figura 2.3 - Sistema de organização das estratégias de feedback proposto por Brookhart (2008)	49
Figura 3.1 - Design explanatório sequencial (adaptado de Creswell & Creswell, 2018)68	
Figura 3.2 - Design metodológico proposto na investigação	69
Figura 4.1 – Subtemas identificados para o tema Processo de feedback	94
Figura 4.2 - Temas e subtemas identificados para o domínio temático Supervisão	95

Índice de gráficos

Gráfico 4.1 - Devolvo os trabalhos/testes corrigidos aos alunos na aula seguinte	97
Gráfico 4.2 - Dou feedback oral imediato sobre conhecimento de factos (certo ou errado) e/ou sobre conceções erradas	97
Gráfico 4.3 - No dia a dia da sala de aula, dou feedback aos alunos durante as tarefas/atividades de ensino e de aprendizagem.....	98
Gráfico 4.4 - Dou feedback acerca de situações/tarefas que ainda não foram sujeitas a qualquer tipo de classificação	98
Gráfico 4.5 - Dou feedback de todas as tarefas realizadas	98
Gráfico 4.6 - Escolho as tarefas de aprendizagem mais importantes para dar feedback	98
Gráfico 4.7 - Focalizo o feedback em aspetos mais específicos das tarefas de aprendizagem	99
Gráfico 4.8 – Procuo comentar todos os aspetos do desempenho dos alunos	99
Gráfico 4.9 - Assinalo todos os erros cometidos num trabalho	99
Gráfico 4.10 - Faço comentários maiores em trabalhos mais fracos e menores em trabalhos bem conseguidos.....	100
Gráfico 4.11 - Ajusto a quantidade de comentários às características de cada aluno...	100
Gráfico 4.12 – Disponibilizo feedback escrito	100
Gráfico 4.13 – Disponibilizo feedback oral.....	100
Gráfico 4.14 - Disponibilizo feedback demonstrativo, visual e/ou cinestésico.....	101
Gráfico 4.15 - Adequo o modo de dar feedback às circunstâncias.....	102

Gráfico 4.16 - Recorro ao feedback interativo, assente em conversas com os alunos .	102
Gráfico 4.17 - Recorro a linguagem não-verbal para dar feedback aos alunos.....	102
Gráfico 4.18 - Dou feedback individualizado aos alunos (quando o seu desempenho o exige).....	103
Gráfico 4.19 - Evito o feedback individual	103
Gráfico 4.20 - Dou feedback à turma quando a mesma mensagem beneficia um número elevado de alunos	103
Gráfico 4.21 - Junto alunos com as mesmas dificuldades para facilitar uma abordagem de feedback de grupo.....	103
Gráfico 4.22 - Quando dou feedback, disponibilizo informação sobre factos certos ou errados	106
Gráfico 4.23 - Quando dou feedback, refiro a existência de ideias/conceitos errados e/ou informações em falta	106
Gráfico 4.24 - Quando dou feedback, faço comentários sobre a profundidade e qualidade do trabalho (oralmente ou suportando-me, por exemplo, em rubricas, listas de verificação ou outros instrumentos)	106
Gráfico 4.25 - Quando dou feedback, faço comentários pessoais sobre os alunos (p.e. “És desatento...” ou “És muito perspicaz”).....	106
Gráfico 4.26 - Quando dou feedback, dou informação sobre estratégias ou processo alternativos que ajudam os alunos a perceber como podem melhorar	107
Gráfico 4.27- Quando dou feedback, sugiro algumas ações, estratégias ou esforços que levam a melhores desempenhos	107
Gráfico 4.28 - Comparo o trabalho/performance dos alunos com os critérios estabelecidos.....	107
Gráfico 4.29 - Comparo o trabalho dos alunos com o seu desempenho anterior	107
Gráfico 4.30 - Comparo o trabalho/performance dos alunos com o dos outros colegas	108
Gráfico 4.31 - Dou informações sobre a forma como os alunos desempenharam a tarefa, comentando acerca das forças e fraquezas da sua performance.....	108
Gráfico 4.32 - Recorro a comentários positivos para descrever o que está bem feito..	108
Gráfico 4.33 - Faço sugestões sobre o que os alunos devem fazer para melhorar o trabalho.....	109
Gráfico 4.34 - Entre feedback avaliativo e feedback descritivo, dou preferência ao primeiro	109
Gráfico 4.35 - Sinto que vale a pena fornecer feedback adaptado às características/necessidades individuais dos alunos.....	119

Gráfico 4.36 - Sinto que um maior tempo de resposta diminui a eficácia do feedback	119
Gráfico 4.37 - Sinto que os alunos entendem os comentários e sugestões que lhes faculto.....	120
Gráfico 4.38 - Sinto que o feedback ajuda a motivar os alunos para as aprendizagens	125
Gráfico 4.39 - Sinto que o feedback ajuda os alunos a automonitorizar as suas ações	125
Gráfico 4.40- Refiro e clarifico, junto dos alunos, quais os objetivos de aprendizagem a atingir em cada tarefa ou performance	127
Gráfico 4.41 - Planifico as tarefas e a avaliação tendo em consideração os objetivos de aprendizagem	127
Gráfico 4.42 - Ajudo os alunos a apreender os critérios de avaliação e respetivo conjunto de descritores que lhes permitem regular os seus processos de aprendizagem	128
Gráfico 4.43 - Uso a informação recolhida na avaliação formativa para planificar futuras atividades de ensino e de aprendizagem	128
Gráfico 4.44 - Interpreto a informação recolhida na avaliação formativa para reconceptualizar práticas de ensino.....	128
Gráfico 4.45 - Dou oportunidade aos alunos de usar o feedback recebido para rever ou melhorar os seus trabalhos/desempenhos.....	129
Gráfico 4.46 - Forneço orientações ou comentários que podem ser usados pelos alunos em aprendizagens futuras	129
Gráfico 4.47 - Sinto que o feedback ajuda os alunos a aprender mais e/ou melhor.....	130
Gráfico 4.48 - Sinto que o potencial do feedback é desperdiçado pelos alunos.....	130
Gráfico 4.49 - Sinto que o feedback que faculto é usado pelos alunos em outras aprendizagens/áreas disciplinares/contextos	131
Gráfico 4.50 - Sinto que os alunos usam o feedback para os ajudar nos trabalhos que vão fazendo	131

Índice de quadros

Quadro 1.1 - Polos do conceito de supervisão (adaptado de Seabra et al., 2021).....	18
Quadro 1.2 – Características do desenvolvimento profissional docente (Marcelo, 2009)	28
Quadro 2.1 - Componentes ou dimensões do feedback	37
Quadro 2.2 - Níveis do foco do feedback, de acordo com o modelo de Hattie e Timperley (2007).....	37
Quadro 2.3 - Finalidades das estratégias de feedback.....	49

Quadro 2.4 – Princípios e exemplos de estratégias de feedback no modelo de Nicol e Macfarlane-Dick (2006).....	52
Quadro 3.1 - Quadro síntese de apresentação do Design Metodológico.....	67
Quadro 4.1 - Relação entre os instrumentos de inquirição e os temas em análise	92
Quadro 4.2 – Códigos associados aos subtemas Barreiras e desafios e Impacto do feedback	94
Quadro 4.3 - Códigos associados aos temas do domínio temático Supervisão.....	95

Índice de tabelas

Tabela 3.1 - Distribuição dos alunos do Agrupamento XYZ por nível de ensino.....	78
Tabela 3.2 - Distribuição dos alunos pelas escolas do Agrupamento	78
Tabela 3.3 - Distribuição dos docentes participantes no questionário, por grupo etário	83
Tabela 3.4 - Distribuição dos docentes participantes no questionário por n.º de anos de desempenho da atividade docente	83
Tabela 3.5 - Distribuição dos docentes participantes no questionário por género	84
Tabela 3.6 - Distribuição dos docentes participantes no questionário por habilitações académicas	84
Tabela 3.7 - Distribuição dos docentes participantes no questionário por habilitações para a docência	84
Tabela 3.8 - Distribuição dos docentes participantes no questionário por modo de aquisição de habilitação profissional.....	85
Tabela 3.9 - Distribuição dos docentes participantes no questionário por grupo de recrutamento em que lecionavam.....	85
Tabela 3.10 - Distribuição dos docentes participantes no questionário em função da experiência como avaliador.....	86
Tabela 3.11 - Participantes dos FG por grupo de docência	87
Tabela 4.1 – Barreiras ou desafios à implementação de feedback	133

Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos

ADD (Avaliação de Desempenho Docente)

Art.º (Artigo)

CNE (Conselho Nacional de Educação)

DGE (Direção Geral de Educação)

DL (Decreto-Lei)

DProf (Desenvolvimento profissional)

DR (Decreto Regulamentar)

ECD (Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário)

FA (Frequência absoluta)

FG (*Focus group*)

FR (Frequência relativa)

LBSE (Lei de Bases do Sistema Educativo)

MAIA (Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica)

Nº (Número)

OI (Objetivo de Investigação)

PAA (Plano Anual de Atividades)

PE (Projeto Educativo)

QUAL (Qualitativo)

QUANT (Quantitativo)

RGPD (Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados)

RI (Regulamento Interno)

SADD (Secção de Avaliação de Desempenho Docente)

SPV (Supervisão)

INTRODUÇÃO

Quase quarenta anos depois da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), que consagra o direito à educação e à cultura, universaliza e democratiza o ensino e tem como um dos seus princípios fundamentais a “justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares” (Lei n.º 46/86, n.º 2 do art.º 2.º), o Conselho Nacional de Educação (CNE) faz, no seu último relatório do Estado de Educação, o diagnóstico que se infere pelo seguinte excerto: “é preciso investir significativamente na melhoria da qualidade do ensino, das aprendizagens e da avaliação em todos os níveis de escolaridade”(CNE, 2024, p. 11).

Para pôr em marcha um programa destinado a minorar este problema, o relatório avança com a necessidade de se atuar a vários níveis, como é o caso da formação dos professores, da organização e funcionamento pedagógico das escolas e em sistemas de apoio, de acompanhamento e avaliação.

Não sendo este problema novo, a preocupação com a qualidade do ensino, da aprendizagem e da avaliação levou à concretização de políticas públicas orientadas para o desenvolvimento de práticas escolares mais sólidas e harmonizadas com o conhecimento desenvolvido nas últimas décadas. Foi neste sentido que, no final de 2019, foi colocado no terreno o projeto MAIA – Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica¹. Pela leitura dos seus documentos orientadores e relatórios, percebemos que visa a criação de condições para que a avaliação pedagógica seja integrada nos processos de desenvolvimento curricular, tendo como âncora a assunção de que a avaliação, o ensino e a aprendizagem são processos pedagógicos basilares e indissociáveis. O projeto parte de um diagnóstico que revela a existência de dificuldades, por parte de muitos profissionais, com a compreensão de conceitos como avaliação pedagógica, formativa, sumativa, classificação, critérios, *feedback*, *feedforward* e *feed up*. Mais aponta para a necessidade de se valorizar a avaliação formativa, alicerçada num *feedback* sistemático e dirigido, que possibilite aos alunos aprender melhor, com mais compreensão e profundidade (Fernandes et al., 2020).

É neste contexto que surge o interesse da investigadora em indagar sobre *feedback*. Apesar do conceito não ser novo, (re)entrou no léxico de muitos professores que

¹ Atualmente, está a ser implementado o programa ApoiaR do Projeto MAIA, que visa criar comunidades de aprendizagem em torno da avaliação pedagógica enquanto processo ao serviço do ensino e da aprendizagem (<https://afc.dge.mec.pt/projeto-maia/programa-apoiar/documentos-do-programa-apoiar>)

trabalham em escolas onde a influência do projeto MAIA se fez sentir. Questões como as que se seguem chamaram a atenção da pesquisadora e motivaram o estudo: *De que falamos quando nos referimos a feedback de qualidade? O que deve conter um bom feedback? O feedback deve ser igual para todos ou adaptado às circunstâncias e contextos? Só o professor é que pode dar feedback? Como posso estar sempre a dar feedback, se tenho um programa para cumprir? Porque é que o feedback não funciona da mesma maneira com todos os alunos?*

Voltando ao já referido relatório do Estado da Educação 2023 (CNE, 2024), é interessante verificar que coloca nas escolas e nos profissionais da educação a centralidade dos processos inerentes à melhoria da qualidade da educação. Ora, considerar a supervisão (SPV) pedagógica como um desses processos faz todo o sentido. Porquê?

- Porque é, efetivamente, no contexto da busca de melhoria e de crescimento que a SPV deve ser vista, constituindo-se como um dispositivo de transformação, potenciador da qualidade do ensino (Alarcão & Tavares, 2013; Roldão, 2012);

- Porque, como referido por Maio et al. (2016), devemos perspetivar a contribuição da SPV para a promoção do desenvolvimento profissional (DProf) dos professores.

Apesar de se assistir a uma evolução do conceito de SPV de uma perspetiva técnico-normativa, para uma outra, crítico emancipatória, assente na colaboração, na promoção do desenvolvimento, na orientação, na colegialidade e num modelo democrático, não se verifica ainda que essa práxis esteja plenamente integrada nas práticas das escolas (Seabra, Mouraz, et al., 2021). Efetivamente, a função da SPV pedagógica associada ao DProf e à consequente melhoria das práticas letivas “procura afirmar-se na realidade educativa nacional como uma forma de entajuda na observação e reflexão sobre as práticas pedagógicas em sala de aula” (Miranda et al., 2022, p. 169). Daqui nasceram outras dúvidas: *Que papel tem, na prática, a supervisão pedagógica no desenvolvimento profissional dos professores? E que papel é esse se olharmos apenas para o desenvolvimento de competências relacionadas com a avaliação pedagógica e o feedback?* Será que, como preconiza Alarcão (2020), a SPV pedagógica que se pratica é um processo interpessoal que orienta e monitoriza, centrado nas possibilidades de desenvolvimento de cada um e que decorre num ambiente formativo e estimulante? Ou será que, nas escolas, o termo “supervisão” ainda tem uma conotação negativa e a SPV

pedagógica não é vista como um processo contínuo de partilha e orientação com caráter formativo (Ricardo, 2013)?

Elencadas as dúvidas que alimentaram a investigação, era importante justificar a sua pertinência. Para o fazer, procurou-se ter uma perspetiva da investigação realizada na última década sobre a temática, através do levantamento de teses, dissertações e outras investigações disponíveis. A busca por trabalhos empíricos que estabelecessem uma relação entre as práticas de *feedback* (dirigido às aprendizagens dos alunos) e a SPV pedagógica mostrou haver escassez de investigação a este nível. Foram encontrados vários trabalhos (Basto, 2017; Coimbra et al. 2020; Ramos, 2014) que sugerem a existência de uma relação entre a SPV colaborativa e o DProf, em particular ao nível das conceções e práticas de ensino. Esta circunstância alimentou a vontade de produzir conhecimento sobre as “potencialidades da supervisão colaborativa na reconstrução de conceções e práticas de avaliação” (Basto, 2017, p. 341).

Estes foram os motes para a presente investigação, que tem como finalidades conhecer as práticas e as estratégias de *feedback* que são usadas na sala de aula e estudar o contributo das práticas de SPV pedagógica nas estratégias de avaliação, centrando o olhar nas associadas ao *feedback* sobre as aprendizagens dos alunos.

Para cumprir este desiderato, realizou-se uma pesquisa de cariz predominantemente exploratório, que teve lugar no contexto específico da escola X. A investigação assumiu a forma de um estudo de caso, procurando obter-se uma visão holística e detalhada do fenómeno de interesse.

O presente documento é o resultado da indagação acerca das potencialidades da SPV para a melhoria das práticas avaliativas dos professores, em particular as que se prendem com estratégias de *feedback*.

Optou-se por uma pesquisa de abordagem mista, tendo-se recorrido à recolha de informação junto dos participantes através de inquérito por questionário e de entrevistas em *focus group* (FG).

A presente dissertação está estruturada da seguinte forma: para além desta introdução e das considerações finais, integra quatro capítulos: dois de enquadramento teórico, um sobre a problemática e metodologia, e outro de apresentação e análise de resultados.

No capítulo 1, exploram-se, em primeiro lugar, os conceitos de SPV e de SPV pedagógica. Em seguida, é apresentada uma perspetiva sobre a evolução histórica da SPV pedagógica em Portugal e discorre-se sobre alguns modelos de SPV. O capítulo segue com a apresentação de práticas presentes nos processos supervisiivos, sendo o termo *práticas* usado num sentido muito lato para designar modalidades, ações, estratégias, eixos ou contextos. Analisam-se alguns normativos que regulam (ou regularam) a educação e os seus profissionais, sempre à luz da SPV. O capítulo fecha com uma abordagem à identidade profissional e ao DProf docente, dado que são aspetos centrais numa SPV que se quer constituir como um dispositivo de transformação.

No capítulo 2, explora-se o conceito de *feedback* no contexto da comunicação e da educação. Em seguida, analisa-se a evolução do conceito de *feedback* na educação, desde abordagens behavioristas até perspetivas construtivistas e autorregulatórias, destacando o seu papel na aprendizagem e na avaliação formativa. São apresentados modelos teóricos relevantes, como os de Nicol e Macfarlane-Dick (2006) e Hattie e Timperley (2007), que sublinham a importância do *feedback* como um processo interativo, dialógico e promotor da autorregulação. Apresenta-se a proposta de Brookhart (2008) sobre as variáveis de forma e de conteúdo das estratégias de *feedback*. O capítulo encerra com uma revisão de estudos recentes sobre práticas de *feedback*, enfatizando o seu impacto na aprendizagem e no envolvimento dos alunos.

No capítulo 3, destinado à problemática e metodologia, é feito o enquadramento do estudo e são apresentados os objetivos da investigação. Faz-se a descrição das opções metodológicas e apresenta-se o plano estruturado que conduziu o estudo. Refere-se a opção por um tipo de investigação mista, de natureza predominantemente exploratória, apresentam-se os instrumentos de recolha de dados (questionários e entrevistas em FG) e caracteriza-se a escola X e o respetivo agrupamento escolar XYZ em que está integrada. Faz-se uma descrição dos participantes e enunciam-se as questões éticas que acompanharam toda a investigação.

No capítulo 4, apresentam-se e analisam-se os resultados, subdividindo-se este trabalho em 4 secções: uma primeira para contextualizar a forma como são apresentados, analisados e discutidos; as restantes para apresentar e discutir os resultados obtidos ao nível das características do *feedback*, do processo de *feedback* e do domínio temático da supervisão.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1 - A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

1.1 Os conceitos de supervisão e supervisão pedagógica

Apesar da atividade supervisiva já estar implementada, por exemplo, na Idade Média, ligada ao tipo de relação existente entre o mestre-de-ofício e os aprendizes, o conceito de SPV nas organizações, fora do contexto pedagógico, tem as suas raízes na Revolução Industrial e na necessidade de gerir grandes números de trabalhadores em ambientes industriais (Fernandes et al., 2004). Surgiu como uma resposta à necessidade de coordenação, controle e direção dos esforços dos trabalhadores para maximizar a eficiência e a produtividade nas fábricas. Frederick Taylor, um dos pioneiros da administração científica, foi um dos primeiros a formular teorias sobre a SPV eficaz. Destacou a importância de se investir na organização racional do trabalho, através da divisão das tarefas laborais, e na sua adequação aos trabalhadores mais aptos para as realizar.

Hoje, a SPV nas organizações abrange uma ampla gama de objetos, incluindo as pessoas, os processos e as organizações. Esta atividade está presente em inúmeros setores: educação, saúde, indústria, serviços públicos, vendas e comércio, etc. Por excelência, as operações que realiza são a observação, a orientação e a avaliação (Gaspar et al., 2012). Os supervisores são responsáveis por grupos de trabalho, que orientam e comandam. Alarcão e Canha (2013) apresentam a SPV como um processo de acompanhamento de uma atividade através de regulação, enquadrada por um referencial e operacionalizada através de ações de monitorização (entre as quais se inclui a avaliação). Daqui se conclui que a SPV visa acompanhar e regular atividades que são realizadas por pessoas num determinado contexto, perseguindo a qualidade, o desenvolvimento e a transformação.

Etimologicamente, supervisão significa “*visão sobre*”. Quando nos reportamos à supervisão em educação, a “*visão sobre*” refere-se a todo o processo educativo de forma a concretizar os seus objetivos.

A introdução do conceito de SPV no contexto educacional surge ligada à formação inicial de professores, na década de 30 do século passado. Desenvolve-se de forma mais evidente a partir dos anos 50, nos EUA, com o surgimento da SPV clínica (Augusto, 2014), isto é, uma SPV direcionada para a sala de aula. Em Portugal, a sua introdução dá-se mais tarde, já na década de 80, por Alarcão e Tavares (1987), também numa perspetiva clínica, visando o desenvolvimento humano e profissional (Ricardo et al., 2012).

Vieira e Moreira (2011) explicam que os problemas das escolas eram atribuídos à mediocridade dos professores, razão pela qual precisavam de ser controlados e monitorizados. Desta forma, a SPV concretizou-se historicamente associada ao controlo e à suspeita da existência de défices/inexperiência do supervisionado, para fazer face à premência da sua superação ou à resolução de problemas emergentes de uma escola que se ia complexificando. Talvez por esta razão subsista ainda uma imagem negativa da SPV na educação. O seu surgimento resulta de uma busca para aumentar a eficácia no ensino, através de um movimento em direção à profissionalização dos docentes, em particular no acompanhamento aos candidatos a professores (SPV associada ao início da carreira).

A expressão SPV pedagógica direciona o foco da SPV para o objeto pedagogia e para a natureza educacional da ação supervisiva (ensinar a ensinar e aprender a ensinar) (Vieira & Moreira, 2011). Nas palavras de Mosher e Purpel (1972, como citados por Gaspar et al., 2012, p. 30):

(...) o objetivo por excelência da supervisão [pedagógica] é a melhoria do ensino (...) Este é um redireccionamento essencial no sentido de desenvolver quer em professores principiantes quer em professores experientes, uma convicção e um valor: que ensinar, sendo uma ação intelectual e social, deve ser objeto de análise intelectual.

No contexto atual da escola, podemos encontrá-la de forma institucional, por exemplo, nas relações existentes entre o orientador de estágio e o respetivo candidato a professor, entre o coordenador pedagógico/delegado de grupo e o professor do seu círculo curricular ou entre professor avaliado e o seu avaliador interno (Ricardo, 2013). Estes são processos que pressupõem a existência de um acompanhamento interventivo e contínuo, pelo que as relações supervisor-professor que devem prevalecer são de colegialidade, respeito e confiança. Pressupõem a partilha de objetivos, a experiência e a liderança (Moreira, 2009).

1.2 Breve evolução história da supervisão pedagógica em Portugal

Não é possível falar de SPV no campo educativo em Portugal sem referir o nome de Isabel Alarcão. A Professora afirma que esta temática começa a atrair a atenção dos investigadores no nosso país a partir da década de 80. Desde então, assiste-se a um alargamento do campo da SPV pedagógica. Inicialmente, a SPV era mais tida como um

processo “em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (Alarcão & Tavares, 2013, p. 16). A reconceptualização da visão da SPV leva os mesmos autores a considerá-la como a “dinamização e acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa, através de aprendizagens individuais e coletivas, incluindo a dos novos agentes” (ibidem, p. 154), reconhecendo a necessidade de se alargarem as funções supervisivas de modo a incluir a formação contínua e o desenvolvimento e aprendizagens institucionais. Esta reconceptualização assenta na ideia de que a escola deve ser vista como uma organização qualificante, que também aprende e se desenvolve (escola reflexiva ou instituição aprendente).

Para além destes autores, que foram pioneiros na introdução da temática no nosso país, consideramos importante fazer uma pequena incursão por outros que, em Portugal, dedicaram a sua atenção à SPV no contexto educativo. Os parágrafos que se seguem pretendem traçar uma panorâmica geral não exaustiva sobre o percurso das visões sobre SPV no nosso país.

Destacamos, assim, em primeiro lugar, Luiza Cortesão. Num trabalho em que pretende “contribuir para que se aceite que a supervisão não se situe obrigatoriamente numa linha reprodutora de finalidades... podendo ser, ao contrário, um instrumento de formação numa perspectiva crítica e de intervenção do professor” (Cortesão, 1991, p. 617), a autora defende a necessidade de partilha de experiências e reflexões entre professores. Na sua perspetiva crítica da SPV, Cortesão propõe que deve transcender a mera avaliação técnica, assumindo um papel de prática emancipatória. Este enfoque visa capacitar os professores a desenvolver uma consciência crítica sobre as suas práticas, promovendo a autonomia profissional e a capacidade de questionar e transformar o contexto educativo em que estão inseridos. A autora enfatiza a importância da reflexão crítica coletiva no processo de SPV e defende que a colaboração entre pares e a partilha de experiências são fundamentais para a construção de um conhecimento pedagógico mais aprofundado e contextualizado, contribuindo para a melhoria contínua das práticas educativas.

Por seu turno, Sá-Chaves (2000, como citada Ricardo et al., 2012) contribui com uma visão de SPV que apelida de ecológica. Esta visa o desenvolvimento do professor e é vista como um processo dinâmico, interativo e contextualizado. Enfatiza a necessidade

de compreender e respeitar a diversidade de experiências dos professores, bem como a complexidade dos ambientes educativos em que estão inseridos. Nas suas palavras, durante uma entrevista:

Abriu-se, portanto, o espaço da supervisão pedagógica, ecológica e, sobretudo, humanizada, que significa perceber que a construção de conhecimento profissional está indissociavelmente ligada à vida pessoal de cada formando e, portanto, não trabalhar num paradigma disjuntivo, pessoa para um lado, profissional para o outro, mas no desenhar de uma visão conjuntiva e de um princípio de pessoalidade. Ou seja, de conjugação das diferentes perspectivas e das diferentes dimensões da vida, numa visão que nós percebemos como complexa, integradora, atenta à emergência e não apenas àquilo que é previsível (Rocha & Sá-Chaves, 2012, p. 13).

Vieira (2009) afasta-se da “concepção institucional da supervisão como processo de gestão organizacional associado à noção de “escola reflexiva”” (pg. 199), assumindo a pedagogia como o seu principal objeto. Define a SPV (da pedagogia) como “teoria e prática de regulação de processos de ensino e de aprendizagem em contexto educativo formal” (Vieira & Moreira, 2011, p. 11). Esta relação estreita entre SPV e pedagogia faz com que uma não possa ser plenamente compreendida sem a outra. Aqui, SPV não é apenas um mecanismo de controlo, mas uma condição essencial para a compreensão e renovação da prática pedagógica. Deste modo, uma pedagogia sem SPV torna-se menos reflexiva e menos consciente do seu próprio impacto, da mesma forma que uma SPV sem um entendimento profundo da pedagogia perde a sua função educativa. Nesse sentido, a SPV pedagógica deve ser orientada por uma visão crítica da pedagogia, permitindo que a ação docente se torne mais deliberada, consciente e aberta à mudança. Esta perspectiva reconhece a complexidade e a incerteza inerentes ao processo educativo, reforçando a necessidade de uma prática reflexiva e adaptável. A SPV e a pedagogia, longe de serem domínios separados, fazem parte de um mesmo projeto: investigar e melhorar a qualidade da ação educativa. A finalidade última da SPV pedagógica não é apenas guiar o educador, mas capacitá-lo para se tornar supervisor da sua própria prática. Se esse objetivo não for alcançado, a SPV falha na sua essência, pois não promove a autonomia necessária para que o docente possa (re)conceptualizar o seu saber pedagógico e contribuir ativamente para a reconstrução da pedagogia escolar. Por isso, a SPV deve ter um carácter

transformador e uma orientação emancipatória, incentivando a reflexão crítica sobre o que a educação é e o que pode vir a ser.

Vasconcelos (2007) recorre à imagem de colocação de andaimes para defender um modelo de SPV que envolve “erguer estruturas de apoio e revê-las constantemente até que o edifício esteja "pronto", isto é até, que o andaime se torne desnecessário” (p. 18). Como um *scaffolding*², o suporte ao supervisionado varia conforme a complexidade das tarefas, oferecendo ajuda ajustada às necessidades. Isso pode incluir encorajamento, questionamento, sugestões, direcionamento, repetição, exemplos, reorientação, trabalho conjunto ou ensino direto, garantindo que os adultos não apenas imitam estratégias do supervisor, mas as recriam ativamente. Também neste modelo, a SPV torna-se desnecessária quando é atingida a autonomia: procura levar os professores a autosupervisionarem-se, numa atitude construtivista, em que vão percorrendo o seu próprio caminho.

A SPV pedagógica tem, no entender de Roldão (2014), a valia de se estruturar como um dispositivo eficaz e necessário para a melhoria da qualidade do desempenho docente, melhoria essa que é construída com base em processos de DProf continuado. Advogando uma SPV de matriz reflexiva e clínica, defende um “movimento supervisivo gerado no interior das estruturas das escolas, liderado dentro delas, e aí avaliado nos seus resultados” (Roldão, 2012, p. 21). Argumenta a favor da “necessidade de compreender que a qualidade do ensino depende de um acréscimo e uma transformação significativa do conhecimento profissional dos docentes” (ibidem, pp. 21-22).

Como se viu, as visões sobre SPV não têm sido estáticas. Foram emergindo diferentes perspectivas à medida que o conceito foi evoluindo, como se constata no trecho abaixo:

(...) se considerarmos a conceção de supervisão que hoje se tem com a que dominava há uns 20 ou 30 anos atrás podem identificar-se traços evolutivos no sentido da promoção do desenvolvimento profissional numa perspectiva menos hierarquizada e mais colaborativa, menos orientada por técnicas e normas e mais baseada no

² No mesmo trabalho, a autora refere que o *scaffolding* implica “fazer os outros tomar consciência do que têm e do que sabem, no sentido de os poder "empurrar" ou "sustentar" para níveis mais elaborados do conhecimento” (p. 14)

questionamento, na reflexão e na assunção pessoal das decisões tomadas (Alarcão, 2010, pp. 19-20).

Nas últimas décadas, a SPV passou a integrar os processos de formação inicial, a formação contínua e a ADD (Formosinho et al., 2010). Vemos também que a sua área de intervenção foi expandida, “num percurso que alia aos paradigmas do desenvolvimento humano, uma cultura colaborativa em escolas aprendentes e a reflexão sobre a profissionalidade docente” (Amaral, 2019, p. 27).

Gaspar et al. (2012) identificam três áreas possíveis de desempenho funcional da SPV: (i) institucional; (ii) instrucional; (iii) avaliativa. A área institucional relaciona-se com a administração escolar, ou seja, com a direção e a gestão da escola. Aqui, a SPV tem um papel organizativo e estrutural, assegurando que os processos pedagógicos estão alinhados com as diretrizes institucionais. A área instrucional baseia-se num modelo triangular que abrange o currículo (o que é ensinado), a aprendizagem (como os alunos aprendem) e a avaliação (do desempenho dos alunos). Esta dimensão está diretamente ligada ao ensino e à formação contínua dos professores. Por último, a área avaliativa refere-se à avaliação externa, que pode incidir tanto sobre as instituições escolares quanto sobre os próprios professores. Esta dimensão envolve processos de monitorização e garantia da qualidade do ensino.

Em jeito de conclusão, afirma-se que a SPV se expandiu para lá da sala de aula, passou a abranger não só a formação inicial de professores como também a contínua, e o seu foco mudou da reprodução do saber para a promoção da reflexão e consciência críticas. De unicamente hierárquica e desigual, passou a promover a colaboração, integrando teoria e experiência como fontes de aprendizagem. Com a abertura a processos autossupervisivos, alterou-se de uma prática ocasional para uma prática contínua.

1.3 Modelos de supervisão pedagógica

Para compreender mais de perto as diferentes práticas de SPV pedagógica, recorre-se aqui à sistematização apresentada por Alarcão e Tavares (2013). Considerando como base de trabalho a pergunta “Como fazer supervisão?”, os autores descrevem vários modelos de SPV pedagógica, que denominam de cenários. Agrupam as práticas supervisivas em nove quadros, mais teóricos que reais, que não se excluem mutuamente, mas antes coexistem e interpenetram: a) cenário da imitação artesanal; b) cenário da

aprendizagem pela descoberta guiada; c) cenário behaviorista; d) cenário clínico; e) cenário psicopedagógico; f) cenário pessoalista; g) cenário reflexivo; h) cenário ecológico; i) cenário dialógico.

Percorrendo os vários cenários, é possível verificar que representam perspectivas distintas relativamente a questões como a relação entre formação e investigação, entre teoria e prática, entre os papéis de supervisor e de professor, entre a conceção de educação e de formação de professores, entre a noção de conhecimento como saber acabado a transmitir ou como construção pessoal, entre uma conceção de escola como centro de formação ou como consumidora de serviços da formação (Basto, 2017, p. 137).

Percorrendo-os, vemos também a evolução das ideias sobre SPV progredirem de uma noção inicial de SPV centrada na figura de autoridade do mestre, funcionando como modelo para ser imitado por outros, inexperientes, - cenário da imitação artesanal - até outras perspectivas cada vez mais complexas, porque mais complexo é também o papel atribuído às escolas, aos professores e aos processos de ensino e de aprendizagem.

O cenário da aprendizagem pela descoberta guiada assenta numa mudança de paradigma face ao anterior: de uma crença de imitação do professor modelo para a necessidade de possuir conhecimento analítico dos modelos de ensino. Mais do que seguir um método único, modelar, era preciso perceber “que método funciona, com que professor, com que alunos e em que circunstâncias.” (Alarcão & Tavares, 2013, p. 18). Este cenário atribui já aos professores um “papel activo na aplicação experimental dos princípios que regem o ensino e a aprendizagem, na análise das variáveis do seu contexto e na inovação pedagógica” (ibidem, p. 21).

O terceiro cenário referido – o behaviorista – é aquele que faz esforços no sentido de analisar o ato de ensinar, procurando definir as competências necessárias para se ser um bom professor. A partir destas são identificadas as que se devem exigir na profissionalização dos professores. Estes são confrontados, na sua formação inicial, com situações de microensino, que perpetua o modelo baseado na imitação. Subjaz a este cenário a ideia do professor como técnico de ensino, um executivo. Os programas de formação assentam em princípios como a definição operacional dos objetivos a atingir, a responsabilidade na sua consecução e a individualização, características que estão presentes na prática pedagógica gradual e acompanhada.

No cenário seguinte, a designação “clínico” refere-se à sala de aula, “na qual ocorrem inter-relações, dinâmicas e número imenso de fenómenos que importa analisar reflexivamente e de forma conjunta entre pares ou entre o professor e o supervisor” (Amaral, 2019, p. 33). Assiste-se ao surgimento da colaboração entre supervisor e supervisionado, bem como à ideia de ciclo de SPV (em que a avaliação de cada ciclo fornece *feedback* ao ciclo subsequente). A SPV clínica atua “de dentro para fora”, cabendo ao próprio docente a compreensão das suas competências e fragilidades.

A noção de que fazer SPV é também ensinar e o pressuposto de que a teoria informa a prática, que por sua vez ilumina os quadros teóricos, sobressai no cenário psicopedagógico.

A perspetiva cognitivista e construtivista, em que o autoconhecimento é a pedra angular para o desenvolvimento psicológico e profissional dos professores, ressalta no cenário pessoalista (aquele que tem no ser, na pessoa, o objeto de maior relevo).

Já as dimensões cognitiva e metacognitiva associadas à reflexão na ação e sobre a ação estão presentes no cenário reflexivo.

O cenário ecologista ou ecológico, baseado na teoria de Bronfenbrenner (1979, como citado por Alarcão & Tavares, 2003), considera o desenvolvimento do professor em interação com diferentes contextos educativos. Estes incluem o microsistema (escola e meio envolvente), o mesossistema (relações entre elementos da comunidade educativa), o exossistema (influências políticas e económicas externas) e o macrosistema (valores, crenças e cultura da sociedade). Segundo Alarcão e Roldão (2008), os docentes vivenciam transições ecológicas ao longo da carreira, através da assunção de novas funções, de interações ou mudanças normativas, que promovem o seu desenvolvimento. Neste cenário, a SPV assume a função de proporcionar e gerir experiências variadas em contextos múltiplos, facilitando a ocorrência de transições ecológicas associadas a etapas do desenvolvimento pessoal e profissional. As atividades, os papéis e as relações interpessoais são fatores determinantes para esse desenvolvimento.

No cenário dialógico, são valorizados o diálogo, a linguagem, as relações simétricas de colaboração entre supervisor e supervisionado na construção da cultura e do conhecimento próprio dos professores e na sua emancipação individual e coletiva.

Na sua visão de SPV, Alarcão e Canha (2013) consideram-na como um processo interpessoal, que visa orientar e monitorizar as atividades realizadas por pessoas que ocorrem em determinados contextos e tempos (não só tempos de vida da pessoa como também tempos históricos). Reforçam a importância deste processo decorrer num ambiente formativo estimulante e têm da SPV uma perspectiva crítico emancipatória. Essas ideias encontram-se sistematizadas na Figura 1.1.

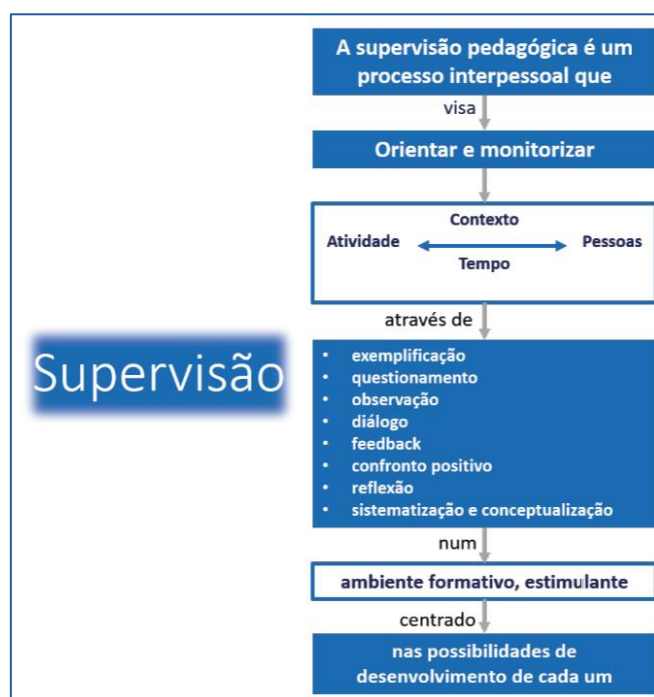


Figura 1.1 - Conceção de SPV em ambiente educativo (adaptado de Alarcão, 2020, p. 40)

1.4 As práticas de supervisão

A SPV pode apresentar-se em três modalidades diferentes: vertical, horizontal e autossupervisão (Gaspar et al., 2012). A SPV vertical tem uma orientação hierárquica, enquanto a SPV de tipo horizontal se apoia numa relação democrática, colegial, entre colegas (muitas vezes é designada por SPV colaborativa ou por SPV interpares). Se olharmos para situações de heterosupervisão, podemos verificar que estas podem assumir uma forma mais hierarquizada/vertical (p.e., na SPV de estágios ou prática pedagógica), ou menos hierarquizada/horizontal (p.e., na SPV entre pares), mas apenas são eficazes na presença da autossupervisão (Alarcão & Tavares, 2013).

Seja qual for a modalidade do processo supervisivo, é de salientar a importância da reflexão na ação e sobre a ação. A reflexão pode desenvolver-se de forma individual, na medida em que o professor assume a responsabilidade de ser o seu próprio supervisor.

Em contraste, pode ocorrer através do diálogo com um supervisor, cuja função é auxiliar o profissional na manutenção da objetividade (Gaspar et al., 2012).

Alarcão e Roldão (2008) salientam que a SPV vertical deve dar lugar a uma SPV horizontal, entre pares e colaborativa, que não exclui nem a SPV vertical nem a autossupervisão, de natureza mais intrapessoal. Afirmam a SPV como um “ambiente formativo estimulador”, que visa apoiar e regular o desenvolvimento. Também identificam as estratégias seguintes como conducentes ao cumprimento desse desiderato: demonstração, atuação, observação, *feedback*, reflexão analítica e crítica, questionamento, apoio/encorajamento, sugestões/recomendações, sínteses/balanços e esclarecimentos conceituais, mantendo sempre o foco na reflexão acerca da prática.

A SPV colaborativa ou SPV entre pares combina a SPV horizontal com a autossupervisão, promovendo o DProf numa perspetiva crítico-emancipatória centrada no professor. Baseia-se num espírito democrático e caracteriza-se pela colaboração, autenticidade, colegialidade e pela busca contínua de consciencialização e aperfeiçoamento. Tendo como objetivo equilibrar desafios e apoios, ajudando os professores a evoluir sem os deixar desamparados, este processo envolve atividades, pessoas e contextos em interação. Está assente em duas dimensões fundamentais:

- Intencionalidade – visa a melhoria do ensino e da aprendizagem, através da análise e reflexão sobre a prática pedagógica;

- Dimensão interpessoal – de natureza dialógica, baseia-se numa relação autêntica e transparente, onde o diálogo e a intercompreensão são essenciais.

A SPV colaborativa não deve centrar-se exclusivamente no professor, mas sim nas situações de ensino e aprendizagem, em que o docente é um dos vários elementos a considerar. Nesse contexto, a SPV entre pares pressupõe que um professor seja observado por um colega da sua escolha, após definir os aspetos que gostaria que fossem analisados. Este processo, que se baseia numa relação colegial e não tem caráter classificativo, procura fornecer *feedback* construtivo, ajudando a compreender o que aconteceu na aula e o que pode ser melhorado no futuro. A confidencialidade é uma opção dos envolvidos, podendo o conhecimento da experiência ser partilhado se ambos considerarem útil para a comunidade educativa (Alarcão, 2020).

Alicerçada nos cenários clínico e ecológico, a SPV colaborativa integra práticas reflexivas interpares (cenário clínico) e considera a complexidade dos contextos escolares

e comunitários (cenário ecológico). Promove a inovação e a adoção de novas metodologias, estimulando o diálogo reflexivo entre professores, o crescimento profissional, a autonomia e a responsabilidade. Além disso, valoriza a discussão de boas práticas pedagógicas, fomentando a corresponsabilização na implementação de estratégias de ensino diversificadas (Amaral, 2019). Mais do que um modelo de apoio, a SPV colaborativa assume-se como um processo transformador que, segundo Vieira et al. (2006), exige “um esforço deliberado de democratização das relações interpessoais e dos processos de construção do conhecimento, contrário a práticas de dominação e dirigido à busca de libertação e emancipação” (p. 11).

Voltamos a convocar Alarcão (2020) para continuar a reflexão sobre as estratégias envolvidas na SPV. Para além das já anteriormente referidas, a autora ainda destaca a experimentação, a avaliação e monitorização, o diálogo e a comunicação, o confronto construtivo (entre opiniões, abordagens, teorias, ...) e a escrita como processo de revelação. No entanto, afirma que a “observação é pedra angular no processo de supervisão” (p. 65). Roldão (2014), por sua vez, destaca a importância do acompanhamento personalizado e em grupo, onde estão presentes o questionamento crítico e o *feedback* formativo. Este último sobressai como essencial ao apoio e à regulação.

Os espaços institucionais onde decorre o processo supervisoivo podem ser os departamentos, grupos disciplinares, conselhos de turma ou outros, “criados de acordo com a visão e a opção de cada coletivo” (ibidem, p. 44). Podemos encontrar práticas supervisivas que incidem em diferentes níveis, como é o caso da planificação e articulação do ensino e da aprendizagem; do acompanhamento da ação (das práticas de ensino); da avaliação da aprendizagem dos alunos; da análise comparada dos resultados dos alunos e redefinição de estratégias em função dos mesmos; da verificação do cumprimento de programas/planificações; da monitorização do desenvolvimento do currículo. Esta listagem não exaustiva de ações pode acontecer em ambientes mais formais, como é o caso das reuniões de departamento e de grupo, ou em contextos de natureza mais informal, como sucede nas conversas mais familiares entre docentes.

Gaspar et al. (2012) referem que a SPV pedagógica é sustentada por quatro eixos fundamentais:

- Orientação, a que associam as ações “conceber” e “problematizar”. A orientação está centrada na capacidade de guiar e apoiar os professores na reflexão sobre as suas

práticas, promovendo a problematização e a estruturação de estratégias pedagógicas eficazes;

- Acompanhamento, a que associam as ações “observar” e “refletir”. Envolve a monitorização contínua das atividades pedagógicas, proporcionando *feedback* construtivo e incentivando a reflexão crítica por parte dos professores sobre o seu desempenho;

- Liderança, a que associam as ações “decidir” e “comunicar”. Refere-se à capacidade de mobilizar e inspirar a comunidade educativa, tomando decisões informadas e promovendo uma cultura de colaboração e melhoria contínua;

- Avaliação, a que associam as ações “intervir” e “avaliar”. Visa identificar áreas de melhoria e implementar intervenções que elevem a qualidade do ensino.

Como se vê, a SPV pedagógica, embora ancorada na pedagogia e na melhoria da prática docente, também se cruza com dimensões regulatória e avaliativa. Isso pode gerar tensões, pois, ao mesmo tempo que visa apoiar o DProf, pode ser utilizada como um mecanismo de controle e prestação de contas, afastando-se do seu caráter formativo. Deste modo, o processo superviso oscila entre uma modalidade de tendência formativa, horizontal e colaborativa, e uma modalidade sobretudo avaliativa, inspetiva e orientada para a verificação da conformidade (Seabra, Mouraz, et al., 2021). Estes dois polos diferenciam-se “nas finalidades, no foco, no estatuto dos supervisores e no sentido do processo” (p. 7). O quadro abaixo organiza resumidamente as características destes mesmos polos.

Quadro 1.1 - Polos do conceito de supervisão (adaptado de Seabra et al., 2021)

Características	Visão inspetiva	Visão colaborativa
Finalidade	Garantir a qualidade do trabalho educativo	Suportar a inovação e a capacidade de mudança dos professores
Foco	Respeito pelos objetivos do ensino/ aprendizagem	Reflexão sobre as práticas letivas
Estatuto do supervisor	Perito	Par
Sentido do processo	Assegura que a ação do professor se adequa aos objetivos do Departamento e da Escola/Agrupamento	Promove o desenvolvimento profissional dos professores

1.5 A supervisão no atual quadro normativo

O Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (ECD), definido através da publicação do Decreto-Lei (DL) n.º 139-A/90, de 28 de abril de 1990, foi o primeiro normativo a conter o termo SPV. Desde essa data, já sofreu mais de uma dezena de alterações, sendo que a versão consolidada do referido estatuto se encontra plasmada no DL n.º 41/2012, de 21 de fevereiro. Algumas das mudanças efetuadas no ECD vão refletindo posições diferentes sobre a SPV. Numa análise histórica realizada por Gaspar et al. (2012), na qual analisam vários normativos - ECD, ADD e regime jurídico da formação especializada -, as autoras concluem que:

- o conceito de SPV tem estado presente nas diferentes versões destes normativos;
- que os regulamentos defendem a necessidade de formação especializada para o desempenho de outras funções educativas, como a coordenação e a orientação, em particular formação no âmbito da SPV pedagógica;
- que podemos encontrar modalidades de SPV vertical (numa fase anterior), e de SPV horizontal (com a promoção de trabalho colegial) e autossupervisão (através da reflexão e da autoavaliação), já neste milénio;
- que as funções de SPV e de avaliação ora se aproximam, ora se afastam.

No final do século XX foi publicado o DL n.º 115-A/98, de 4 de maio, que traz grandes alterações à estrutura da gestão escolar. Consagra a valorização da autonomia das escolas, processo relativamente ao qual são considerados como instrumentos indispensáveis o Regulamento Interno (RI), o Projeto Educativo (PE) e o Plano Anual de Atividades (PAA). Define também as estruturas de orientação educativa, nomeadamente os conselhos de docentes, no pré-escolar e 1.º ciclo, os departamentos curriculares, nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, ou os conselhos de diretores de turma.

No que se refere aos coordenadores de departamento, que são supervisores por excelência, constata-se que as suas funções não estão claramente definidas no atual regime jurídico de autonomia, administração e gestão escolar. Compete às escolas, no quadro da sua autonomia, defini-las em sede de RI. No entanto, podemos identificar num normativo entretanto revogado - Decreto Regulamentar (DR) n.º 10/99, de 21 de julho, que regulamenta o DL n.º 115-A/98 – uma listagem de competências inerentes às funções dos departamentos curriculares e respetivos coordenadores. Encontramos,

nomeadamente: a promoção da troca de experiências e da cooperação entre todos os docentes que integram o departamento; a promoção da articulação com outras estruturas ou serviços da escola/agrupamento com vista ao desenvolvimento de estratégias de diferenciação pedagógica; a promoção de medidas destinadas a melhorar as aprendizagens dos alunos; a promoção da realização de atividades de investigação, reflexão e de estudo, visando a melhoria da qualidade das práticas educativas; e a identificação de necessidades de formação dos docentes.

Da análise das competências associadas às estruturas intermédias, em particular aos departamentos curriculares, acompanhamos o pensamento de Maio et al. (2016) quando afirma que “deriva uma supervisão de carácter genericamente formativo, pois que procura uma dinâmica de envolvimento e de crescimento de todos os intervenientes no processo educativo de forma a atingir um maior desenvolvimento organizacional, encaminhando-nos para processos interactivos de desenvolvimento profissional e organizacional” (p. 48).

Olhando agora para os normativos atualmente em vigor, em particular para a versão consolidada do ECD (DL n.º 41/2012), e observando os deveres dos professores, vemos uma preocupação com:

- a criação de laços de cooperação e o desenvolvimento de relações de respeito e reconhecimento mútuo (alínea c) do n.º 2 do art.º 10.º);

- a atualização e aperfeiçoamento dos “conhecimentos, capacidades e competências, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida, de desenvolvimento pessoal e profissional e de aperfeiçoamento do seu desempenho” (alínea d) do n.º 2 do art.º 10.º);

- a reflexão sobre a prática pedagógica e a autoavaliação (alínea g) do n.º 2 do art.º 10.º).

Também no art.º 10.º- B, relativo aos deveres para com a escola e outros docentes, encontramos mais referências à colaboração, à partilha, ao aconselhamento e à difusão de boas práticas, com vista a contribuir para o sucesso educativo dos alunos.

Constata-se a presença de processos supervisivos que envolvem não só os recém-chegados ao ensino, mas também os restantes docentes ao longo da sua vida profissional. Deste modo, há referências claras à SPV de docentes em início de carreira, em particular para os que se encontram no período probatório. Neste período, que corresponde ao

primeiro ano escolar no exercício efetivo de funções docentes, o docente pode ser acompanhado e apoiado por um supervisor no plano didático, pedagógico e científico. Para exercer estas funções, o supervisor deve estar posicionado no 4.º escalão ou superior, ser preferencialmente do mesmo grupo de recrutamento e possuir formação especializada na área de organização educacional e desenvolvimento curricular, SPV pedagógica ou formação de formadores. É a este docente supervisor que compete “apoiar a elaboração e acompanhar a execução de um plano individual de trabalho” (alínea a) do n.º 5 do art.º 31.º), apoiar na preparação e planeamento das aulas e na reflexão sobre essa prática e avaliar o trabalho desenvolvido, participando também no processo de avaliação do desempenho do docente em período probatório. Neste processo supervisiivo inclui-se obrigatoriamente a observação de aulas.

No que diz respeito à SPV que se desenvolve ao longo da carreira, ocupa um lugar de destaque aquela que é levada a cabo pelos que desempenham funções de coordenação, orientação, SPV pedagógica e avaliação do desempenho. São consideradas estruturas de coordenação educativa e SPV pedagógica as que “colaboram com o conselho pedagógico e com o diretor, no sentido de assegurar a coordenação, supervisão e acompanhamento das atividades escolares, promover o trabalho colaborativo e realizar a avaliação de desempenho do pessoal docente” (DL n.º 137/2012, n.º 1 do art.º 42.º). A estas estruturas compete:

- a articulação e gestão curricular na aplicação do currículo nacional e dos programas e orientações curriculares e programáticas definidos a nível nacional. Esta atividade é dinamizada pelos departamentos curriculares, nos quais se encontram representados os grupos de recrutamento e áreas disciplinares;

- a organização, o acompanhamento e a avaliação das atividades de turma ou grupo de alunos. Esta atividade é assegurada, nomeadamente, pelos educadores de infância (ensino pré-escolar), pelos professores titulares de turma (1.º ciclo do ensino básico) e pelos conselhos de turma (2.º e 3.º ciclos do ensino básico e ensino secundário);

- a coordenação pedagógica de cada ano, ciclo ou curso. Em geral, esta função é assegurada pelos coordenadores de ano/ciclo e pelos coordenadores de diretores de turma/curso;

- a ADD. Para o exercício desta função considera-se fundamental as orientações e o trabalho realizado pela secção de avaliação do desempenho docente do conselho pedagógico (SADD).

Para Maio et al. (2016), estas estruturas são um importante elo de ligação entre os professores e os órgãos de gestão. É “no seio destas mesmas estruturas, [que] se podem criar dinâmicas de trabalho em equipa, partilha de experiências individuais e colectivas, trabalho cooperativo, dinamização de trabalhos de investigação, potenciadores da dimensão formativa que os locais de trabalho podem assumir” (p. 39). Deste modo, observa-se que não são apenas os coordenadores de departamento que exercem funções de supervisores. Há outras estruturas nas quais se pode identificar a presença de supervisores associados ao exercício de cargos de gestão: na gestão de topo, claramente, o Diretor; na gestão intermédia, para além dos já referidos coordenadores de departamento, os coordenadores de ano, ciclo ou curso, ou os diretores de turma.

Parece haver, por parte do legislador, uma preocupação com a necessidade de formação especializada para o exercício de determinados cargos. Esta preocupação está presente no DL n.º 137/2012, de 2 de julho, que procede à segunda alteração do DL n.º 75/2008, de 22 de abril, que aprova o regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Aqui podemos encontrar a seguinte indicação, reveladora dessa intenção: “Atendendo à sua importância na organização escolar, e em particular na avaliação do desempenho docente, o presente diploma reforça e visa, igualmente, os requisitos de formação, bem como de legitimidade eleitoral do coordenador de departamento.” (preâmbulo, parágrafo 10). Também aqui as funções são reservadas aos docentes posicionados no 4º escalão ou superior, detentores, preferencialmente, de formação especializada. Isto visa também o fortalecimento da autoridade dos supervisores/avaliadores perante os pares.

Consultando o despacho que define os perfis de competência dos titulares de cursos de formação especializada em SPV pedagógica (Despacho conjunto nº 198/99), verifica-se que enuncia um conjunto referencial de competências, das quais se optou por destacar as seguintes: fomentar a existência de climas relacionais favoráveis ao desenvolvimento de interações participativas e de práticas reflexivas; conceber, planificar, dinamizar e gerir programas de formação; observar e planificar práticas educativas e envolver os professores em processos de reflexão sobre as mesmas; estimular

a melhoria do desempenho profissional dos professores; e construir sistemas e instrumentos de apoio às práticas pedagógicas e de SPV em parceria. Estas competências do especialista em SPV sugerem a importância que os processos supervisivos têm no desenvolvimento de professores reflexivos, aprendentes e colaborativos com a comunidade em que estão inseridos.

Por outro lado, observa-se que o ECD e o atual modelo de ADD voltam a aproximar a SPV da função avaliativa. Ainda que as linhas de orientação do novo regime de ADD assentem num modelo que possa “incentivar o desenvolvimento profissional, reconhecer e premiar o mérito e as boas práticas, como condições essenciais da dignificação da profissão docente e da promoção da motivação dos professores” (Decreto Lei n.º 41/2012, preâmbulo, parágrafo 2), assiste-se à associação das funções de apoio, acompanhamento e promoção da melhoria da prática pedagógica às de avaliação do desempenho docente, concentrando-as numa só pessoa – o coordenador de departamento (avaliador interno). É importante apresentar as seguintes salvaguardas: a) o coordenador de departamento pode delegar as funções de avaliação noutra pessoa; b) o avaliador interno é o diretor do agrupamento/escola não agrupada no caso dos docentes posicionados no 8.º, 9.º e 10.º escalões, ou no caso de o avaliado se tratar do subdiretor, adjunto, assessor de direção, coordenador de departamento curricular ou avaliador por este designado, conforme expresso no DR n.º 26/2012, de 21 de fevereiro.

Constata-se, assim, que o conceito de SPV pedagógica surge não só associado à observação da atividade docente e à promoção do DProf, como também à avaliação de desempenho. Nas palavras de Gaspar et al. (2012) “podemos encarar este exercício de supervisão pedagógica no quadro da avaliação de desempenho dos professores como um apoio ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem que favorece a reflexão sobre a ação, no sentido de uma melhoria das práticas pedagógicas e didáticas” (p. 44). No entanto, e ainda recorrendo às palavras das mesmas autoras, “esta prática reflexiva (...) pode ser posta em causa com a centralização da supervisão pedagógica no processo de avaliação de professores, no sentido em que menospreza a sua função de instrumento de apoio para a reflexão e autoaprendizagem do professor” (p. 44).

Para melhor compreensão dos dilemas resultantes desta tensão, acompanhemos a seguinte reflexão:

Imaginemos um coordenador de departamento que tem de avaliar internamente os seus supervisionados no âmbito da ADD. De acordo com o DR n.º 26/2012, um dos

objetivos desta mesma avaliação é “a melhoria da qualidade do serviço educativo e da aprendizagem dos alunos, bem como a valorização e o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes” (n.º 1 do art.º 3.º). Ora, a consecução deste objetivo parece ser indissociável da assunção de um carácter formativo, orientador e desenvolvimentista da SPV pedagógica (Vieira & Moreira, 2011), com uma forte ligação às práticas de colaboração e partilha. No entanto, este mesmo supervisor assume uma outra função, de cariz sumativo e certificador: a de avaliador de desempenho docente, cuja ação influi diretamente, por exemplo, na progressão da carreira. Esta dupla função acarreta suspeitas por parte dos envolvidos e tende a remeter para segundo plano uma SPV de orientação transformadora e emancipatória. Aliás, estas autoras falam mesmo de “finalidades incompatíveis” presentes no mesmo modelo: a avaliação sumativa, de carácter regulatório, e a SPV pedagógica, enquanto prática continuada de entreajuda nos professores. Ricardo (2013) entende que a primeira “deveria ser realizada por agentes exteriores ao processo, pois, se se pede ao supervisor pedagógico uma relação de cumplicidade com o seu supervisionado, muito dificilmente se conseguirá libertar de uma avaliação sumativa comprometida” (p. 111).

Fechamos esta secção do trabalho com outras conclusões identificadas por Maio et al. (2016) numa interpretação aos normativos da SPV. Os autores constataam que a SPV deixou de ser uma função mecanizada e burocrática, como era no passado. Atualmente, espera-se que o supervisor instigue a reflexão sobre o processo pedagógico, sendo o professor o principal instrumento dessa reflexão e não um agente controlado que apenas aplica orientações de forma prescritiva. Nessa análise, referem também que a SPV “incide sobre todos os domínios de intervenção profissional do professor” (p. 49), aludindo a que diferentes supervisores fazem incidir a sua visão a distintos campos da intervenção profissional.

1.6 Identidade profissional e desenvolvimento profissional docente

Durante anos, desvalorizou-se o professor enquanto pessoa no processo educativo. Apenas nos anos 80 se iniciou a consciencialização sobre a sua identidade pessoal, destacando-se a obra *O professor é uma pessoa* (Abraham, 1984, como citado por Pires, 2016), que impulsionou estudos sobre a vida e o percurso docente. Reconhece-se hoje que a identidade profissional docente resulta de um processo contínuo de construção,

ligado à forma como cada professor se vê e se posiciona na profissão. Não é um atributo fixo, mas evolui ao longo da carreira (Marcelo, 2009).

Tornar-se professor é um processo de construção de conhecimento e de sentido, num diálogo permanente com a prática (Flores, 2015). Na mesma obra, a autora refere que a construção da identidade docente é um processo negociado, aberto e em mutação, que integra não só as crenças e valores sobre o que significa ser professor e o tipo de professor que se quer ser, como também os contextos em que vai desenvolvendo a sua atividade. As crenças e teorias – por exemplo, sobre o ensino e a aprendizagem, sobre si próprio enquanto professor, sobre a forma como os outros o veem – formam-se devido a fatores como a família, a aprendizagem por observação, os contextos políticos e escolares, as tradições de ensino, os aspetos culturais ou mesmo as lideranças escolares. Ora, é a identidade profissional, âmbito da profissão docente, que proporciona um quadro de referência para os professores construírem as suas próprias ideias sobre como ser e agir, sobre a compreensão do seu trabalho e do seu lugar na sociedade.

Já para Alarcão (2020), a “identidade docente é um sentimento de pertença a um grupo de pessoas que têm uma missão específica a cumprir na sociedade: ensinar, educando” (p. 78). Por sua vez, Nóvoa (1995) refere-se à identidade profissional não como uma entidade estável ou fixa, mas antes como “um lugar de lutas e de conflitos” e “um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (p. 16).

Face às rápidas mudanças sociais e tecnológicas e à crescente heterogeneidade da população escolar, a profissão docente tem-se tornado cada vez mais exigente e complexa. Os professores precisam de dominar um conjunto cada vez mais vasto de competências, aqui entendidas como conjuntos de recursos que os docentes mobilizam na sua atividade para alcançar determinado objetivo. Estas competências vão-se desenvolvendo desde a formação inicial e ao longo da carreira, seja através de formação formal (pós-graduações, mestrados, formações contínuas), seja a partir da experiência profissional: a prática diária e a experiência em sala de aula vão permitindo ajustar estratégias e ganhar eficácia; a interação com colegas enriquece o processo; fatores contextuais, como a dinâmica da escola e as políticas educativas, também influenciam o DProf.

É no quadro desta realidade que acompanhamos as palavras de Monteiro (n.d.) quando refere que, durante muito tempo, os professores foram “*profissionais do saber*” (p. 32). Hoje, fruto da revolução científico-tecnológica a que assistimos, numa sociedade da informação em que as inovações ocorrem a grande velocidade, a missão da escola

alterou-se. Por maioria de razão, a função dos professores teve de acompanhar essas alterações: tornaram-se “*profissionais do saber aprender*” (ibidem). Mas, afirma, cresce o papel da emoção, da consciência e da dignidade nas relações educacionais, e os professores e professoras da escola do futuro hão-de ser principalmente “*profissionais do aprender a ser*”.

Permitimo-nos aqui um pequeno parêntesis para referir o seguinte: não deixa de ser curioso o facto de haver estudos que indicam que os bons professores são recordados mais pelas suas qualidades humanas, como sensibilidade, confiança e abertura, do que pelo domínio técnico (Korthagen, 2009, como citado por Pires, 2016). Se, no passado, se acreditou que um professor convenientemente formado, com um domínio de técnicas obtidas na formação académica, seria a base de um ensino de qualidade, hoje aceita-se a importância que têm as características pessoais do professor. Efetivamente, cada docente ensina de acordo com a sua identidade, sendo as suas práticas influenciadas por experiências, valores e características próprias (Nóvoa, 1995).

Como se depreende a partir dos parágrafos anteriores, o processo de construção da identidade profissional acompanha o docente ao longo dos anos, sendo influenciado por diversos fatores, tanto pessoais quanto profissionais, que moldam de forma única a sua atuação. Deste modo, o professor é visto como um profissional em permanente desenvolvimento, pelo que a formação ao longo da vida surge como resposta essencial aos desafios da inovação e da mudança. Efetivamente, a massificação escolar, a rápida evolução do conhecimento e da tecnologia, aliadas à globalização económica e à crescente diversidade cultural, tornaram essencial a aprendizagem ao longo da vida (Formosinho, 2009). Como destaca Day (2001), a “natureza do ensino exige que os docentes se empenhem num processo contínuo, ao longo de toda a carreira, mas as circunstâncias, as suas histórias pessoais e profissionais e as disposições do momento irão condicionar as suas necessidades particulares e a forma como estas poderão ser identificadas” (p. 16).

Se a educação vai exigir, no futuro, docentes cada vez mais qualificados, é importante que os mecanismos de DProf docente sejam suportados pela colaboração e cooperação entre os professores (Day & Sachs, 2004). Deste modo, como referem Herdeiro e Silva (2011), “é necessário incentivar políticas de mudança que promovam ambientes educativos saudáveis, isto é, que vejam a escola não só como uma fonte de informação, mas sobretudo como um local de motivação e aprendizagem tanto para os

alunos como para os professores” (p. 2717). É deste modo que seguimos a ideia de que a SPV pedagógica se deve inscrever como um mecanismo que contribui para a promoção deste tipo de ambientes, com vista ao desenvolvimento de processos de aprendizagem ao longo da vida, no qual se inclui o trabalho em parceria (Canário, 2007).

Para Alarcão (2020), “o desenvolvimento profissional docente é um processo em que os professores, em interação com o ambiente profissional, adquirem uma conceção mais alargada e uma competência mais aprofundada e se tornam mais motivados e mais aptos a realizarem a sua atividade de ensinar, educando” (p. 77). O DProf docente é um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, que inclui momentos formais e não formais, centrado no professor ou num grupo de professores em interação e que tem por objetivo promover mudanças educativas em prol dos alunos, das famílias e das comunidades (Formosinho, 2009); é “uma atitude permanente de indagação, de formulação de questões e procura de soluções” (Marcelo, 2009, p. 9). No quadro 1.2 procura sintetizar-se o pensamento deste autor sobre o DProf docente.

Ao longo da sua carreira, os docentes vão-se transformando, procurando encontrar as respostas que necessitam, adequando-as às suas características e ao momento atual da sua vida. Esta evolução pode ser vista como uma transição do profissional por várias etapas, ainda que a passagem entre cada uma não ocorra como um processo rígido e determinístico. Trata-se de um processo não linear, feito de oscilações e regressões, que difere de docente para docente, em função do seu perfil e forma de estar, da sua personalidade, formação pessoal, da gestão que faz dos seus sucessos e dificuldades, bem como do modo como soube adaptar o seu saber científico (Pires, 2016).

Ao longo do ciclo de vida profissional é de considerar a existência de etapas com características distintas. Refere-se aqui a proposta de Huberman (1992), que identifica cinco diferentes fases da vida profissional dos professores: (1) entre 1 e 3 anos de experiência, correspondente a uma fase de entrada e de prospeção, em que ocorre o choque com a realidade, a descoberta e o entusiasmo; (2) dos 4 aos 14 anos, na qual ocorre uma estabilização e avigoramento de um repertório pedagógico; (3) dos 15 aos 25 anos, em que surge maior ativismo e diversificação, mas também mais questionamento; (4) dos 25 aos 35 anos, caracterizada por uma maior serenidade, mas também maior distanciamento afetivo e mais conservadorismo; (5) dos 35 aos 40 anos, uma fase de desinvestimento que pode ocorrer de forma pouco saudável.

Quadro 1.2 – Características do desenvolvimento profissional docente (Marcelo, 2009)

Base construtivista
O professor aprende ativamente ao envolver-se em tarefas concretas de ensino, avaliação, observação e reflexão.
Aprendizagem ao longo do tempo
As novas experiências são mais eficazes quando relacionadas com conhecimentos prévios.
Contexto concreto
A aprendizagem é mais eficaz quando ocorre na escola e se relaciona com as atividades docentes diárias.
Ligação a processos de reforma escolar
Contribui para a reconstrução da cultura escolar, pois envolve diretamente os professores.
Reflexão sobre a sua experiência
O professor entra na profissão com conhecimentos prévios e continua a adquiri-los através da reflexão sobre a experiência, desenvolvendo novas teorias e práticas pedagógicas.
Processo colaborativo
Embora haja espaço para trabalho individual e reflexão, a aprendizagem beneficia da colaboração entre professores.
Diversidade de modelos
Pode assumir diferentes formas consoante o contexto, não existindo um modelo único e universalmente eficaz.

Marcelo (2009), ao comparar professores principiantes com professores peritos, isto é, aqueles profissionais que apresentam elevados conhecimentos e destrezas, dedicação e capacidade de refletir sobre a sua conduta, assinala que as diferenças não se situam apenas na quantidade de conhecimentos que ambos possuem. As distinções são mais amplas: os peritos apresentam competências mais complexas, uma estrutura de conhecimentos mais profunda, e abordam os problemas de outra forma, usando “uma grande variedade de tipos de problemas guardados na memória” (ibidem, p. 14) para os representar de forma abstrata.

No quadro do desenvolvimento pessoal dos professores, tem importância uma prática reflexiva, baseada no conhecimento na ação e em três tipos de reflexão: a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação (Schön, 2000).

A reflexão na ação e a reflexão sobre a ação distinguem-se essencialmente pelo momento em que ocorrem. A primeira acontece durante a prática, permitindo ajustes imediatos com base na experiência e no contexto. A segunda ocorre após a prática, quando se analisam e revisitam as decisões tomadas, possibilitando uma compreensão mais aprofundada e consciente do conhecimento tácito. Já a reflexão sobre a reflexão na ação vai além dessa análise retrospectiva, pois envolve um exame crítico do próprio processo

reflexivo. Esse tipo de reflexão permite ao profissional desenvolver-se continuamente, questionando como interpretou a situação no momento, que significados atribuiu e que novas perspectivas podem emergir dessa experiência.

Também Nóvoa (1991, como citado por Ponte, 1999), subscreve a posição de Donald Schön, referindo que a prática docente implica a resolução de situações problemáticas, o que pressupõe capacidades de autodesenvolvimento reflexivo por parte dos professores.

No entanto, para ensinar, não basta saber refletir, é preciso um vasto conjunto de saberes e competências. Shulman (1986) chama a atenção para a necessidade de o professor conhecer bem os conteúdos que ensina, possuir conhecimentos pedagógicos e deter um conhecimento que interseta estes dois, a que chamou conhecimento pedagógico do conteúdo. A estes, o autor ainda junta conhecimentos acerca do currículo, do ensino, da aprendizagem e da avaliação. Encontramos traços comuns com o preconizado por Alarcão (2020), para quem as seguintes dimensões são características do conhecimento profissional dos professores: “conhecimento do conteúdo disciplinar, conhecimento pedagógico em geral, conhecimento pedagógico de conteúdo ou científico-pedagógico, conhecimento do currículo, conhecimento do aluno e das suas características, conhecimento dos contextos, conhecimento dos fins educativos, conhecimento básico sobre investigação, conhecimento de si mesmo, conhecimento da sua filiação profissional e conhecimento da escola como instituição” (p. 27). A presença de traços comuns não é de estranhar, já que também Isabel Alarcão se inspira no pensamento de Shulman (1986).

Apesar de termos elencado os diferentes tipos de conhecimentos necessários ao vasto leque de domínios de atuação de um professor, não queremos, com estes parágrafos, afirmar que a acumulação de conhecimentos é sinónimo de DProf. Queremos, sim, lembrar que a aquisição de novos conhecimentos e a transformação destes em competências contribui para o DProf.

Detendo agora o olhar sobre o DProf docente numa outra perspetiva, sublinhamos o seguinte: se, por um lado, Nóvoa (1995) frisa que o DProf docente deve abranger as dimensões pessoal, profissional e organizacional, por outro, Day (2001) realça que não depende exclusivamente do próprio professor, mas também de fatores externos que influenciam esse processo. Nestes incluem-se:

- a vida pessoal: as experiências, valores, motivações e bem-estar do docente, que impactam na sua aprendizagem e desempenho profissional;

- as medidas políticas: reformas educativas, legislação, formação contínua obrigatória e condições de trabalho definidas por políticas governamentais;

- o contexto profissional: a cultura e dinâmica da escola, o apoio dos colegas, a relação com alunos e a disponibilidade de recursos para o desenvolvimento docente.

Como se vê, o DProf docente não ocorre de forma isolada, antes resultando da interação entre o professor e o seu ambiente social, profissional e institucional. É neste contexto de interação e de procura de melhoria e crescimento, bem como de construção de uma identidade profissional, que a SPV deve ser vista, constituindo-se como um dispositivo de transformação, potenciadora da qualidade do ensino (Roldão, 2012). Também se, como refere Alarcão (2020), o DProf é um processo no qual os docentes, em interação com o seu ambiente profissional, aprofundam competências, se tornam mais motivados e mais aptos para realizar a sua atividade de ensinar, faz sentido perspetivar a contribuição da SPV para a promoção do DProf dos professores (Maio et al., 2016).

Apesar das diversas teorias e estudos sobre a SPV pedagógica, bem como dos diferentes modelos e cenários de prática existentes, há um consenso entre os investigadores sobre a importância do processo superviso. Este desempenha um papel fundamental na construção e no desenvolvimento do professor como um indivíduo aprendente, inserido num coletivo colaborativo, que valoriza a aprendizagem experiencial e a reflexão sobre e para a prática. Convocamos a seguinte afirmação de Roldão (2014), por ilustrar bem a linha de pensamento que aqui temos vindo a apresentar:

A natureza questionadora, analítica, interpretativa, teorizadora e reflexiva do trabalho superviso, assente num acompanhamento e discussão permanente do processo e da ação e seus resultados parece ser um alicerce para a construção do conhecimento profissional.

A noção de supervisão remete para a criação e sustentação de ambientes promotores da construção e do desenvolvimento profissional num percurso sustentado, de progressivo desenvolvimento da autonomia profissional (p. 38).

CAPÍTULO 2 - *FEEDBACK*

2.1 Conceito de *feedback*

Pensar em *feedback* remete-nos quase automaticamente para a função de comunicar. E todos nós comunicamos. Somos seres sociais e, como tal, temos necessidade de o fazer. Comunicar é o ato de transmitir uma ideia, um pensamento ou uma atitude, de forma a torná-la uma realidade partilhada. Pressupõe a presença de um emissor (que inicia o processo de comunicação), de uma mensagem (conteúdo da comunicação), de um canal (meio usado para fazer passar a mensagem), de uma intenção (ou necessidade, que ocorre num determinado contexto) e de um recetor (que lhe atribui um determinado significado/sentido) (Thayer, 1976, como citado por Paulo, 2012).

Para Haberman (1987, como citado por Gonçalves, 1999), a comunicação pode ser um meio para alcançar entendimento mútuo e coordenação social. Valorizando a ação comunicativa como essencial para a democracia e para a construção de relações sociais genuínas, este filósofo e sociólogo centra a sua teoria da ação comunicativa no papel do diálogo racional como base para a interação humana e a legitimidade social. No seu modelo (ideal) de ação comunicativa, “as pessoas interagem e, através da utilização da linguagem, organizam-se socialmente, buscando o consenso de uma forma livre de toda a coação externa e interna (Gonçalves, 1999, p. 133). Para que a comunicação funcione e seja orientada para o entendimento, os participantes precisam de atender a três pretensões de validade: i) verdade - o enunciado deve ser verdadeiro; ii) legitimidade - a mensagem deve ser normativamente apropriada, ou seja, respeitar as regras sociais e morais do contexto; iii) sinceridade - a intenção expressa deve coincidir com a intenção do falante. Se essas pretensões forem levadas em consideração, o diálogo pode gerar consenso; caso contrário, surgem conflitos ou incompreensões.

Educação e comunicação estão intimamente ligadas. Parafraseando Freire (2002), a educação é um ato comunicativo. A escola é um “espaço onde uma ação comunicativa, ao ser desenvolvida sistematicamente, coincide com os objetivos de uma educação que visa à formação de indivíduos críticos e participativos” (Gonçalves, 1999, p. 131).

Trindade e Cosme (2017), ao exprimirem os diferentes modos de pensar “o que se entende por educar nas escolas e, concomitantemente, a relação entre docentes, alunos e o património de informações, instrumentos, procedimentos e atitudes” (p. 1032), referem que o ato de ensinar pode ser visto à luz de três paradigmas, um dos quais apelidam de paradigma pedagógico da comunicação. Este caracteriza-se “por valorizar a qualidade

dos mais variados tipos de interações que acontecem numa sala de aula como fator potenciador das aprendizagens dos alunos” (ibidem, p. 1043), sendo função do professor “promover um projeto de comunicação que já não podendo garantir as aprendizagens dos alunos deverá garantir, todavia, as condições que permitam a ocorrência destas mesmas aprendizagens” (ibidem, p. 1049).

Se, por um lado, “a comunicação não pode existir sem mensagens – sejam elas verbais ou não verbais, intencionais ou não... as reais ou as percebidas” (Stohl & Redding, 1987, como citado por Paulo, 2012, p. 23), por outro, a comunicação ocorre por diferentes meios, habitualmente vistos como instrumentos ou formas de conteúdo usados para realizar o processo comunicacional.

Ao falar em meios de comunicação parece-nos importante fazer uma referência a Marshall McLuhan. Este professor dedicou a sua atenção às consequências das alterações das tecnologias da comunicação na cultura e na sociedade humanas, desde a escrita à imprensa e desta aos media eletrónicos. Assim, refere que o surgimento de novas tecnologias provocou profundas mudanças em todas as esferas sociais. Propõe a existência de uma forte influência da televisão, dos computadores e de outros disseminadores eletrónicos de informação na formação de estilos de pensamento e de reflexão. McLuhan (1974) adotou uma visão muito ampla dos meios de comunicação, que não concebe como instrumentos usados para comunicar; vê-os antes como extensões do ser humano, que moldam a maneira como comunicamos, percebemos, pensamos e organizamos as nossas sociedades. Mais argumentou que o impacto de um meio na sociedade não está no conteúdo que ele transmite, mas na maneira como ele altera as nossas percepções e padrões de comportamento. A sua expressão “o meio é a mensagem” mostra que um meio de comunicação é mais do que um canal ou veículo de transmissão; o meio constitui-se, ele próprio, como um elemento importante da comunicação. Desta forma, afirma que o meio em que a mensagem é transmitida interfere muito mais no seu impacto do que o próprio conteúdo.

Nos processos de comunicação, podemos encontrar o *feedback* como um mecanismo de resposta à entrada de informação e posterior alteração de comportamento, num processo contínuo. O *feedback* é essencial à aquisição de competências, “na medida em que ninguém pode melhorar a menos que disponha de modos para avaliar a eficácia do seu desempenho e para saber em que direção deve mudar” (Rego, 2010, como citado por Paulo, 2012, p. 59). O *feedback* influencia, assim, a continuidade e qualidade das

interações, contribuindo para o entendimento mútuo ao confirmar ou contestar a validade das mensagens.

Para que atenda às pretensões de validade de Haberman, é importante que o *feedback* seja sincero, factualmente correto e respeite normas. No entanto, considerando a visão de McLuhan de que o meio influencia significativamente a mensagem que iremos receber (uma mesma mensagem é percebida por um mesmo indivíduo de formas diferentes caso a receba em diferentes meios), temos de considerar que *feedback* não é apenas sobre o que é comunicado, mas como é comunicado. A receção e o impacto do *feedback* estão associados também aos meios usados para dar *feedback*, isto é, a forma usada para comunicar pode moldar a mensagem em si.

O *feedback* é usado nas empresas e organizações para reforçar a cultura organizacional e melhorar o desempenho profissional. No desporto, os treinadores e instrutores usam-no para aprimorar técnicas, corrigir falhas e incentivar o progresso de atletas e praticantes. No desenvolvimento de produtos, é o *feedback* do público/utilizador que permite ajustar funcionalidades, melhorar a experiência do utilizador ou adaptar os produtos às necessidades e preferências do público. O *feedback* está intimamente ligado à ideia de melhoria. Para além desta associação, duas outras surgem da consulta da palavra *feedback* em diferentes dicionários: o carácter unidirecional presente nas definições e a circunstância de ser entendido como uma resposta ou comentário de reação a alguma coisa. Veremos adiante se estas três associações – *feedback*/propósito de melhoria, *feedback*/unidirecionalidade, *feedback*/reatividade – estão ou não presentes quando pensamos em *feedback* no ensino e na aprendizagem.

Em educação, o *feedback* desempenha um papel fundamental. No entanto, a forma como é visto tem mudado ao longo dos tempos, acompanhando as alterações associadas a um outro conceito ao qual está estreitamente ligado: o da avaliação. Desta forma, observa-se que a conceção sobre *feedback* evoluiu de uma visão meramente informativa para uma abordagem central no desenvolvimento da aprendizagem ativa e autorregulada. É esta evolução que se pretende apresentar seguidamente.

Autores como Skinner (1958) realçavam o *feedback* como um reforço para corrigir comportamentos, principalmente em métodos de ensino behaviorista, numa época em que a avaliação estava muito orientada por uma perspetiva psicométrica. O behaviorismo considera o comportamento do aluno como o resultado de estímulos e respostas, pelo que

Skinner enfatiza a importância do *feedback* imediato para reforçar respostas corretas e moldar gradualmente o conhecimento e habilidades desejadas.

Mais tarde, como reação ao caráter excessivamente objetivo presente nesse tipo de pensamento sobre a avaliação, surge uma perspectiva construtivista, “que sustenta que só é possível aceder à complexidade dos fenômenos a estudar se se considerar uma grande diversidade de informações de natureza quantitativa e qualitativa” (Neves & Ferreira, 2015, p. 31). A avaliação passa a estar intimamente ligada ao ensino e à aprendizagem, desempenhando um papel de regulação através de mecanismos de caráter metacognitivo.

Pesquisadores como Sadler (1989) salientam a importância do *feedback* não apenas como correção, mas como um processo interativo que promove a autorregulação e autonomia do aluno, enfatizando a importância da clareza e da oportunidade da comunicação. Ramaprasad (1983, como citado por Sadler, 1989) refere-se ao *feedback* como a informação sobre a diferença entre o nível de desempenho atual e o nível de referência de um parâmetro do sistema, utilizada para alterar essa desigualdade de alguma forma. Desta afirmação depreende-se que o *feedback* só pode ser considerado como tal se for usado para alterar a lacuna (*gap*) entre o desempenho ou conhecimento atual de uma pessoa (ou sistema) e o nível desejado ou ideal, também chamado de nível de referência. Para que tal seja possível, os alunos devem desenvolver a capacidade para monitorizar a qualidade do seu trabalho durante a sua produção, melhorando assim os seus desempenhos. De acordo com este autor, isso envolve três condições: a) ter conhecimento do padrão/norma/nível de referência/objetivos esperados; b) desenvolver competências para fazer comparações entre o trabalho que estão a produzir e o padrão elevado; c) desenvolver um repositório de formas/ações/ meios para reduzir a discrepância entre o que é produzido e o que se pretende alcançar. O autor sugere a insuficiência de uma visão de *feedback* que é exclusivamente fornecido pelo professor e a transição para um modelo conducente à automonitorização do aluno. Poder-se-á dizer que a perspectiva de sentido único do *feedback*, assente nos juízos avaliativos do professor, começa a ser vista como insuficiente.

Apesar de não fornecerem uma aceção clara para *feedback*, Kluger e DeNisi (1996) apresentam uma definição para as intervenções de *feedback*, referindo-se a elas como “...actions taken by (an) external agente (s) to provide information regarding some

aspect(s) of one's task performance"³ (p. 225). A teoria das intervenções de *feedback* por eles proposta está focada no *feedback* que dá a conhecer as discrepâncias entre o nível de desempenho atual dos indivíduos e os objetivos/metapas/padrões, assumindo, assim, que os indivíduos sabem o que se espera deles na tarefa. Segundo eles, quando um indivíduo recebe *feedback* que lhe indica não haver atingido uma meta, a sua atenção pode ser direcionada para um dos seguintes níveis: 1) os detalhes específicos sobre como realizar a tarefa; 2) a tarefa no seu conjunto; ou 3) os processos que utiliza para a executar.

O impacto do modelo proposto por Kluger e DeNisi (1996) na sua teoria das intervenções de *feedback* pode ser observado nos trabalhos teóricos que o sucederam, como é o caso do modelo de Hattie e Timperley (2007). Estes dois académicos são responsáveis pela publicação de um artigo que fornece uma análise conceptual do *feedback* e revê as evidências relacionadas com o seu impacto na aprendizagem e no desempenho. Aqui, conceptualizam o *feedback* como a informação fornecida por um agente (por exemplo, um professor, um colega, um livro, um pai, o próprio, uma experiência) relativamente a aspetos da própria pessoa, desempenho ou compreensão.

O propósito do *feedback* é fornecer a informação necessária para modificar o pensamento ou o comportamento no sentido da melhoria da qualidade das aprendizagens (Shute, 2008), reduzindo a discrepância entre a compreensão/desempenho efetivo do aluno, num determinado momento, e aquilo que se pretende que realize/desenvolva num futuro próximo (Hattie, 2009). Pode ser aceite, modificado ou rejeitado, é uma consequência da performance, só é eficaz no contexto de aprendizagem e deve responder às questões “*Where am I going?*” (Para onde vou?), “*How am I going?*” (Como vou?) e “*Where to next?*” (Para onde vou a seguir?), questões que correspondem às noções de *feed up*, *feed back* e *feed forward* (Hattie & Timperley (2007).

Estes componentes ou dimensões do *feedback*, que estão sumariamente explicitadas no Quadro 2.1, não existem ou trabalham isoladamente, mas sim de forma integrada.

³ Ações realizadas por um(s) agente(s) externo(s) para fornecer informações sobre algum(ns) aspecto(s) do desempenho de uma tarefa de alguém. (tradução da autora)

Quadro 2.1 - Componentes ou dimensões do *feedback*

Componente	Questão	A resposta a esta pergunta...
<i>Feed up</i>	<i>Where am I going?</i> (Para onde vou?)	... tem como principal objetivo clarificar os objetivos de aprendizagem bem como os critérios de sucesso associados a uma tarefa/performance.
<i>Feed back</i>	<i>How am I going?</i> (Como vou?)	... implica que um professor (ou um colega, uma tarefa ou o próprio) forneça informação relativa ao desempenho numa dada tarefa/trabalho.
<i>Feed forward</i>	<i>Where to next?</i> (Para onde vou a seguir?)	... implica obter informações que conduzem a maiores possibilidades de aprendizagem (p. e., desafios acrescidos, maior autorregulação do processo de aprendizagem, maior fluência e automatismo, mais estratégias e processos para trabalhar nas tarefas, uma compreensão mais profunda sobre o que é e o que não é compreendido). ... implica que a informação recolhida sobre as dificuldades, obstáculos e problemas que os alunos manifestaram seja também utilizada pelo professor para preparar futuras atividades de ensino e de aprendizagem.

Hattie e Timperley (2007) identificam quatro níveis principais onde o *feedback* se pode concentrar: 1) na tarefa, especificamente no que foi feito correta ou incorretamente; 2) no processo, remetendo para as estratégias utilizadas para realizar a tarefa; 3) na autorregulação, referindo-se à capacidade do indivíduo de monitorizar, regular e ajustar a sua aprendizagem ou desempenho; e 4) no *self*, focado no indivíduo como pessoa. O quadro abaixo detalha um pouco mais acerca de cada um destes níveis.

Quadro 2.2 - Níveis do foco do *feedback*, de acordo com o modelo de Hattie e Timperley (2007)

<i>Feedback sobre a tarefa</i>	<i>Feedback sobre o processo</i>	<i>Feedback sobre a autorregulação</i>	<i>Feedback sobre o eu</i>
Revela quão bem as tarefas são compreendidas ou executadas.	Está direcionado para o processo utilizado para criar um produto ou concluir uma tarefa.	Está direcionado para a automonitorização, orientação e regulação das ações.	Faz avaliações pessoais e revela afetos (geralmente positivos) sobre o aluno.
Clarificando			
Indica se o trabalho está correto ou incorreto. Fornece orientações para adquirir mais informações,	Está mais diretamente direcionado para o processamento de informações ou para os processos de	Está mais focado na autorregulação, podendo ter influência na autoeficácia e nas crenças dos alunos	Pode ser pessoal, no sentido de ser dirigido ao <i>eu</i> (Ex: És um ótimo aluno; essa é uma resposta

informações diferentes ou corretas. (Ex: Precisas de incluir mais informação sobre o Tratado de Versalhes).	aprendizagem necessários à compreensão ou realização da tarefa. (Ex: Precisas de editar este texto, prestando atenção aos descritores que utilizaste para que o leitor consiga perceber as nuances do seu significado).	sobre si próprios enquanto aprendentes, de forma a encorajá-los ou informá-los sobre como continuar a tarefa de forma melhor e mais fluida. (Ex: Já conheces as características-chave da introdução de um argumento. Verifica se as incorporaste no teu primeiro parágrafo).	inteligente; bem feito).
---	---	--	--------------------------

Outro dos artigos seminais sobre *feedback* – “*Feedback and Self-Regulated Learning: A Theoretical Synthesis*”, de Butler e Winne, data de 1995. Este trabalho fornece uma síntese teórica do pensamento sobre o papel do *feedback* no processo de aprendizagem autorregulada. Os autores destacam como o *feedback* serve como um mecanismo central para a autorregulação dos alunos, sugerindo que estes não só o recebem a partir de fontes externas, mas também geram *autofeedback* ao monitorizar o seu envolvimento com as tarefas de aprendizagem ou avaliar o seu progresso e resultados face às metas de aprendizagem. Mais enfatizam que o *feedback* apenas é eficaz na medida em que o aluno o processa, interpreta e utiliza de maneira consciente e estratégica. Por um lado, os alunos que são mais eficazes na autorregulação produzem melhor *feedback* e são mais capazes de o usar para atingir os seus objetivos. Por outro, alunos autorregulados também interpretam o *feedback* externo de forma mais ativa.

Como se viu acima, Butler e Winne (1995) desempenharam um papel importante nas investigações sobre *feedback* ao realçar que este não é passivamente recebido, mas antes processado de maneira ativa e estratégica pelo aluno. Este trabalho influenciou significativamente o modelo de Nicol e Macfarlane-Dick (2006) – modelo de aprendizagem autorregulada - ao reforçar a ideia de que promover a autorregulação nos alunos é essencial para maximizar os benefícios do *feedback*. Como ideias basilares deste modelo surgem:

- a) o papel ativo e central ocupado pelos alunos no processo de *feedback*;

b) o envolvimento dos alunos na monitorização e regulação dos seus desempenhos, quer no que se refere aos objetivos e metas a alcançar, quer em termos de estratégias usadas para os atingir;

c) a construção, por parte dos alunos, de uma compreensão própria das mensagens de *feedback* provenientes de fontes externas.

Para estes autores, o *feedback* é a informação sobre a forma como o estado atual do aluno (de aprendizagem e de desempenho) se relaciona com os objetivos/metas/padrões de aprendizagem. Os alunos geram *feedback* interno à medida que monitorizam as suas atividades/tarefas de aprendizagem e avaliam os progressos para atingir os objetivos. Os alunos mais eficazes na autorregulação produzem melhor *feedback* e/ou são mais capazes de utilizar o *feedback* para atingir os objetivos desejados. Como facilmente se depreende, é evidente, nesta definição, a contribuição do trabalho de Butler e Winne (1995).

Para melhor compreensão sobre a forma de potenciar o uso de *feedback* (interno e externo) no apoio à autorregulação, é importante apresentar este último conceito. Assim, a autorregulação diz respeito à capacidade de os alunos regularem aspetos do seu pensamento, motivação e comportamento durante a aprendizagem (Pintrich & Zusho, 2002, como citados por Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Na prática, a autorregulação manifesta-se na monitorização ativa e regulação de diferentes aspetos da aprendizagem (p. e., no estabelecimento de metas, na orientação para os objetivos de aprendizagem, nas estratégias usadas para os alcançar, na gestão de recursos, nos esforços exercidos, na reação ao *feedback* externo, nos produtos produzidos, ...). Uma autorregulação inteligente requer que os alunos tenham presentes os objetivos e metas a atingir, relativamente aos quais o seu desempenho pode ser comparado e avaliado.

Figura 2.1 ilustra o modelo de Nicol e Macfarlane-Dick (2006). No topo da figura vemos a tarefa definida pelo professor, que despoleta o processo de aprendizagem autorregulatório. O envolvimento com a tarefa exige que o aluno recorra a conhecimentos prévios (de conteúdo e de estratégias) e às crenças motivacionais (B) e construa uma interpretação pessoal do significado da tarefa e dos seus requisitos. É com base nesta conceção interna que irá formular os seus próprios objetivos para a atividade (C) (espera-se, ou pretende-se, que estes se sobreponham aos que o professor definiu). Estes objetivos ajudarão a moldar as estratégias e táticas (D) utilizadas pelos alunos para gerar resultados da aprendizagem, tanto internos (E), como externamente observáveis (F).

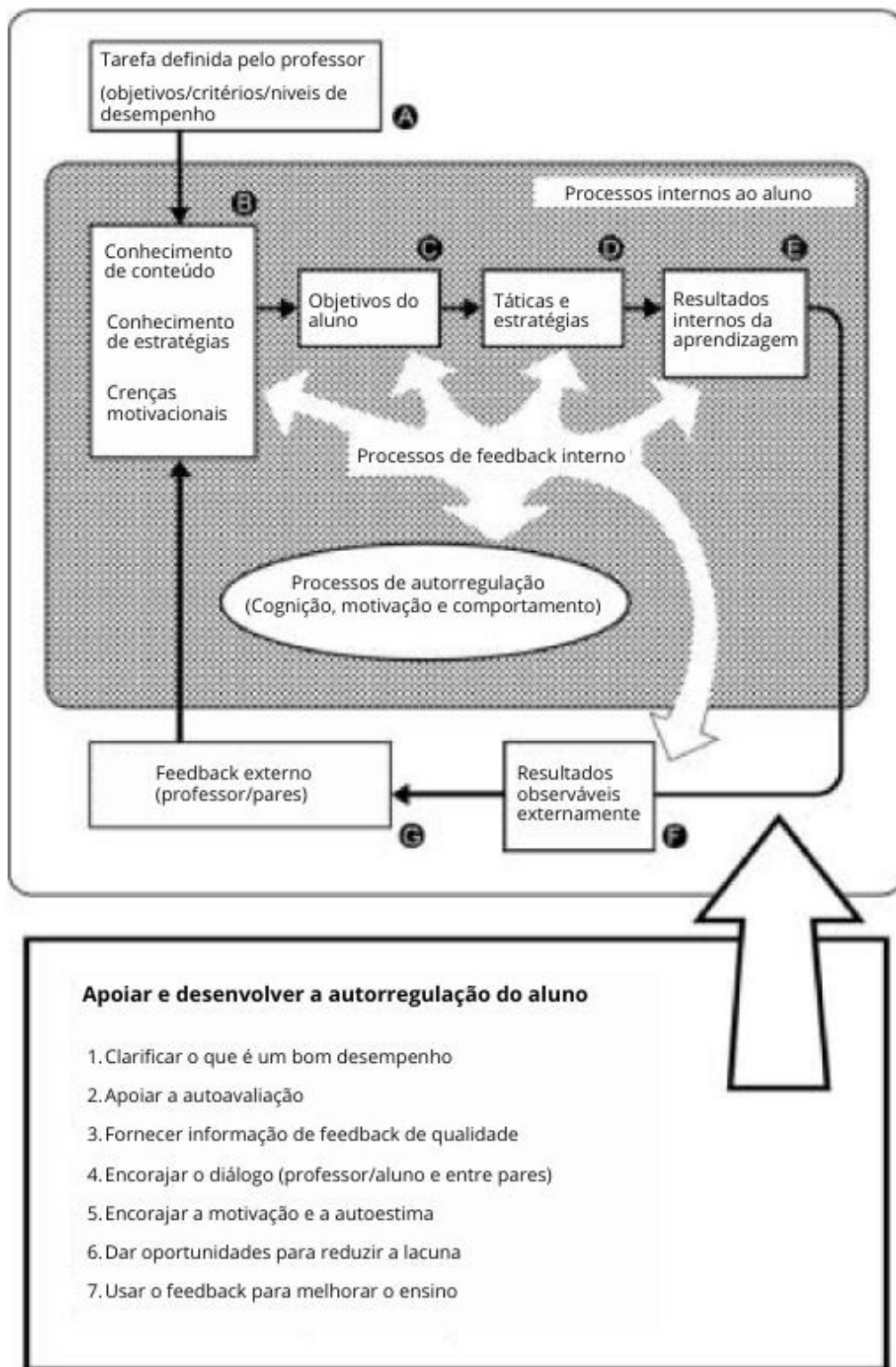


Figura 2.1 – Modelo da aprendizagem autorregulada (adaptado de Nicol e Macfarlane-Dick (2006))

Os primeiros referem-se a mudanças nos estados cognitivos ou afetivos/motivacionais que ocorrem durante o envolvimento na tarefa (por exemplo, maior compreensão, alterações na percepção de capacidade). Os resultados externamente observáveis referem-se quer a produtos tangíveis produzidos, quer a comportamentos. Ao

monitorizar estas interações com a tarefa, bem como os resultados que estão a ser produzidos, gera-se *feedback* interno cognitivo, motivacional e/ou comportamental, resultante da comparação entre o progresso atual e os objetivos desejados. Estas comparações ajudam o aluno a determinar se a forma de envolvimento deve manter-se ou se é necessário algum tipo de mudança.

O modelo sustenta que *feedback* externo ao aluno (G) possa ser fornecido pelo professor, por um colega ou por outros meios. Esta informação adicional pode ser tal que complemente, concorde ou conflitue com a interpretação que o aluno fez sobre a tarefa e/ou o percurso de aprendizagem. No entanto, tem de haver envolvimento ativo com estes contributos externos para produzir um efeito.

No fundo da figura é possível identificar os sete princípios inerentes a boas práticas de *feedback* (aos quais regressaremos nos subcapítulos seguintes).

Numa outra linha de raciocínio encontramos a visão sobre *feedback* apresentada por Askew e Lodge (2000). As autoras assumem que, em função da perceção que se tem acerca da aprendizagem, os indivíduos têm também entendimentos diferentes sobre o *feedback*, suas funções e processos. Assim, referem a existência de três tipos de *feedback* - *gifts*, *ping-pong* and *loops* -, que vinculam o *feedback* a diferentes visões sobre aprender.

Se a perceção sobre a aprendizagem estiver assente num modelo de cariz recetivo-transmissivo, em que a comunicação de conteúdo é unidirecional e onde o aluno é o recetor passivo das informações que o professor transmite, o *feedback* é um presente (*gift*) dado pelo professor ao aluno. O professor é visto como o especialista neste discurso e o *feedback* é a comunicação unidirecional, de professor para aluno, para fornecer informações que o ajudam a aprender. A informação é geralmente avaliativa e pode mostrar a lacuna entre o desempenho atual e resultados desejados.

Já se a perceção sobre o ensino e a aprendizagem se suportar num modelo construtivista, que propõe que o conhecimento é construído ativamente pelo aluno em vez de apenas recebido passivamente, o *feedback* é um processo bidirecional (*ping-pong*). Neste modelo, o aluno é incentivado a explorar, questionar e interagir com o ambiente e com os outros, para criar significados pessoais e integrar novas informações ao que já conhece. O papel do professor é facilitar essa construção, promovendo experiências de aprendizagem que desafiem e estimulem a reflexão e a descoberta, ajudando o aluno a

desenvolver a autonomia o pensamento crítico. A função do *feedback* é a de ajudar a fazer conexões, explorar entendimentos, fornecer pistas para reflexão, abandonando a lógica de um julgamento avaliativo.

Por último, se a percepção sobre o ensino e a aprendizagem estiver suportada num modelo co-construtivista, em que o professor e os alunos contribuem ativamente, dialogando, compartilhando experiências e reflexões para criar juntos um entendimento mais profundo, o *feedback* é um ciclo (*loop*). Se a aprendizagem é vista como um processo social e cooperativo, onde todos aprendem uns com os outros, valorizando múltiplas perspectivas e promovendo a construção coletiva do conhecimento e envolvendo processos reflexivos, investigação crítica, análise, interpretação e reorganização do conhecimento, o *feedback* não pode ser um presente (*gift*) ou um processo bidirecional (*ping-pong*), numa lógica de relações lineares ou hierárquicas. O *feedback* é construído através de ciclos de diálogo e informação, que conectam os diferentes participantes e que pode emergir em todo o tipo de situações.

A ideia de *feedback* como um diálogo surge também no trabalho de Carless (2016). Baseada nos princípios da aprendizagem socioconstrutivista, a sua posição sobre o *feedback* é de que o mesmo deve ser entendido como um processo e não como um produto dado aos estudantes. Para este autor, o *feedback* envolve processos dialógicos, através dos quais os alunos interpretam informações provenientes de várias fontes e as utilizam para melhorar o seu trabalho ou as suas estratégias de aprendizagem. Aqui, o carácter cíclico do *feedback* surge associado não aos *loops* de diálogo e informação que conectam os diferentes participantes, mas sim à necessidade crucial de os alunos utilizarem o *feedback*, pois só assim os ciclos de *feedback* são fechados com sucesso. Carless e Boud (2018) salientam a importância do papel do aluno na elaboração de sentido e na utilização dos comentários para melhorar as atividades subsequentes, insistindo na literacia de *feedback* do aluno, que definem como “*the understandings, capacities and dispositions needed to make sense of information and use it to enhance work or learning strategies*”⁴ (Lipnevich & Panadero, 2021, p. 19).

⁴ os conhecimentos, as capacidades e as disposições necessárias para dar sentido à informação e utilizá-la para melhorar o trabalho ou as estratégias de aprendizagem. (tradução da autora)

Lembremos agora a anterior sugestão da existência da associação *feedback*/propósito de melhoria, presente na percepção que habitualmente temos do *feedback*. De tudo o que aqui já se disse, depreende-se que, seja qual for a perspetiva que se tenha do *feedback*, a relação entre este e o propósito de melhoria está sempre presente. Esta é a “pedra de toque” do *feedback* em educação – ajudar a promover melhores aprendizagens.

Num trabalho recente, Lipnevich e Panadero (2021) fazem uma revisão de literatura sobre modelos de *feedback*, no qual analisam e sintetizam pesquisas existentes para explorar as principais teorias, modelos e abordagens. Uma das ideias por eles apresentada é a de que muitos dos modelos propostos, como o de Ramaprasad (1983), Sadler (1989), Nicol e Macfarlane-Dick (2006) ou de Hattie e Timperley (2007), sublinham o papel do aluno e enfatizam a natureza recursiva da interação aluno-professor (ou outro agente). Esta perspetiva do *feedback*, da qual ressaltam a sua natureza circular e o facto de assentar em processos de interações com os alunos, leva-nos a afirmar que as ideias de unidirecionalidade e de reatividade, patentes na definição de *feedback* “*resposta ou comentário de reação a alguma coisa*” (Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, s.d), é pouco adequada ou simplista. Na verdade, encarar o *feedback* como uma resposta ou comentário de um professor ao desempenho de um aluno é ter do *feedback* uma visão muito elementar.

Para fechar esta análise, na qual se apresentou a evolução do conceito de *feedback*, usaremos as palavras de Lipnevich e Panadero (2021). No já anteriormente referido trabalho de revisão de literatura, concluem que os autores analisados estão de acordo no seguinte: o *feedback* é essencial para melhorar o desempenho e pode contribuir para aumentar o envolvimento na tarefa. Terminam a sua análise com a seguinte proposta de agregação de definições de *feedback*, com a qual fechamos a presente sub-secção:

feedback is information that includes all or several components: students' current state, information about where they are, where they are headed and how to get there, and can be presented by different agents (i.e., peer, teacher, self, task itself, computer). This

*information is expected to have a stronger effect on performance and learning if it encourages students to engage in active processing.*⁵ (p. 25)

2.2 Práticas de *feedback*

Não é possível falar de *feedback* sem falar de avaliação. O *feedback* é uma competência poderosa que o docente deve dominar para garantir uma avaliação pedagógica, isto é, uma avaliação que apoie e melhore as aprendizagens dos alunos e o ensino do professor, sendo inerente a estes dois processos.

Os processos pedagógicos de ensinar-aprender-avaliar desenvolvem-se num contínuo, estando a avaliação naturalmente integrada nas atividades que decorrem no dia-a-dia das salas de aula e devendo concorrer para a melhoria da qualidade, quer das aprendizagens, quer do ensino.

Considerando, como acima se disse, que o propósito da avaliação é contribuir para que os alunos aprendam, afirma-se que a avaliação para e das aprendizagens é um processo eminentemente pedagógico, interno por natureza (isto é, da integral responsabilidade dos professores e das escolas). A avaliação pedagógica inclui as modalidades formativa (avaliação para as aprendizagens) e sumativa (avaliação das aprendizagens) e está integrada nos processos de ensino e de aprendizagem (Fernandes, 2022).

A avaliação formativa é a vertente da avaliação que se constitui como “uma atividade contínua, integrada nos processos de ensino e aprendizagem, através da qual se recolhe informação pertinente, sistemática e organizada para os alunos se situarem no seu percurso” (Machado, 2021, p. 3). É necessariamente interativa e abrange todas as atividades realizadas por professores e/ou pelos seus alunos que fornecem informações a serem usadas como *feedback*. Este permite modificar as atividades de ensino e/ou as aprendizagens nas quais estão envolvidos (Black & Wiliam, 1998a).

⁵ O *feedback* é uma informação que inclui todos ou vários componentes: o estado atual dos alunos, informação sobre onde se encontram, para onde se dirigem e como lá chegar, e pode ser apresentado por diferentes agentes (ou seja, pares, professor, o próprio aluno, a própria tarefa, o computador). Espera-se que esta informação tenha um efeito mais forte no desempenho e na aprendizagem se encorajar os alunos a envolverem-se num processamento ativo. (Traduzido com a versão gratuita do tradutor - DeepL.com)

A avaliação sumativa é a avaliação de natureza pontual, formal e estruturada, que ocorre após os processos de ensino e aprendizagem, com o propósito de fazer balanços após um determinado período, em particular se os resultados dessa avaliação forem usados pelos alunos (e professores) para analisar e/ou melhorar os seus desempenhos (Fernandes, 2022). Para este investigador, ainda que o *feedback* seja importante no âmbito da avaliação sumativa, é no contexto da avaliação formativa que o *feedback* ganha a sua maior expressão. Esta importância é reconhecida por inúmeros autores. Bloom (1968) descreve os benefícios de oferecer aos estudantes *feedback* regular sobre a sua aprendizagem, através de avaliações formativas na sala de aula. Para Sadler (1989), dificilmente se consegue encontrar uma prática de avaliação formativa que não recorra ao *feedback*. Para Black e Wiliam (1998a), os dois conceitos (de avaliação formativa e de *feedback*) sobrepõem-se fortemente. Já para Brookhart (2008), o *feedback* é um componente importante do processo de avaliação formativa. Para Abrecht (1994, como citado por Neves & Ferreira, 2015), a avaliação formativa e o *feedback* são processos inseparáveis:

A avaliação formativa não é uma verificação de conhecimentos. É antes o interrogar-se sobre um processo; é o refazer o caminho percorrido, para refletir sobre o processo de aprendizagem em si mesmo, sendo útil, principalmente, para levar o aluno a considerar uma trajetória e não um estado (de conhecimentos), dando sentido à sua aprendizagem e alertando-o, ao mesmo tempo, para eventuais lacunas ou falhas no percurso, levando-o, deste modo, a buscar – ou, nos casos de menos autonomia, a solicitar – os meios para vencer as dificuldades (p. 43).

Ressaltada a forte relação entre *feedback* e avaliação formativa, importa agora fazer uma *viagem* pelas mudanças nas práticas (e/ou nas perspetivas sobre as práticas) de *feedback*. É a isso que nos propomos nos parágrafos que se seguem.

Se Skinner e o behaviorismo podem ser considerados como precursores do uso de *feedback* instrucional, com os seus reforços e punições positivas e negativas, o desenvolvimento das teorias cognitivista e construtivista da aprendizagem mudaram o paradigma acerca deste conceito. Desta forma, o *feedback* deixa de ser visto como algo que é feito para que os alunos mudem o seu comportamento, mas antes deve fornecer

informações aos alunos para processarem e construírem conhecimentos (Lipnevich & Panadero, 2021).

Um marco importante no desenvolvimento deste campo deve-se, como já anteriormente se referiu, a Sadler (1989), autor que sublinha o facto de os alunos precisarem de compreender o *feedback* para serem capazes de melhorar os seus trabalhos/desempenhos. Afirma que, se a informação fornecida pelo professor for demasiado complexa, ou se os alunos não tiverem conhecimento ou oportunidade para usar essa informação, então esse *feedback* é altamente ineficaz. Para que isso não aconteça, os alunos devem estar familiarizados com os critérios de avaliação, devem ser capazes de monitorizar a qualidade do seu trabalho (p. e., através da comparação dos seus níveis de desempenho com um padrão) e devem dispor de um leque de estratégias a que recorrem para melhorar o seu desempenho. Sadler salienta também a importância da autoavaliação e da avaliação por pares, colocando foco na necessidade de ajudar os alunos a desenvolver competências avaliativas eficazes, para que possam fazer a transição de uma situação de dependência das avaliações realizadas pelo professor para uma de confiança na sua capacidade de automonitorização.

Um outro marco importante nos estudos sobre avaliação formativa e *feedback* foi a publicação, por Black e Wiliam (1998a), do artigo "*Assessment and Classroom Learning*", amplamente influente, e que explora o impacto da avaliação formativa na aprendizagem dos alunos. Salientando que a função classificatória da avaliação é geralmente sobrevalorizada, os autores destacam que o papel da avaliação é o de fornecer informações, tanto aos alunos como aos professores (ou outros agentes educativos), sobre a forma de melhorar a aprendizagem e o ensino, sendo o *feedback* o principal veículo para o conseguir. Neste artigo, estabelecem a importância do *feedback* e das práticas de avaliação como ferramentas cruciais para melhorar o ensino e a aprendizagem, argumentando que a avaliação formativa, quando usada de maneira eficaz, pode ser um dos métodos mais poderosos para melhorar o desempenho dos alunos, com efeitos particularmente fortes entre os estudantes que habitualmente apresentam menor desempenho. Para que se possa melhorar a qualidade da avaliação formativa, sugerem algumas estratégias (Black & Wiliam, 1998b):

1 - Que o *feedback* dado aos estudantes seja acerca das qualidades particulares do seu trabalho, com recomendações sobre o que pode ser melhorado e evitando comparações com outros estudantes. Esta sugestão responde a uma preocupação com a

autoestima dos estudantes, argumentando que uma cultura de sucesso deve estar apoiada na convicção de que todos os alunos podem ser bem-sucedidos;

2 – Que a autoavaliação e a avaliação interpares pelos alunos são formas de reforçar com sucesso a avaliação formativa. Como já anteriormente se explicitou, quando alguém está a tentar aprender, um sistema de *feedback* adequado deve conter três elementos: o reconhecimento do objetivo desejado, a evidência sobre a posição atual, e algumas orientações sobre a forma de colmatar a lacuna entre os dois. Desta forma, os alunos devem ser treinados para a autoavaliação e para a avaliação interpares, de modo a poderem compreender os principais objetivos da sua aprendizagem e, assim, perceberem o que têm de fazer para os atingir;

3 – Que o ensino e a avaliação formativa são evidentemente indissociáveis. A escolha das tarefas/atividades de ensino e de aprendizagem tem de ser justificada face aos objetivos a que estas se destinam e só podem funcionar bem se o seu desenho incluir oportunidades para os alunos exprimirem a sua compreensão.

Continuando a *viagem* pelas mudanças nas práticas (e/ou nas perspetivas sobre as práticas) de *feedback*, considera-se relevante falar do trabalho de Kluger e DeNisi (1996), não só pelo seu aporte para a compreensão dos efeitos do *feedback* no desempenho, como também pelo impacto que teve na definição de modelos como o de Hattie e Timperley (2007).⁶ A abrangente meta-análise que Kluger e DeNisi (1996) realizaram explora como as intervenções de *feedback* afetam o desempenho e quais os fatores que podem amplificar ou limitar esses efeitos, sublinhando a complexidade do *feedback*. Uma das suas principais contribuições é a sugestão de que o *feedback* pode ser dirigido para diferentes níveis: para o *self*, para a tarefa ou para os detalhes da tarefa. Os autores argumentam que o *feedback* dirigido à tarefa tende a melhorar o desempenho dos alunos. A Teoria da Intervenção de *Feedback* que apresentam também sugere que, quando a discrepância entre o desempenho atual e o desejado é conhecida, o aluno pode optar por: trabalhar de forma mais intensa, baixar os objetivos pessoais a atingir, rejeitar o *feedback* por completo ou abandonar os seus esforços. A opção por uma ou outra ação depende de

⁶ O modelo proposto por estes autores será analisado com maior detalhe, face à importância que tem em alguns documentos estratégicos do Projeto MAIA, implementado pela DGE. Este projeto está em curso nos Agrupamentos de Escolas/Escolas Não Agrupadas desde 2019-2020 e tem como objetivo criar condições para que a avaliação pedagógica seja integrada nos processos de desenvolvimento curricular e se articule com o ensino e com a aprendizagem.

fatores como o quão comprometido está o aluno com o objetivo, da clareza do objetivo e da (percepção de) probabilidade de sucesso caso seja aplicado mais esforço.

Os resultados da meta-análise de Kluger e DeNisi (1996) indicam que cerca de um terço das intervenções de *feedback* têm efeitos prejudiciais sobre o desempenho. Esta conclusão desafia a visão convencional de que *feedback* é intrinsecamente positivo. Também enfatiza a importância de considerar fatores como o conteúdo, a forma de entrega e as características individuais e contextuais do destinatário. Voltaremos a este assunto quando abordarmos a questão da eficácia do *feedback*.

O modelo proposto por Hattie e Timperley (2007), que, como já referido, incorpora ideias de Kluger e DeNisi (1996), identifica três questões fundamentais do *feedback*: “*Where am I going?*” (Para onde vou?), “*How am I going?*” (Como vou?) e “*Where to next?*” (Para onde vou a seguir?), questões que correspondem às noções de *feed up*, *feedback* e *feed forward* (ver Quadro 2.1 - Componentes ou dimensões do *feedback*). Estas três questões fundamentais e estruturantes agem tipicamente juntas e definem o ciclo da avaliação formativa. A “natureza circular da avaliação formativa que decorre do papel desempenhado pelo *feedback*” (Fernandes, 2022, p. 49) está ilustrada na Figura 2.2.

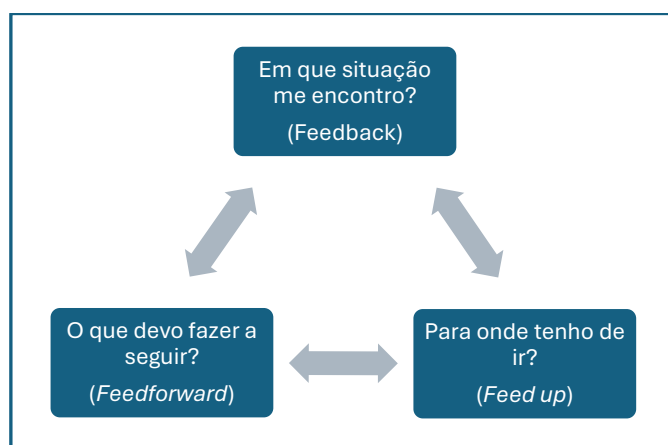


Figura 2.2 - Ciclo da avaliação formativa

A forma como o *feedback* contribui para diminuir a discrepância entre o desempenho desejado e o atual depende muito do seu foco (sobre a tarefa, sobre o processo, sobre a autorregulação ou sobre o *eu*). Assim, é mais eficaz quando dirigido às qualidades do trabalho ou ao processo/às estratégias usadas para o realizar. O mesmo se passa com o *feedback* dirigido às competências de autorregulação, havendo evidências de que quando este associa a *performance* dos alunos ao seu esforço e atenção, consegue efeitos positivos no envolvimento nas tarefas. Já o *feedback* dirigido ao *eu* revela-se

pouco eficaz, podendo produzir impacto na aprendizagem (apenas) se levar a mudanças no esforço dos estudantes (Hattie & Timperley, 2007).

Seguidamente, apresenta-se um sistema de organização das estratégias de *feedback* quanto à forma e conteúdo. O sistema é o proposto por Brookhart (2008), a partir do qual, segundo a autora, é possível definir as opções que melhor se adequam às situações vividas por cada professor, em cada contexto, isto é, tendo em consideração as características dos alunos, das tarefas ou do ambiente de sala de aula.

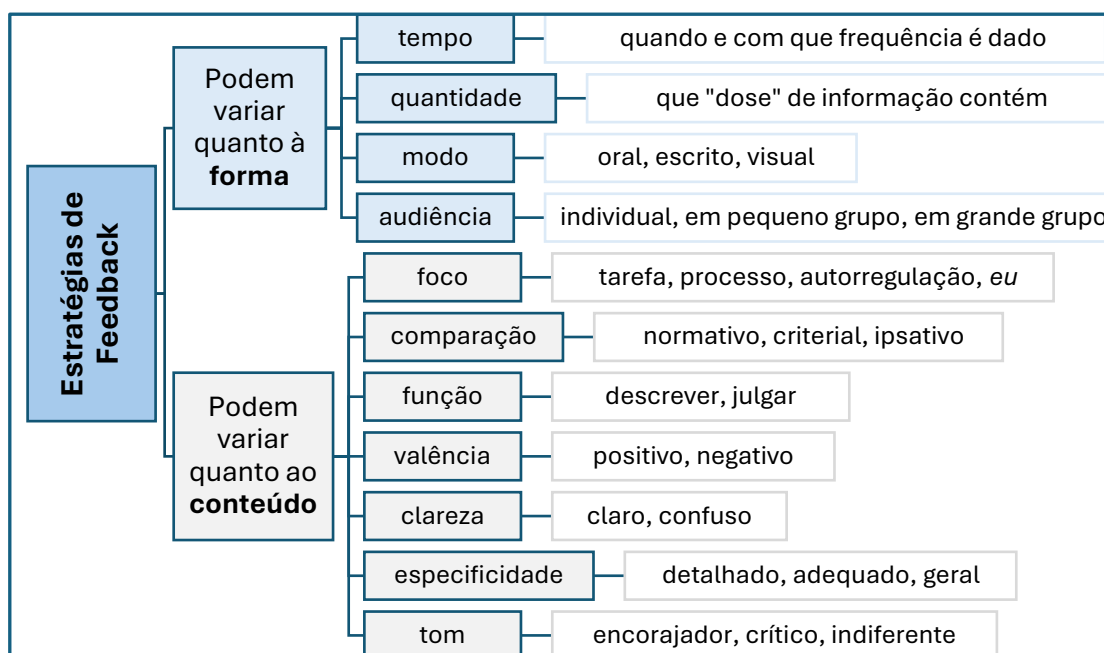


Figura 2.3 - Sistema de organização das estratégias de *feedback* proposto por Brookhart (2008)

Para melhor compreensão deste sistema de organização, construiu-se o Quadro 2.3, que sumariza as finalidades das estratégias de *feedback* (Brookhart, 2008).

Quadro 2.3 - Finalidades das estratégias de *feedback*

Tempo
<p><u>Finalidade:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Fornecer <i>feedback</i> aos alunos enquanto têm presente(s) o assunto, a tarefa/atividade, o desempenho e/ou os objetivos de aprendizagem; ▪ Fornecer <i>feedback</i> aos alunos enquanto existe oportunidade para eles agirem com base nele.
Quantidade
<p><u>Finalidade:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Fornecer <i>feedback</i> suficiente para que os alunos compreendam o que devem fazer, mas não tanto que o trabalho já tenha sido feito por eles; ▪ Fornecer <i>feedback</i> tendo presentes os objetivos-chave de aprendizagem, que não devem ser em número excessivo;

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fornecer uma quantidade de <i>feedback</i> ajustada às características individuais dos alunos.
Modo
<u>Finalidade:</u> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Fornecer <i>feedback</i> usando o modo (oral, escrito, visual, cinestésico) mais adequado, tendo presentes as competências dos alunos e as características da tarefa/atividade.
Audiência
<u>Finalidade:</u> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Chegar aos alunos de forma adequada, fornecendo <i>feedback</i> específico; ▪ Adequar a audiência (individual, em pequeno grupo, em grande grupo) por forma a mostrar, através do <i>feedback</i>, que a aprendizagem dos alunos é valorizada.

Foco
<u>Finalidade:</u> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Descrever as qualidades específicas do trabalho em relação aos objetivos de aprendizagem; ▪ Fazer observações sobre os processos e estratégias de aprendizagem dos alunos que os ajudam a descobrir como melhorar; ▪ Promover a autoeficácia dos alunos, estabelecendo ligações entre o seu desempenho e os seus esforços conscientes e intencionais; ▪ Evitar comentários pessoais (estes contribuem, por exemplo, para a crença de que a inteligência está determinada, o que enfraquece a ligação entre o esforço do aluno e o seu desempenho).
Comparação
<u>Finalidade:</u> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Em geral, fornecer <i>feedback</i> em que se compara o trabalho do aluno com critérios estabelecidos; ▪ Por vezes, fornecer <i>feedback</i> em que se compara o trabalho do aluno com o seu desempenho anterior; ▪ Não comparar o trabalho do aluno com o trabalho de outros.
Função
<u>Finalidade:</u> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Fornecer <i>feedback</i> para descrever o trabalho dos alunos, evitando avaliar ou “julgar” o seu trabalho de uma forma que os impeça de tentar melhorar.
Valência
<u>Finalidade:</u> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Fornecer <i>feedback</i> positivo, utilizando comentários que descrevam o que está a ser bem feito; ▪ Fornecer <i>feedback</i> construtivo, fazendo sugestões sobre o que poderia ser feito para melhorar.
Clareza
<u>Finalidade:</u> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Fornecer <i>feedback</i> que maximize as hipóteses de os alunos o compreenderem.
Especificidade
<u>Finalidade:</u> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Fornecer <i>feedback</i> que oriente, mas sem fazer o trabalho pelo aluno;

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fornecer sugestões que sejam suficientemente específicas para que o aluno possa dar passos concretos.
Tom
<u>Finalidade:</u> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Fornecer <i>feedback</i> que transmita respeito pelo aluno enquanto aprendiz; ▪ Fornecer <i>feedback</i> que posicione o aluno como um agente ativo (não passivo); ▪ Fornecer <i>feedback</i> que inspire o pensamento, a curiosidade ou a interrogação.

Esta sistematização facilita a identificação, por parte do professor, das estratégias de *feedback* mais adequadas.

Sem se pretender desvalorizar a importância que este sistema organizativo tem para melhorar as práticas de *feedback* dos professores, não podemos deixar de fazer referência a uma preocupação avançada por Nicol e Macfarlane-Dick (2006). Estes autores referem que, nas últimas décadas, ocorreu uma mudança na forma como professores e investigadores abordam a aprendizagem dos estudantes. Assim, em vez desta ser vista como um simples processo de aquisição baseado na transmissão de conhecimento, a aprendizagem é agora conceptualizada como um processo ativo, no qual os estudantes constroem o seu próprio conhecimento e competências. Os estudantes interagem com os conteúdos, transformam-nos, discutem-nos com outros, internalizam-nos através da sua ligação a conhecimentos prévios; estão envolvidos ativamente na aprendizagem e são responsáveis pela sua gestão.

No entanto, este avanço conceptual tem sido mais lento com a avaliação formativa e o *feedback*, que continuam a ser vistos como responsabilidade do professor e como processos de transmissão deste para o aluno. É no sentido de alterar esta visão que propõem um modelo conceptual de avaliação formativa e *feedback* centrado na autorregulação dos alunos. Como elementos fundamentais deste modelo encontramos os sete princípios apresentados na Figura 2.1 – Modelo da aprendizagem autorregulada (adaptado de Nicol e Macfarlane-Dick (2006)), que recuperamos seguidamente. Para cada um deles, acrescentamos alguns exemplos de estratégias a usar no *feedback*, tal como apontados pelos referidos investigadores.

Quadro 2.4 – Princípios e exemplos de estratégias de *feedback* no modelo de Nicol e Macfarlane-Dick (2006)

Princípio 1 - Clarificar o que é um bom desempenho
<p>Justificação:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Os alunos só podem atingir os objetivos de aprendizagem se os compreenderem (Black & Wiliam, 1998b; Sadler, 1989); ○ Deve haver um grau de sobreposição razoável entre os objetivos da tarefa/atividade definidos pelos alunos e os objetivos inicialmente previstos pelo professor); ○ Conceções erradas ou insuficientes sobre os objetivos influenciam não só o trabalho dos alunos como também o valor da informação proveniente do <i>feedback</i> externo, dificultando a avaliação, por parte dos alunos, das discrepâncias entre o seu desempenho e o requerido).
<p>Exemplos de estratégias a usar no <i>feedback</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Fornecer aos alunos documentos escritos onde se descrevem os critérios de avaliação e/ou os padrões que definem os níveis de realização; ▪ Fornecer exemplos que ilustrem boas performances; ▪ Facultar rubricas de avaliação bem construídas; ▪ Aumentar a discussão e reflexão, nas aulas, sobre os critérios e níveis de desempenho, antes da realização das tarefas/atividades; ▪ Envolver os alunos na avaliação de trabalhos de outros estudantes, com base em critérios pré-definidos e níveis de desempenho; ▪ Promover a definição colaborativa, com os estudantes, dos critérios de avaliação.
Princípio 2 – Apoiar a autoavaliação
<p>Justificação:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Uma forma eficaz de desenvolver a autorregulação nos alunos é proporcionar-lhes oportunidades para praticarem aspetos reguladores da sua própria aprendizagem e refletirem sobre ela; ○ Quando devidamente organizada, a autoavaliação pode levar a melhorias significativas na aprendizagem e desempenho.
<p>Exemplos de estratégias a usar no <i>feedback</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Promover oportunidades estruturadas para o treino da autoavaliação; ▪ Promover oportunidades para os estudantes avaliarem e darem <i>feedback</i> aos trabalhos de colegas; ▪ Pedir aos estudantes que identifiquem pontos fortes e fracos dos seus trabalhos antes da sua submissão; ▪ Perguntar aos estudantes sobre o tipo de <i>feedback</i> que gostariam de obter.
Princípio 3 – Fornecer informação de <i>feedback</i> de qualidade
<p>Justificação:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ O <i>feedback</i> deve acontecer em tempo útil (próximo do ato de produção da aprendizagem), identificar forças e fraquezas, fornecer pistas corretivas, direcionar os alunos para os objetivos de aprendizagem de ordem superior do pensamento e conter tanto elogios como críticas construtivas; ○ O <i>feedback</i> deve ajudar os alunos a resolver os seus problemas, i.e., ajudar a tomar medidas para diminuir a discrepância entre o as intenções dos alunos e os resultados efetivos; ○ Os professores são uma fonte crucial de <i>feedback</i> externo, essencial para os estudantes avaliarem os seus progressos.
<p>Exemplos de estratégias a usar no <i>feedback</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ o <i>feedback</i> deve estar relacionado com os objetivos de aprendizagem e com os critérios pré-definidos; ▪ o n.º de critérios e avaliação não deve ser muito elevado; ▪ fornecer <i>feedback</i> oportuno (antes da submissão); ▪ fornecer pistas corretivas e não apenas informações sobre pontos fortes e fracos; ▪ limitar a quantidade de <i>feedback</i> para que seja realmente utilizado;

- priorizar áreas a melhorar.

Princípio 4 - Encorajar o diálogo (professor/aluno e entre pares)

Justificação:

- Os alunos nem sempre compreendem o *feedback* que os professores fornecem;
- O *feedback* tem de ser compreendido e interiorizado para que possa produzir melhorias;
- O aluno desempenha um papel ativo na construção do significado das mensagens de *feedback* externo e na sua utilização para regular o seu desempenho.

Exemplos de estratégias a usar no *feedback*

- o *feedback* deve ser mais um diálogo do que uma transmissão de informação, pelo que se deve fomentar o diálogo de *feedback* em pequenos grupos de discussão ou em grande grupo;
- fomentar o diálogo entre pares, em que um aluno comenta o trabalho de outro;
- pedir aos alunos que identifiquem 1 ou 2 comentários de *feedback* úteis e expliquem porque o foram.

Princípio 5 - Encorajar a motivação e a autoestima

Justificação:

- a motivação e autoestima desempenham um papel muito importante na aprendizagem e na avaliação;
- as crenças dos alunos sobre a aprendizagem afetam não só a resposta dos alunos ao *feedback* como também o seu compromisso com a autorregulação;
- é importante que os alunos percebam que o *feedback* é uma ferramenta de avaliação, não da pessoa, mas da sua performance num certo contexto;
- elogiar o esforço e os comportamentos estratégicos leva a resultados mais elevados do que elogiar a capacidade e inteligência.

Exemplos de estratégias a usar no *feedback*

- criação /uso de maior n.º de tarefas de “baixo risco”, com *feedback* que fornece informação sobre progressos e conquistas, em vez de um n.º menor de tarefas de “alto risco”, com avaliação de cariz sumativo, que incluem apenas informação sobre sucessos e fracassos (p.e., notas/classificações)
- fornecer a classificação dos trabalhos apenas depois de os alunos terem tido oportunidade para dar resposta aos comentários de *feedback*;
- possibilitar a reescrita de partes selecionadas dos trabalhos;
- recorrer a testes automatizados com *feedback*;
- potenciar o uso de rascunhos e resubmissões.

Princípio 6 – Dar oportunidades para reduzir a lacuna

Justificação:

- o *feedback* externo deve permitir diminuir a discrepância entre a performance do aluno e a desejada pelo professor. Para isso, é preciso proporcionar oportunidades para repetir o ciclo “*feedback* externo – tarefa – desempenho”.

Exemplos de estratégias a usar no *feedback*

- dar *feedback* durante a execução das tarefas/atividades;
- possibilitar resubmissões/reenvios;
- introduzir tarefas em duas etapas, nas quais o *feedback* da primeira ajuda a melhorar a segunda etapa;
- Modelação, por parte do professor, das estratégias a usar para preencher uma lacuna no desempenho.

Princípio 7 – Usar o *feedback* para melhorar o ensino

Justificação:

- o *feedback* também deve dar informação ao professor que lhe permita adaptar o seu ensino;
- os dados que fornecem informação sobre o progresso dos alunos devem provir de inúmeras fontes: tarefas de avaliação, questionamento em sala de aula, observação de comportamentos.

Exemplos de estratégias a usar no *feedback*

- usar regularmente testes de avaliação, em especial de diagnóstico;
- recorrer a questionários de 1 minuto, que são apresentados no início da sessão/aula e respondidos no final da mesma. Estas questões podem ser repetidas na sessão/aula seguinte;
- aquando da entrega de um trabalho avaliado, pedir aos alunos que identifiquem os aspetos nos quais têm mais dificuldades.

2.3 A eficácia do *feedback*

Diversos trabalhos evidenciam um claro impacto do *feedback* na aprendizagem e no desempenho dos alunos (Black & Wiliam, 1998b; Hattie, 1999; Kluger & DeNisi, 1996; Sadler, 1989). Por exemplo, em *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, Hattie (2009) examina uma grande variedade de influências educacionais para determinar a sua eficácia no que diz respeito ao desempenho dos alunos. Como resultado do estudo, o autor ressalta (entre outros aspetos, como o clima de sala de aula ou as estratégias de ensino), o poder dos professores e do *feedback*.

No entanto, os seus efeitos não são sempre necessariamente positivos, estando dependentes da sua natureza. Apesar das potencialidades comprovadas do *feedback* na avaliação formativa, a investigação recente sugere que o *feedback* do professor muitas vezes não resulta numa melhoria da aprendizagem dos alunos no quotidiano da sala de aula (van der Kleij, 2019). Nem todo o *feedback* funciona, ou funciona mesmo ao contrário: “*while feedback is among the most powerful moderators of learning its effects are among the most variable*” (Hattie, 2012, p. 115). Além disso, alguns tipos de *feedback* são eficazes para uns alunos e ineficazes para outros, como evidenciado pelas diferenças de impacto do *feedback* para cada estudante (Shute, 2008). A isto acresce a necessidade de considerar a forma como o *feedback* é percecionado ou compreendido e utilizado pelos estudantes. A investigação recente neste domínio reconhece, cada vez mais, que se os alunos não se envolverem com o *feedback*, este não será eficaz na melhoria das aprendizagens. Esta falta de envolvimento pode dever-se a inúmeros fatores: ao facto de os alunos não perceberem o *feedback* como útil, ou até não se aperceberem da sua existência, de não o compreenderem, de não terem tempo ou oportunidade para o utilizar, ou mesmo não estarem dispostos ou serem capazes de o usar (van der Kleij, 2019).

Não é fácil elencar as características de um *feedback* eficaz. Ele é adaptativo, na medida em que está sempre dependente de qualquer outra coisa (do conteúdo disciplinar, do tipo de tarefa, do grupo de alunos ou do aluno em particular). Concomitantemente,

fornecer e receber *feedback* requer habilidade por parte de alunos e professores, para além de proficiência no desenvolvimento de um bom clima de sala de aula e capacidade para lidar com as complexidades inerentes ao quotidiano escolar (Hattie & Timperley, 2007).

Ainda assim, vários investigadores identificam algumas condições que contribuem para um *feedback* de qualidade. Apresentam-se seguidamente algumas dessas contribuições, salvaguardando-se que o principal propósito desta listagem não exaustiva é o de mostrar que o *feedback* é uma prática de avaliação formativa bastante estudada nas últimas décadas (Santos, 2022), e não o de fazer um levantamento completo sobre o tema.

- Sadler (1989) estabelece como premissa chave a necessidade de os alunos desenvolverem capacidade para monitorizar a qualidade do seu trabalho/desempenho durante a sua produção. Isto envolve reconhecer o que é um trabalho/desempenho de qualidade, ter a capacidade de comparar, com alguma objetividade, o trabalho/desempenho que estão a produzir com um padrão mais elevado e ter competências para acionar um conjunto de ações que lhes permitam melhorar o seu trabalho/desempenho. Um *feedback* eficaz deve possibilitar e fomentar estas condições.

- Kluger e DeNisi (1996) concluem que o impacto do *feedback* é influenciado pela dificuldade dos objetivos e das tarefas, parecendo ter maior impacto quando os objetivos são específicos e desafiantes, mas a complexidade da tarefa é baixa.

- Hattie (1999) mostrou que os formatos mais eficazes de *feedback* fornecem pistas ou reforço aos aprendentes e se apresentam sob a forma de *feedback* assistido por vídeo, áudio ou computador, e/ou estão relacionadas com objetivos de aprendizagem. As formas menos eficazes são instrução programada, os elogios, as punições e as recompensas extrínsecas (sejam elas tangíveis, como os prémios, pontos ou autocolantes, ou não tangíveis, como os elogios verbais; refere-se às recompensas que não reforçam o envolvimento na tarefa);

- Black et al. (2004) afirmam que a natureza dos comentários é crucial ao dar *feedback* aos alunos sobre os seus trabalhos (e não a sua quantidade). Por exemplo, salientam que a atribuição de pontuações numéricas ou classificações tem um efeito negativo, já que os alunos tendem a ignorar os comentários quando são também atribuídas notas. Referem também que os comentários devem identificar o que foi bem feito, o que ainda precisa de melhoria e dar orientações sobre como a conseguir. Reforçam que o *feedback* deve ser capaz de provocar reflexão por parte do aluno e que o professor deve

prever oportunidades para que estes respondam aos comentários de *feedback* como parte do processo geral de aprendizagem.

- Hattie e Timperley (2007) argumentam a favor da eficácia do *feedback* com foco na tarefa (em particular se disser respeito a más interpretações ao invés de se focar em fornecer informações em falta) e no processo (fornecendo pistas para que os alunos rejeitem hipóteses erradas e possibilitando direções de pesquisa e estratégia), em detrimento do *feedback* dirigido ao eu.

- Nicol e Macfarlane-Dick (2006) sublinham a importância de o *feedback* ser encorajador, motivador e construtivo, colocando a tónica na autorregulação e no envolvimento do aluno com o *feedback*. Estes autores defendem que os processos de *feedback* dialógico são fundamentais para o desenvolvimento de práticas mais sustentáveis, que sensibilizem os alunos para a qualidade do seu desempenho e os apoiem no desenvolvimento das suas capacidades de autoavaliação.

- Já a perceção de utilidade do *feedback* por parte dos alunos foi identificada como uma variável importante na influência que este tem na melhoria das aprendizagens (Harks et al., 2014, como citados por van der Kleij, 2019).

Ainda que, de um modo geral, a qualidade do *feedback* seja percecionada de forma mais positiva pelos professores do que pelos alunos (Mulliner & Tucker, 2017; Williams & Kane, 2008), os seguintes aspetos sobre as características de um bom *feedback* são relativamente unânimes: um bom *feedback* foca-se no trabalho e no processo que o aluno utilizou para o realizar, é baseado em critérios (e, por vezes, em autorreferência), descreve o trabalho em vez de o julgar, é positivo, apresenta sugestões de melhoria, é claro e específico, ajuda os alunos a tornarem-se aprendentes autorregulados e dá-lhes o apoio necessário para assumirem o controlo da sua própria aprendizagem. Um *feedback* é bom se os alunos realmente aprenderem; é bom se os alunos se tornarem mais motivados; só pode ser bom se a sala de aula for um espaço onde o *feedback* é valorizado (Brookhart, 2008): “*feedback can lead to learning only if the students have opportunities to use it*”⁷ (Brookhart, 2017, p.75).

⁷ o *feedback* só pode conduzir à aprendizagem se os alunos tiverem oportunidade de o utilizar. (tradução da autora)

Chegados a este ponto, parece-nos importante lançar um olhar sobre os dados aportados por investigações que decorreram no nosso país, focando a nossa atenção nos resultados obtidos em estudos sobre *feedback*, nos últimos anos, no ensino não superior.

Num artigo de Fonseca et al. (2015) é feita a descrição e avaliação de uma oficina de formação que visou a promoção do DProf do professor no uso de estratégias de *feedback*. Participaram na referida ação doze professores, de uma escola na área da grande Lisboa, de áreas disciplinares distintas. Ao analisarem as sessões presenciais da oficina e o trabalho autónomo dos participantes (aplicação em sala de aula dos conteúdos e objetivos das sessões), os autores do estudo concluem que: “o uso informado de estratégias de *feedback* influenciou a compreensão e o desempenho de alguns dos alunos dos professores participantes na oficina” (p. 190); houve também “efeitos positivos sobre o envolvimento dos alunos com a escola” (p. 190); foi visível a “importância do *feedback* do professor na qualidade da relação entre professores e alunos” (p. 190); “que os efeitos do *feedback* se manifestam em diversas dimensões, incluindo a cognitiva, a afetiva e a motivacional” e que houve “efeitos na autorregulação da aprendizagem e desempenho do aluno como agente recetor” (p. 190). Os autores também propõem que é “indispensável levar a cabo uma formação de professores que permita assegurar que são utilizadas, em sala de aula, estratégias de *feedback* adequadas e eficientes” (p. 191).

Uma investigação de natureza qualitativa (QUAL), assente num estudo de caso intrínseco, realizada por Reis (2021), conclui que “a avaliação formativa com *feedback* regulador pode ser usada de forma regular em disciplinas sujeitas a exame, contrariando o mito de que nestas disciplinas se deve privilegiar práticas de avaliação orientadas para a preparação do exame” (p. II). Ao refletir sobre sugestões para investigações futuras, a autora refere ter tido a oportunidade de evidenciar que os alunos conseguem perceber as aprendizagens conseguidas e não conseguidas. No entanto, considera pertinente que se estude “por que razões não conseguem [os alunos] perspetivar os ‘novos passos na aprendizagem? O que poderá estar a comprometer essa perceção? O que poderemos nós, professores fazer para potenciar o envolvimento dos alunos na avaliação e na sua aprendizagem” (Reis, 2021, p. 103).

A propósito da compreensão das variáveis que podem estar presentes na eficácia do *feedback*, um estudo recente de Santos (2022), dedicado às aprendizagens de Matemática e produzido a partir de uma meta análise de natureza QUAL de 18 estudos portugueses em educação matemática, apresenta, entre outras conclusões, a seguinte: um modelo

conceitual para estudar a eficácia do *feedback* deve conter quatro componentes “que se interrelacionam entre si: as características do *feedback*, variáveis decorrentes dos alunos, variáveis do contexto e conhecimento profissional do professor” (p. 1). Sobre o último domínio – conhecimento profissional do professor – que apenas surgiu ao longo do desenvolvimento do estudo, sobressai que inclui o conhecimento didático e o conhecimento de cada aluno (das suas capacidades e particularidades). A investigadora lembra a complexidade do uso do *feedback*, reforçando que exige uma constante reflexão, intencionalmente comprometida com uma conceção de avaliação para as aprendizagens. Mais afirma que “com uma experiência continuada de fornecimento de *feedback*, os professores podem desenvolver a capacidade de produzir *feedbacks* ajustando-os, quer aos alunos concretos, quer às próprias tarefas” (Santos, 2022, p. 18).

Os vários estudos que compunham o *corpus* de análise “assumiram que o *feedback* pode ser um poderoso instrumento para apoiar a aprendizagem” (idem, p. 19), sendo necessário que os alunos lhe reconheçam “utilidade no presente e não num futuro para si mais ou menos longínquo” (p. 19). Tal apenas faz sentido se as práticas pedagógicas previrem oportunidades para os alunos voltarem a pensar sobre “o que se fez, decidindo como prosseguir para o seu aperfeiçoamento” (p. 19).

A ideia de que existe uma divergência nas perceções que os professores e os alunos têm sobre *feedback* é reportada num estudo de Cordeiro (2023). Neste participaram professores e alunos de Física e Química, do 3.º ciclo e de Ensino Secundário. Nas conclusões apresentadas, o autor refere 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” (p. 145), sendo a perceção dos professores claramente mais favorável.

Um outro estudo, realizado por Avões (2015), com o objetivo de “averiguar se o uso de *feedback* escrito e eficaz promove o envolvimento dos alunos na escola” (p. i), decorreu entre alunos do 9.º ano de escolaridade, na disciplina de Geografia. Os resultados foram recolhidos após a aplicação de um programa de intervenção de cerca de 17 semanas, em que foi fornecido aos alunos *feedback* escrito “claro, positivo, com o foco ou nas tarefas ou no processo e sempre respeitoso (...) [que] alertasse para aspetos menos claros nas produções dos alunos, [e] nunca incluiu juízos de valor (...) continham (...) chamadas de atenção e incentivo à reflexão e à procura de soluções” (p. 87). A análise efetuada levou a investigadora a sugerir a existência de “evidências que suportam (...)”

[que] quando os professores facultam aos alunos um *feedback* escrito promotor de autorregulação das aprendizagens verifica-se um aumento do seu envolvimento na escola” (idem, p. 85).

Num trabalho desenvolvido por Valente et al. (2009), ouviram-se as vozes de mais de 100 alunos dos 10.º e 11.º anos de duas escolas secundárias na área de Lisboa, de duas áreas académicas distintas (humanidades e ciências/tecnologias). Foram analisadas as narrativas reflexivas desses discentes sobre o impacto das práticas de avaliação dos professores no seu trabalho e envolvimento, bem como sobre o efeito dos tipos de comunicação utilizados pelos professores ao reportar informações de avaliação. Em resultado desta análise, os autores do estudo afirmam que:

- Os alunos valorizam positivamente as disciplinas em que lhes são fornecidos objetivos claros, critérios de avaliação inequívocos, comentários construtivos e oportunidades para melhorar;

- Há uma associação entre o envolvimento dos alunos e a perceção que têm acerca da qualidade da comunicação do professor sobre a avaliação;

- Nas suas narrativas, os alunos sugerem que os comentários avaliativos dos docentes incluem tentativas de humilhação pública por parte do professor, uso de ironia e sarcasmo, acusações sem evidências e uso das classificações/notas, não como uma ferramenta de avaliação, mas sim como uma arma.

Ao longo destes parágrafos procurou enquadrar-se teórica e empiricamente a questão da eficácia do *feedback*, tendo sido debatidas as características principais inerentes a um *feedback* de qualidade. Discutiu-se a sua complexidade e apresentaram-se algumas recomendações para melhorar as práticas de *feedback*. Foram mostradas algumas conclusões de investigações recentes, realizadas em Portugal, que nos dão um pequeno vislumbre sobre o estado da arte neste domínio. A reflexão que se apresentou leva-nos a acompanhar Santos e Pinto (2010) quando afirmam que a utilização do *feedback* é uma questão complexa, pelo que o seu uso exige um aprimoramento por parte do professor, fruto de uma constante reflexão sobre os seus efeitos na aprendizagem.

Na segunda parte desta dissertação dirigimos a nossa atenção para o estudo empírico realizado, destinado a melhor compreender a natureza e a perceção de eficácia

das estratégias de *feedback* usadas pelos professores, e em que medida as práticas de SPV pedagógica concorrem para a implementação dessas estratégias de *feedback*.

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO 3 - PROBLEMÁTICA E METODOLOGIA

3.1 Enquadramento

A preparação dos docentes para um uso eficaz do *feedback* junto dos seus alunos pressupõe que estes profissionais desenvolvam as competências adequadas para conseguir ajudá-los a compreender como podem melhorar a qualidade das suas aprendizagens. Para que os professores incorporem algumas ideias sobre avaliação formativa e *feedback nas suas práticas*, Black et al. (2004) sugerem, entre outros aspetos, o seguinte: “*the first step is to reflect on what you are now doing. Discussion with colleagues and observation of one another’s lessons can help spark such reflection*”⁸ (p. 20). A capacidade de reflexão acerca das práticas, a observação de pares, ou a colaboração de que falam estes autores, estão estreitamente ligadas à SPV pedagógica.

Através das informações recolhidas no estado da arte, concluiu-se haver poucas investigações em que a relação entre estes dois conceitos (SPV pedagógica e *feedback*) fosse estudada de forma explícita. Deste modo, considerou-se pertinente investigar a relação entre as práticas de SPV pedagógica e as estratégias de *feedback* e indagar sobre as potencialidades da SPV para a melhoria das práticas avaliativas dos professores, em particular as que se prendem com estratégias de *feedback*.

O título escolhido para dar o mote a este trabalho - *Práticas de supervisão pedagógica: contributos para a implementação de estratégias de feedback* – transporta-nos precisamente para a existência de uma relação entre dois conceitos importantes: a SPV pedagógica e o *feedback*. Porquê este título? Vejamos:

Por um lado, o conhecimento que hoje detemos acerca da importância do *feedback* na aprendizagem suporta o surgimento de um movimento que valoriza a avaliação para as aprendizagens, em detrimento da avaliação das aprendizagens (Amante & Oliveira, 2019; Black & Wiliam, 2006; Fernandes, 2019). Assim, importa conhecer que práticas e que estratégias de *feedback* são usadas na sala de aula, de modo a perceber se vão ao encontro da natureza das que são consideradas adequadas e eficazes, tendo em consideração o que os estudos sobre o tema nos dizem.

Por outro lado, autores como Alarcão (2014), Alarcão e Tavares (2013), Flores (2021) e (Roldão, 2014) referem que a implementação de práticas de SPV pedagógica potencia o DProf docente, processo tanto individual como coletivo, que ocorre no seio

⁸ o primeiro passo é refletir sobre o que está a fazer agora. A discussão com os colegas e a observação das aulas uns dos outros podem ajudar a estimular essa reflexão. (tradução da investigadora)

das comunidades escolares. Este desenvolvimento decorre a longo prazo, através de diferentes experiências e oportunidades, formais e informais, que promovem o crescimento e desenvolvimento do docente (Marcelo, 2009).

3.2 Fundamentos metodológicos

O estudo que neste documento se reporta visou explorar as práticas de SPV pedagógica e as estratégias de *feedback* utilizadas pelos professores do 3.º ciclo do ensino básico na escola X, bem como as perceções e desafios relacionados com essas práticas.

Desta forma, chegou-se à seguinte formulação dos problemas de investigação, isto é, as questões para as quais não se conhece resposta e que nortearam a construção de novo conhecimento: “*Qual é a natureza e a eficácia percebida das estratégias de feedback que são usadas pelos professores do 3.º ciclo do ensino básico da escola X? Que contributos proporcionam as práticas de supervisão pedagógica para a implementação dessas estratégias de feedback?*”

Estas perguntas englobam os seguintes objetivos de investigação, que contribuem para clarificar o que se pretende com a pesquisa, de forma congruente com o problema:

(OI1) - Identificar as estratégias de *feedback* mais comuns utilizadas pelos professores do 3.º ciclo do ensino básico na escola X.

(OI2) - Conhecer a frequência e a consistência com que as diferentes estratégias de *feedback* são utilizadas pelos professores do 3.º ciclo do ensino básico na escola X.

(OI3) – Compreender as perceções dos professores do 3.º ciclo do ensino básico na escola X sobre a eficácia de diferentes estratégias de *feedback*.

(OI4) – Identificar as barreiras ou desafios enfrentados pelos professores do 3.º ciclo do ensino básico na implementação de diferentes estratégias de *feedback*.

(OI5) - Compreender as perceções dos professores do 3.º ciclo do ensino básico na escola X sobre os contributos que as práticas de supervisão pedagógica dão para a implementação de práticas de *feedback*.

Destes resultou ser relevante mergulhar no contexto específico da escola X e obter uma visão holística e detalhada do fenómeno de interesse, pelo que a estratégia de investigação assentou num estudo de caso. O plano de investigação envolveu o estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida, o “caso”, estudando-o no seu

contexto natural, reconhecendo-se a sua complexidade e fazendo uso de fontes múltiplas e variadas (Coutinho, 2014). Gall et al. (2007, como citados por Amado, 2014) definem o estudo de caso como uma investigação que ocorre em profundidade e no qual o(s) fenómeno(s) acontece(m) no seu contexto natural, refletindo a perspetiva dos participantes que nele(s) estão envolvidos.

No nosso contexto, o “caso” refere-se à entidade específica objeto de investigação, ou seja, a escola X e os seus professores do 3º ciclo do ensino básico. O "caso" é o foco central do estudo, que é analisado para obter uma compreensão das práticas de SPV pedagógica e das estratégias de *feedback* utilizadas pelos professores. Selecionar a escola X como o "caso" resultou não somente de nos ter aparecido pela frente e sentimo-nos obrigados a tomá-lo como objeto de estudo (Stake, 2005) – aqui uma referência ao facto de se tratar da escola onde a investigadora leciona -, mas também por se reconhecer a possibilidade de existência de algumas práticas colaborativas que podem ser vistas numa perspetiva de SPV horizontal.

A opção por este tipo de estratégia de investigação prende-se com o facto de não só permitir conciliar técnicas e instrumentos próprios das abordagens QUAL e quantitativa (QUANT), como também com a circunstância de se pretender estudar um determinado fenómeno naquele contexto específico, numa perspetiva holística (ibidem).

De acordo com Hamel (1998, como citado por Amado, 2014), os objetivos de um estudo de caso estão frequentemente associados “à exploração e tentativa de descobrir problemáticas novas, de renovar perspetivas existentes e de sugerir hipóteses profundas” (p. 124). É nesta perspetiva, exploratória, que este estudo se insere, na medida em que a revisão de literatura produzida no âmbito de investigações empíricas, nos últimos dez anos, mostrou que: a) existem inúmeros estudos que refletem sobre a relação entre a SPV pedagógica e o DProf docente (Basto, 2017; Coimbra et al., 2020; Ramos, 2014); b) existe muita investigação que se debruça sobre a temática do *feedback* (Araújo, 2015; Avões, 2015; Fonseca et al., 2015; Martins, 2013; Reis, 2021); c) são pouco frequentes os estudos que dedicam um olhar para os contributos que as práticas de SPV pedagógica proporcionam para a implementação de estratégias de *feedback* por parte dos professores (Basto, 2017; Cordeiro, 2023). Assim, o estado da arte revelou que apenas existem orientações não pesquisadas e ideias que se relacionam de forma vaga com o problema do estudo. Ainda que a pesquisa que se abraçou tenha uma essência exploratória, contém

também elementos descritivos, uma vez que se procura particularizar as propriedades, as características e os traços marcantes do fenómeno em estudo.

Optou-se por um enfoque misto na pesquisa, uma vez que o desenho metodológico combina técnicas e métodos de recolha de dados dos referenciais QUAL e QUANT, sendo uma alternativa às metodologias tradicionais. Este enfoque misto permite que o investigador se centre na busca da resposta mais correta à questão de partida (Teddlie & Tashakkori, como citados por Coutinho, 2014). Também Sampieri et al. (2013) defendem uma posição de complementaridade, ao referirem que o pesquisador deve ser metodologicamente plural, norteando o seu trabalho pelo contexto, situação, recursos disponíveis, objetivos e problema de estudo. A integração de dados QUAL e QUANT possibilita produzir informações adicionais que vão além das fornecidas pelos dados QUAL ou QUANT sozinhos, minimizando as limitações de cada uma das abordagens.

3.3 Natureza do estudo e design metodológico

Tendo em consideração a necessária coerência entre as questões de pesquisa, os objetivos do estudo e as opções metodológicas, considerou-se pertinente a definição de um plano de estudo inscrito num paradigma misto. Neste combinam-se técnicas, métodos, abordagens, conceitos ou linguagem características da pesquisa QUANT e QUAL num único estudo (Johnson & Onwuegbuzie, 2004).

Do ponto de vista epistemológico, isto é, relativamente à natureza do conhecimento e à forma como é adquirido, a pesquisa posiciona-se tendencialmente numa ótica de características interpretativas. Deste modo, “o conhecimento é visto como subjetivo e contextual, construído a partir das interpretações das experiências” (de Paula et al., 2024, p. 8). Almeja-se compreender os fenómenos a partir da ótica dos participantes, enfatizando a forma como os significados são construídos no contexto em que os eventos se desenrolam. Este posicionamento é naturalmente mais relevante nas etapas de cariz QUAL.

Para a definição do *design* metodológico procedeu-se a uma reflexão acerca das técnicas de recolha de dados passíveis de serem usadas num trabalho desta natureza e com estes objetivos, tendo-se considerado pertinente o recurso à inquirição (por questionário e através de entrevista em FG). Na secção *Técnicas e instrumentos de recolha de dados*, detalha-se sobre os atributos que pesaram nesta decisão.

O quadro síntese de apresentação do *Design* Metodológico organiza a informação relevante quanto às técnicas de recolha de dados usadas e aos participantes, por **OI**.

A população- alvo do questionário foi constituída por todos os professores que lecionam o 3.º ciclo de ensino na escola X, num total de vinte e cinco docentes. Quanto ao FG, foram seleccionados intencionalmente 10 docentes, divididos em dois grupos, por se considerarem informantes privilegiados. A composição dos grupos resultou de um juízo da investigadora, tendo em consideração que se trata de um estudo cujo desenho não exige a representatividade de elementos de uma população.

Quadro 3.1 - Quadro síntese de apresentação do *Design* Metodológico

Objetivos	Técnicas de recolha de dados	Participantes
OI1 - Identificar as estratégias de <i>feedback</i> mais comuns utilizadas pelos professores do 3º ciclo do ensino básico na escola X	Questionário	Todos os professores do 3.º ciclo da escola X ⁽¹⁾
OI2 - Conhecer a frequência e a consistência com que as diferentes estratégias de <i>feedback</i> são utilizadas pelos professores do 3º ciclo do ensino básico na escola X;	Questionário	Todos os professores do 3.º ciclo da escola X. ⁽¹⁾
OI3 - Compreender as perceções dos professores do 3º ciclo do ensino básico na escola X sobre a eficácia de diferentes estratégias de <i>feedback</i>	Questionário + <i>Focus group</i>	Todos os professores do 3.º ciclo da escola X. ⁽¹⁾ + Grupo de professores participantes do 3.º ciclo da escola X. ⁽²⁾
OI4 - Identificar as barreiras ou desafios enfrentados pelos professores do 3º ciclo do ensino básico na implementação de diferentes estratégias de <i>feedback</i> .	<i>Focus group</i>	Grupo de professores participantes do 3.º ciclo da escola X. ⁽²⁾
OI5 - Compreender as perceções dos professores do 3º ciclo do ensino básico na escola X sobre os contributos que as práticas de supervisão pedagógica dão para a implementação de práticas de <i>feedback</i>	<i>Focus group</i>	Grupo de professores participantes do 3.º ciclo da escola X. ⁽²⁾

⁽¹⁾ escola na qual a investigadora exerce funções, por ser de pequena dimensão e se encontrarem disponíveis.

⁽²⁾ seleccionados de forma intencional, de modo a conseguir dois conjuntos de participantes com características distintas, nomeadamente, no tempo de serviço no agrupamento.

Em termos genéricos, os dados QUAL e QUANT foram recolhidos de forma sequencial, numa sucessão de duas etapas. No entanto, não se utilizou um desenho de pesquisa explanatório sequencial “*puro*”, tal como definido por Creswell e Creswell (2018). Para melhor compreensão deste tipo de estratégia de pesquisa construiu-se a Figura 3.1. Esta mostra que, neste tipo de desenho de investigação, o pesquisador recolhe dados em duas fases distintas, iniciando com os de natureza QUANT. Esses são analisados e, em seguida, usados para planear ou desenvolver a segunda fase, de cariz

QUAL. Por exemplo, os resultados QUANT podem dar informações sobre os participantes a serem selecionados para a fase QUAL, bem como acerca do tipo de perguntas a serem feitas aos participantes da fase seguinte, no FG.

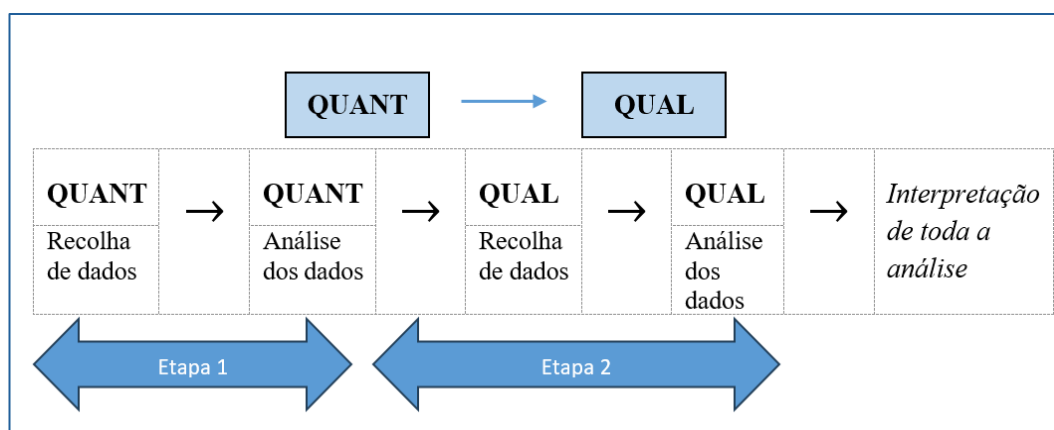


Figura 3.1 - Design explanatório sequencial (adaptado de Creswell & Creswell, 2018)

No entanto, a obrigatoriedade de se proceder a pedidos de autorização para a realização do estudo, quer à Direção-Geral da Educação (DGE), através do sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIME), quer ao diretor do Agrupamento XYZ, inviabilizou parcialmente a estratégia inicialmente pensada. Isto porque, para que estes pedidos pudessem ser efetuados, foi necessário realizar o planeamento, construção e validação do questionário, bem como elaborar o guião da entrevista de FG, numa fase bastante prematura do trabalho. Sem estes instrumentos de inquirição preparados, não se poderiam obter as referidas autorizações. Assim, a ideia inicial de utilização dos dados QUANT recolhidos através de questionário como *insights* para a elaboração do guião de entrevista ficou impossibilitada. Não obstante, não ficou em causa a possibilidade de usar as informações recolhidas nos questionários para fazer a seleção dos participantes nos FG, como efetivamente veio a suceder.

Lembrando que se iniciou esta linha de argumentação com a afirmação “Em termos genéricos, os dados quantitativos e qualitativos foram recolhidos de forma sequencial, numa sucessão de duas etapas”, explicar-se-á agora o uso da expressão “Em termos genéricos”.

Nesta investigação, o questionário inclui um conjunto de questões de natureza aberta que visam compreender as perceções dos docentes sobre a eficácia das diferentes estratégias de *feedback*. Este é também um dos objetivos que presidiu à recolha de dados

através dos FG. Esta complementaridade pretende assegurar uma maior fiabilidade dos dados recolhidos, ao permitir a sua triangulação.

Para facilitar a compreensão destas ideias acerca do design metodológico, construiu-se o diagrama que se segue:

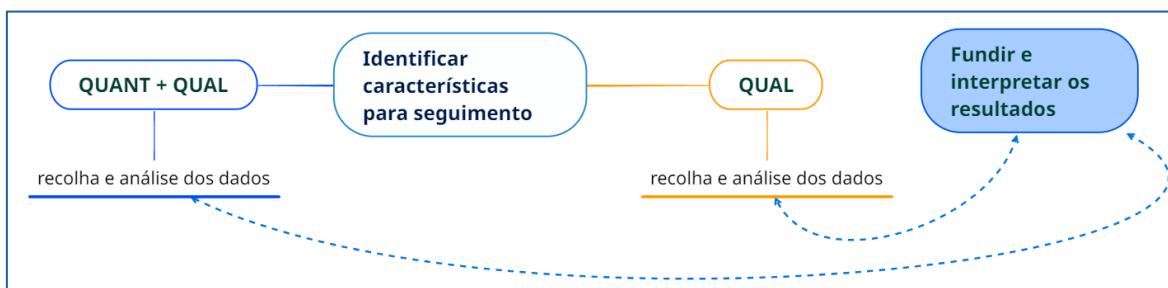


Figura 3.2 - Design metodológico proposto na investigação

3.4 Técnicas e instrumentos de recolha de dados

As opções metodológicas tomadas no decurso desta investigação foram feitas em função do seu objeto, dos seus objetivos, de fatores como a extensão e o tempo disponível para a realização do estudo, das limitações decorrentes de se tratar de um estudo conduzido por um único investigador, das relações pesquisador/pesquisado/contexto, entre outros (Santos & Henriques, 2021). Entre as escolhas feitas, encontram-se as que levaram à seleção das técnicas e dos instrumentos de recolha de dados mais adequados ao estudo em curso.

As técnicas de recolha de dados referem-se ao “modo de atuação/procedimento para chegar a esse resultado [em investigação]” (Sá et al., 2021, p. 15). Estas têm de estar adaptadas ao tipo de problema e ao fenómeno em estudo. Já os instrumentos de recolha de dados surgem como os objetos tangíveis utilizados nas diferentes técnicas (idem).

Como técnica de recolha de dados privilegiou-se a de inquirição, com carácter não documental e sem observação direta. Esta técnica foi implementada com recurso a um questionário e a entrevistas de FG.

No que se refere ao inquérito por questionário, o mesmo foi realizado para: identificar as estratégias de *feedback* mais comuns utilizadas pelos professores; conhecer a frequência e consistência com que são usadas; compreender as perceções dos professores sobre a sua eficácia; identificar barreiras ou desafios na sua implementação. Já a entrevista de FG serviu para: compreender as perceções dos professores sobre a

eficácia das práticas de *feedback*; identificar barreiras ou desafios enfrentados na sua implementação; compreender como percebem os contributos que as práticas de SPV pedagógica dão para a sua concretização. Como facilmente se depreende, há objetivos comuns aos dois instrumentos, procurando-se, com isso, a triangulação de dados e uma compreensão mais profunda do fenómeno em estudo.

Em traços gerais, os seguintes atributos pesaram na decisão quanto ao recurso a estes instrumentos: o questionário permite chegar, de forma rápida, a muitos participantes, preservando o seu anonimato; o seu uso não está limitado a investigações quantitativas, uma vez que as questões podem “incidir sobre atitudes, sentimentos, valores, opiniões ou informação factual” (Sá et al., 2021, p. 17).; o FG possibilita “a observação do grau e da natureza dos acordos e dos desacordos entre os participantes” (Silva et al., 2014, p. 178), permitindo a utilização explícita da interação no grupo para produzir dados e *insights* que seriam menos acessíveis sem essa interação.

Nas secções seguintes, far-se-á uma descrição mais detalhada de cada um destes instrumentos de recolha de dados, incluindo não só aspetos de natureza mais teórica, como também o seu processo de construção, validação e aplicação.

3.4.1 Inquérito por questionário -aspetos teóricos

No inquérito por questionário, a informação é obtida inquirindo os participantes através do recurso a um formulário (Coutinho, 2014). Este tipo de instrumento de recolha de dados é amplamente utilizado na investigação nas ciências sociais, permitindo aos investigadores obter informações sobre atitudes, opiniões e comportamentos dos participantes (Sampieri et al., 2013).

Um questionário consiste num conjunto estruturado de perguntas às quais os participantes respondem por escrito, sendo um instrumento de recolha bastante flexível e que permite alcançar uma amostra maior e geograficamente dispersa. O questionário pode conter uma combinação de questões abertas, às quais os participantes respondem fazendo uso do seu próprio vocabulário, e questões fechadas, nas quais é apresentada uma lista de opções de resposta possíveis, de entre as quais o inquirido escolhe a que melhor corresponde àquela com a qual se identifica. Este tipo de questionário, denominado misto, foi a opção tomada.

De entre as potencialidades dos questionários, as que mais determinaram a sua escolha foram o facto de estes permitirem: recolher informação de forma rápida; chegar

a múltiplos participantes; incidir sobre atitudes, sentimentos, valores, opiniões ou informação factual; uma maior impessoalidade (relação investigador-inquirido); uma mais fácil sistematização de resultados e maior facilidade de análise; e uma maior rapidez na recolha, análise e tratamento dos dados. Assim, selecionou-se este instrumento de recolha de dados devido à possibilidade de obter informação de forma sistemática, relativa a todos os professores do 3.º ciclo da escola X.

No entanto, o recurso a questionários conduz a algumas limitações, que incluem a possibilidade de respostas superficiais ou imprecisas e a dificuldade na interpretação de perguntas ambíguas (Sampieri et al., 2013). De acordo com Sá et al. (2021), perdem também no grau de profundidade da informação que querem recolher. Para minimizar estes e outros problemas, Ghiglione e Matalon (1997) elencam um conjunto de cuidados que visam garantir a clareza e neutralidade do questionário: as questões devem ser perfeitamente claras (sem ambiguidades), escritas com recurso a um vocabulário simples e a sua ordem deve permanecer invariável e estar bem definida. Outros cuidados incluem evitar frases na negação e termos carregados de afetividade, bem como o recurso a juízos de valor.

Na elaboração das questões, um dos maiores receios foi a obtenção de respostas estereotipadas ou socialmente desejáveis (Moreira, 2007, como citado por Santos & Henriques, 2021). Na linha do sugerido por estes autores, procurou acautelar-se que os itens não contivessem informação persuasiva e evitou-se o uso de adjetivos qualitativos.

Do que aqui se escreveu, depreende-se que os questionários exigem um processo de construção cuidado e moroso – “o questionário é particularmente sensível no seu processo de construção” (ibidem, p. 7) – e a experiência vivida corroborou essa ideia. Procurar que o questionário obtivesse, efetivamente, os dados a que se propunha, foi – como o é em qualquer estudo –, um dos grandes reptos da investigação (Sá et al., 2021). Essa “busca” encontra-se detalhada no subtópico seguinte.

3.4.2 Inquérito por questionário -aspectos práticos

Suportado na revisão de literatura, o questionário inclui questões abertas e fechadas. Para ele, contribuíram ideias presentes em estudos desenvolvidos por Cordeiro (2023), Reis (2021) e van der Kleij (2019). O instrumento “Escala de perceção dos alunos sobre o *feedback* dos professores”, construído e validado por Carvalho et al. (2014) forneceu também alguma base de trabalho.

Após o desenvolvimento inicial do questionário, e já com o *layout* definido, o mesmo foi submetido a uma revisão por parte do orientador, com o intuito de ajuizar a sua adaptação às necessidades da investigação. Posteriormente, procedeu-se a uma fase de pré-teste. Esta permitiu ensaiar como as questões e respostas eram compreendidas e identificar formulações que pudessem gerar incompreensões ou equívocos (Ghiglione & Matalon, 1997). Assim, no final do mês de janeiro de 2024, a versão preliminar do questionário foi apresentada a três especialistas, com características semelhantes à população em estudo. Estes três docentes, de grupos de docência distintos, todos com mais de 20 anos de serviço, pertencem ao agrupamento escolar que inclui a escola X, mas lecionam na escola sede do agrupamento.

A aplicação experimental do questionário na sua expressão inicial foi “acrescida de um conjunto de questões [...] que tem por objetivo melhorar o questionário que irá ser aplicado à amostra/população do estudo” (Santos & Henriques, 2021, p. 25) (anexo IV - Questões do pré-teste para auxílio à elaboração do questionário). Para além do *feedback* aportado através deste conjunto de questões, houve também lugar a conversas individuais com estes três especialistas, no sentido de perceber, por exemplo, se “todos os inquiridos compreenderam as questões do mesmo modo; as alternativas das questões fechada incluem todas as possibilidades de resposta; existem ou não, falhas na redação, questões inadequadas, tendenciosas e não respondidas; os inquiridos consideraram o questionário longo, aborrecido ou difícil” (Santos et al., 2019, p. 100). As sugestões de melhoria sobre a redação dos itens foram inseridas no texto final do questionário. Não houve sugestões de alteração quanto à sua estrutura e conteúdo.

Esta etapa foi também muito importante para avaliar o tempo necessário para responder ao questionário, já que, sendo bastante extenso, havia a possibilidade de se tornar maçudo e levar à desistência. O *feedback* fornecido pelos docentes que participaram na fase de pré-teste levou a investigadora a concluir que a extensão não seria um potencial desmotivante, pelo que se manteve o número de questões inicialmente previsto.

O guião do questionário, que se encontra no anexo 5, é constituído por 59 questões e está dividido em cinco secções, isto é, cinco blocos que apresentam temas homogéneos. Houve o cuidado de incluir instruções de preenchimento, para que os inquiridos não tivessem dúvidas em relação ao que lhes está a ser solicitado (Santos & Henriques, 2021).

A primeira secção identifica o título do questionário, apresenta uma descrição curta do mesmo e das razões que o justificam, inclui o pedido de colaboração, as garantias de anonimato e confidencialidade, bem como consentimento informado, livre e esclarecido.

A segunda secção pretende fazer uma caracterização sociodemográfica dos inquiridos, através de um conjunto de 7 questões onde se recolhem dados pessoais e profissionais dos participantes.

A terceira secção corresponde a um bloco de 41 perguntas sobre o sistema de *feedback* e está subdividida em *feed up*, *feedback* e *feed forward*. Neste bloco de questões procura-se recolher informação sobre as estratégias de *feedback* usadas pelos participantes, a sua consistência e frequência. A existência de um modelo teórico permitiu delimitar e organizar o âmbito do assunto. Desta forma, foram criados itens tendo em consideração as componentes do *feedback* apresentadas por Hattie e Timperley (2007) sob a forma de três grandes questões: *Where am I going? (feed up)*; *How am I going? (feedback)* e *Where to next? (feed forward)*. Usou-se o sistema de organização das estratégias de *feedback* quanto à forma (tempo, quantidade, modo e audiência) e ao conteúdo (foco, comparação, função e valência) propostas por Brookhart (2017). Salienta-se que as variáveis função e valência foram agregadas, tal como realizado Fonseca et al. (2015) e por Cordeiro (2023). Nesta secção, bem como na seguinte, as respostas são dadas com recurso a uma escala ordinal, na qual se apresentam quatro níveis de ocorrência: “1 – Nunca; 2 – Raramente; 3 – Às vezes; 4 – Muitas vezes”. O uso de um número par de categorias procurou evitar a possibilidade de ser introduzida uma fonte de erro devido à tendência dos informadores para evitar posições extremas, situando-se no valor intermédio – efeito de tendência central (Santos & Henriques, 2021, p. 25). Incluiu-se a opção “NS – Não sei responder/não se aplica” para reduzir o número de respostas aleatórias e para respeitar a diversidade de experiências dos participantes. Desta forma, procurou-se garantir, antecipadamente, que a lista das opções de escolha entre várias respostas cobrisse todas as respostas possíveis.

A quarta secção condensa as perguntas destinadas a compreender a perceção que os professores participantes têm sobre a eficácia das estratégias de *feedback* usadas.

A última seção do instrumento é a única que inclui questões abertas. Aqui, os respondentes identificam barreiras e/ou desafios na implementação de estratégias de

feedback e comentam ou relatam as suas experiências de forma mais detalhada. Incluiu-se também um espaço para detalhar práticas, experiências, percepções ou sugestões.

O questionário foi disponibilizado em papel aos professores envolvidos, após deferimento do pedido de autorização no sistema de Monitorização de Inquiridos em Meio Escolar - DGE (anexo I) e ao diretor do agrupamento (anexo II). O seu preenchimento foi precedido da recolha do consentimento informado, esclarecido e livre dos professores (anexo III). A preferência pelo formato em papel em detrimento do *online* ficou a dever-se a este último apresentar taxas de resposta mais baixas do que o que recorre a vias mais tradicionais (Oliveira et al., 2021). Apesar de se reconhecer que os questionários *online* apresentam inúmeras vantagens, acredita-se que a opção de aplicar o questionário em suporte de papel minimizou o erro de não resposta.

O questionário foi aplicado no mês de abril de 2024, tendo sido respondido pelos participantes sem a presença da investigadora.

Para complementar e esclarecer aspetos que ficaram menos claros fez-se uso de entrevistas de FG (Ghiglione & Matalon, 1997). Os aspetos relacionados com este instrumento metodológico são detalhados já na próxima secção.

3.4.3 Entrevista de *focus group* – aspetos teóricos

Amado (2014) refere-se à entrevista como um meio poderoso para a obtenção de informações nos mais diversos campos, apresentando-a como “uma conversa intencional orientada por objetivos precisos” (p. 207). Esta técnica de recolha de dados permite obter informação com vista à análise do sentido que os participantes dão às suas práticas e aos acontecimentos: os seus valores, referências normativas, interpretações de situações. O mesmo autor refere que as entrevistas podem assumir as mais variadas formas, estruturas e funções. Uma das modalidades de entrevista apresentada por Amado (*idem*) é a entrevista em grupo focal (ou FG, como temos chamado até aqui), que consiste em envolver um grupo pertencente a uma população na discussão de um tema antecipadamente definido. Esta conversa decorre sob o controlo de um moderador, que ativa a interação e assegura que se mantém no foco pretendido.

O FG é, assim, uma técnica qualitativa que promove a partilha de experiências e percepções entre os participantes, permitindo uma compreensão mais profunda de determinado fenómeno. Proporciona *insights* contextuais e em tempo real, bem como interações entre os participantes que podem gerar novas ideias. Aliás, para Teddlie e

Tashakorri (2009, como citados por Coutinho, 2014), o FG combina entrevista e observação, na medida em que as interações que se estabelecem são uma fonte de informação. O FG permite a utilização explícita da interação no grupo para produzir dados e *insights* que seriam menos acessíveis sem essa interação, já que, de acordo com Sá et al. (2021), “a ideia de um dos participantes pode ser complementada ou até contrariada pelos restantes elementos do grupo, resultando numa opinião coletiva ou em opiniões divergentes” (p. 39). Complementarmente, Ferreira (2004) afirma que “a dinâmica do grupo é importante no próprio processo de produção da informação” (p. 104).

A vantagem referida no anterior parágrafo pesou na escolha desta técnica para a recolha de dados. Também o facto de “permitir fornecer dados de um grupo muito mais rapidamente e frequentemente com menores custos do que se essa informação tivesse sido obtida a partir de entrevistas individuais” (Silva et al., 2014, p. 179) foi um dos aspetos que determinou o seu uso.

A literatura aponta algumas limitações em relação a esta técnica: a presença do moderador pode influenciar as respostas dos participantes; os participantes tendem a racionalizar as suas respostas (Krueger & Casey, 2009, como citados por Silva et al., 2014). Dito de outro modo, a presença de outras pessoas pode, para alguns participantes, afetar o que dizem ou como o dizem. Por outro lado, e esta é uma questão sensível no contexto da presente investigação, “tratando-se de uma conversa com participantes que se conhecem, poderá existir a dispersão do tema ... devido ao nível de proximidade existente” (Galego e Gomes, 2005, como citados por Sá et al., 2021, p. 40).

Numa outra perspetiva, Amado (2014) refere que os aspetos críticos do uso da entrevista se relacionam com a questão da interpretação do grande volume de dados que gera (por vezes, até contraditórios) e com a influência do investigador na condução da entrevista. Esta última preocupação é também apontada por Ferreira (2004), que refere que o papel do moderador se deve limitar “à introdução dos temas e à facilitação da comunicação entre as pessoas” (p. 104), não expressando opiniões pessoais nem tomando partido de alguns participantes contra outros.

3.4.4 Entrevista de *focus group* – planeamento, preparação e moderação

Na fase de planeamento foi elaborado um guião de entrevista moderadamente estruturada, que permitisse aceder, por um lado, às perspetivas dos participantes acerca da eficácia de diferentes estratégias de *feedback* e à identificação das barreiras e desafios

que encontram na sua aplicação; por outro lado, que fosse gerador de uma discussão em torno dos contributos que as práticas de SPV pedagógica dão para a implementação de práticas de *feedback*.

Assim, para a realização de “uma conversa intencional orientada por objetivos precisos” (Amado, 2014, p. 207), foi necessário construir um “plano prévio, um guião onde se define e regista, numa ordem lógica para o entrevistador, o essencial do que se pretende obter, embora, na interação se venha a dar uma grande liberdade de resposta ao entrevistado” (ibidem, p. 208).

Lembremos que os objetivos do FG são compreender as perceções dos professores sobre a eficácia das práticas de *feedback*; identificar barreiras ou desafios enfrentados na sua implementação; e compreender como percecionam os contributos que as práticas de supervisão pedagógica dão para a sua concretização. Foi com estes objetivos em mente que se construiu o plano prévio, ou guião, que permitiu combinar duas vertentes: assegurar que não se fugia ao foco da entrevista, conduzindo-a com uma diretividade que possibilitasse a sua validade, mas, ao mesmo tempo, proporcionar a sua fiabilidade, o que apela a uma atitude não-diretiva (não deve ser o moderador a *compor* os discursos dos entrevistado, com perguntas muito estruturadas) (Ferreira, 2004).

O guião da entrevista foi estruturado em 4 partes, a saber:

- uma primeira parte de legitimação da entrevista e motivação dos entrevistados, com o objetivo de recordar objetivos do estudo e sua importância, motivar os entrevistados, agradecer e valorizar a disponibilidade, pedir autorização para gravar entrevista, explicar o procedimento e mostrar abertura para esclarecer dúvidas ou questões;

- uma segunda parte destinada a compreender as perceções dos professores participantes acerca da eficácia de diferentes estratégias de *feedback*;

- uma terceira parte vocacionada para a identificação de barreiras ou desafios enfrentados pelos professores na implementação de diferentes estratégias de *feedback*;

- uma quarta parte na qual se agregam questões sobre os contributos da SPV pedagógica na implementação de práticas de *feedback*.

Previu-se também a possibilidade de, no fecho da entrevista, os entrevistados acrescentarem ou clarificarem alguma informação.

Apesar de se terem realizado apenas 2 FG, o recurso à triangulação de informação obtida através dos questionários ajuda a minimizar os riscos.

Para a escolha do número de participantes (5 por FG) considerou-se que assim se daria uma maior oportunidade para falarem e se reduziriam situações de predominância ou de liderança que acontecem naturalmente, em particular entre pessoas que se conhecem (Silva et al., 2014). Concomitantemente, o grupo não era grande demais para se tornar constrangedor ou difícil de gerir.

Na fase de preparação dos FG, a investigadora contactou presencial e individualmente os potenciais participantes, sugerindo duas datas para a realização das entrevistas. Essa datas foram propostas de modo a serem posteriores às reuniões de avaliação de final de período e pós entrega dos relatórios de autoavaliação referente à ADD, maximizando a probabilidade de adesão. Os potenciais participantes foram também informados da duração prevista, da necessidade de se proceder ao registo áudio, dos objetivos da investigação, das regras de participação e das questões de confidencialidade. Depois de acordada a data e hora para a realização dos dois FG, a autora do estudo reservou uma sala de trabalho na escola sede, confortável e de pequena dimensão, conforme sugerido por Bloor et al. (2001).

As entrevistas decorreram nos dias 8 e 9 de julho de 2024, com uma duração aproximada de 1 hora cada. Procedeu-se à gravação áudio com recurso a um computador portátil. Estes momentos foram precedidos do respetivo consentimento informado, esclarecido e livre (anexo III). A moderadora procurou “questionar, ouvir, manter a conversação no trilho e certificar-se que cada participante tem oportunidade de participar” (Silva et al., 2014, p. 184).

3.5 O agrupamento escolar XYZ e o seu contexto

A instituição em que decorreu o estudo (aqui designada por Escola X) pertence a um agrupamento vertical de escolas situado na região Sul do país, agrupamento esse que oferece todos os níveis de ensino, desde o pré-escolar ao secundário, incluindo também um Centro Qualifica e o Centro de Formação do Agrupamento de Escolas (CFAE) associado a esta área geográfica. O Agrupamento XYZ é constituído por 3 escolas, localizadas em duas das freguesias do concelho, que distam entre si cerca de 12 km. A escola sede, situada na cidade, é frequentada por alunos do 3.º ciclo e do ensino

secundário. É também aqui que têm lugar os Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) e de Português Língua de Acolhimento (PLA). As outras duas escolas estão situadas numa vila do concelho e destinam-se a alunos do pré-escolar e 1.º ciclo, a EB1/JI, e a alunos do 2.º e 3.º ciclo, a EB 2,3, aqui designada por escola X.

De acordo com os dados constantes do Projeto de Intervenção do AEXYZ 2024/2028, no início do ano letivo de 2023/2024 o Agrupamento XYZ contava com 1503 alunos, distribuídos por 77 turmas: 3 de ensino pré-escolar, 7 de 1.º ciclo, 4 de 2.º ciclo, 15 de 3.º ciclo (7 delas na escola X), 37 de ensino secundário (10 das quais de ensino profissional), 3 de Educação e Formação de Adultos /EFA) e 8 de Português Língua de Acolhimento (PLA). A distribuição dos alunos por ciclo de ensino era a seguinte:

Tabela 3.1 - Distribuição dos alunos do Agrupamento XYZ por nível de ensino

		Frequência absoluta (FA)	Frequência relativa (FR)
Nível de ensino	Pré-escolar	66	4%
	1.º ciclo	105	7%
	2.º ciclo	89	6%
	3.º ciclo	311	21%
	Ensino secundário	706	48%
	Formação de adultos (EFA + PLA)	226	15%
Total		1503	100%

Estes números revelam o carácter de “pirâmide invertida” que caracteriza a população estudantil do Agrupamento, consubstanciada no facto de quase metade dos alunos (48%) frequentar o ensino secundário (em cursos Científico-Humanísticos ou no Ensino Profissional).

Observando a Tabela 3.2, que mostra a distribuição dos alunos por escolas do agrupamento, verifica-se que a grande maioria frequenta a escola sede.

Tabela 3.2 - Distribuição dos alunos pelas escolas do Agrupamento

		Frequência absoluta (FA)	Frequência relativa (FR)
Escola	EB1/JI	171	11%
	EB 2,3 (Escola X)	256	17%
	ES c/3.º ciclo (escola sede)	1076	72%
Total		1503	100%

Na sua maioria, os discentes provêm de famílias marcadas por um vínculo laboral precário e de carácter sazonal. A este facto não é alheia a circunstância de, em termos socioeconómicos, os setores dominantes serem o comércio, a hotelaria e a restauração, aos quais se juntam a construção civil e a atividade imobiliária, fortemente relacionada com o setor do turismo. Este tem um impacto grande na economia local, mas as oportunidades de emprego sofrem com a o seu carácter sazonal. No concelho em que se inscreve o Agrupamento XYZ, é também de salientar a fraca qualificação profissional, indicadora de um contexto vulnerável, que enquadra a população num padrão desfavorecido.⁹

Ainda de acordo com o referido Projeto de Intervenção, no final de setembro de 2023 o corpo docente era constituído por 159 professores, na sua maioria do sexo feminino (74%) e pertencentes ao quadro (do agrupamento ou de zona pedagógica). Assim, nesta data, apenas 11% dos docentes em exercício de funções no Agrupamento eram contratados. Alguns destes lecionavam em mais do que uma das escolas do Agrupamento, o que representa um condicionalismo na gestão de recursos por parte da direção.

O Agrupamento XYZ foi criado em 2010, por iniciativa governamental, numa altura em que “o abandono da liberdade de associação, a imposição hierárquica e a recentralização começaram a dominar a política de constituição de novos agrupamentos de escolas. Assim, foi acelerada a criação de agrupamentos, tendo-se passado a privilegiar, claramente, a verticalização” (Sanches, 2021, p. 48). Pese embora a circunstância de que a criação destas organizações, habitualmente designadas por mega-agrupamentos, possibilite a construção de percursos escolares integrados e a articulação curricular entre níveis e ciclos educativos, são de salientar os seguintes factos:

- o PE do AEXYZ para o período 2020/2023 refere a necessidade de se reforçar a coesão e a identidade do Agrupamento XYZ, de melhorar a consolidação e articulação organizacional e de implementar uma liderança e gestão de proximidade (nomeadamente, através da itinerância regular de elementos da direção pelas diferentes escolas do Agrupamento);

- o projeto de intervenção do AEXYZ para o período 2024/2028 identifica como um ponto fraco a insuficiência na articulação e sequencialidade entre ciclos e anos de

⁹ de acordo com a Carta Educativa da Câmara Municipal do concelho em que se situa o Agrupamento XYZ, de 2021.

escolaridade. Mais refere que um dos problemas com que o Agrupamento XYZ se debate é a distância física entre a escola sede e as restantes unidades orgânicas, que acarreta constrangimentos na gestão de recursos (humanos, materiais e financeiros), na comunicação e na partilha da identidade/cultura de escola.

Desta forma, sugere-se que a realidade vivida no Agrupamento XYZ está em linha com o referido por Sanches (2021), quando sustenta que a criação dos agrupamentos introduziu uma dupla periferação das escolas, agora afastadas da administração educativa e da própria sede da nova organização, e com os problemas surgidos com a criação dos mega-agrupamentos, tal como identificados pelo CNE: “reforço da centralização burocrática no interior das organizações, o aumento da distância entre quem decide e os problemas a resolver, ... a criação de órgãos que nunca se encontram, nem articulam entre si e a sobrevalorização das dimensões administrativas em detrimento das dimensões de carácter pedagógico” (CNE, 2012, como citado por Sanches, 2021, p. 275).

Por último, salienta-se que, desde 2010 – data em que o Agrupamento XYZ foi constituído –, houve lugar à nomeação de cinco diretores, com tudo o que isso acarreta de positivo e de negativo: se, por um lado, uma nova liderança pode desempenhar um papel fundamental na promoção de mudanças, por outro, a melhoria da qualidade educacional e o aumento da eficácia da escola como organização podem ter-se ressentido pela dificuldade em alargar os horizontes temporais da ação dos diretores por períodos maiores do que 4 anos. Sugere-se que este facto, associado ao conjunto muito significativo de mudanças que operaram no sistema educativo nas últimas décadas, ao impacto da pandemia de Covid-19 e à adesão ao projeto MAIA concorreram para um clima de alguma perturbação no trabalho de todos os que estudam e trabalham na escola.

3.6 Caracterização da escola X

Como acima se referiu, a escola X fica situada numa vila que dista uma dúzia de quilómetros da sede de concelho. Trata-se de uma freguesia com baixa densidade populacional, com pouco mais de 3700 habitantes. Apesar do setor terciário ser aquele que apresenta maior percentagem da população ativa, o setor primário tem uma expressão relativa superior à existente na freguesia sede de concelho. A população empregada tem baixa escolaridade – a maioria apenas o ensino básico completo.¹⁰

¹⁰ Fonte: Censos 2021, do Instituto Nacional de Estatística

Em termos físicos, a escola X é composta por um edifício único, onde se encontram todas as salas de aula (exceto o pavilhão desportivo, em edifício contíguo), o bufete e o refeitório. Apesar de as salas estarem apetrechadas com computador e videoprojector, alguns dos equipamentos que compõem o parque informático já precisam de ser renovados. Existem diferentes estruturas de apoio aos alunos, nomeadamente Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família, Gabinete de Intervenção Educativa, Serviços de Psicologia e Orientação e Biblioteca Escolar.

A instituição possui 4 turmas de 2º ciclo e 7 do 3º e era frequentada por 256 alunos, 167 dos quais no 3.º ciclo.¹¹ A população escolar é maioritariamente constituída por alunos provenientes desta freguesia, mas também por outros provenientes de concelhos limítrofes. Nos últimos anos tem-se assistido a um acréscimo de alunos provenientes de países estrangeiros, tendência alinhada com a nacional. O contexto socioeconómico do das famílias reflete-se no elevado número de alunos beneficiários de Apoio Social Escolar (ASE) – 26%.¹²

Dadas as características da escola e da freguesia, o ambiente escolar é bastante familiar e acolhedor e coexistem, nos diferentes níveis de ensino, vários irmãos, primos ou com outros laços de parentesco. Os professores e funcionários mantêm uma estreita relação com os alunos, pois muitos são vizinhos e conhecem as famílias. Não há, normalmente, problemas disciplinares graves na escola, pelo que a sensação de segurança e de bem-estar na escola é a regra.

Na escola X trabalhavam 38 docentes¹³ e 5 técnicos especializados (3 psicólogos e 2 terapeutas). Estes últimos não estão em permanência da instituição, visto que acumulam serviço na escola sede. O mesmo se passava com 13 professores, que tinham serviço em mais do que uma das escolas do agrupamento.

A coordenação do estabelecimento é assegurada por um coordenador, nomeado pelo diretor do Agrupamento. No que diz respeito a outras lideranças intermédias que trabalhavam nesta escola, destacam-se as seguintes, ambas com assento no Conselho Pedagógico (CP) do Agrupamento: um coordenador de diretores de turma responsável

¹¹ Fonte dos dados - Projeto de Intervenção do AEXYZ 2024/2028

¹² A percentagem refere-se à totalidade dos alunos do AEXYZ, em 2023/2024. Os dados foram obtidos junto dos Serviços Administrativos do agrupamento.

¹³ O valor refere-se ao número de professores com componente letiva na Escola X, no ano letivo de 2023/2024, incluindo os do grupo 910 (Educação Especial)

por, entre outras funções, garantir uma articulação eficaz entre os diretores de turma da escola X e o conselho pedagógico; o coordenador da equipa das bibliotecas escolares.

3.7 Participantes do estudo

O problema de partida faz referência aos professores do 3º ciclo do ensino básico de uma escola X, que foi, por razões práticas, a escola onde a pesquisadora leciona. As características da escola X que foram tidas em consideração para a sua escolha estão relacionadas com dois grandes conjuntos de fatores. O primeiro deles relaciona-se com o facto de ser a escola onde a investigadora trabalha há quase duas décadas. De acordo com Fiorentini e Lorenzato (2006), para a obtenção de informações junto de instituições ou de seres humanos, o pesquisador “entra” nos seus mundos e nas suas vidas, visitando as suas práticas e, por vezes, a sua intimidade concetual ou emocional. Este imperativo exige uma grande consideração pelos sujeitos que participam na investigação, relações de boa convivência, respeito pelos seus direitos e pelo seu bem-estar. Considera-se que estas premissas, que constituem uma parte da dimensão ética da pesquisa, foram mais facilmente asseguradas pela proximidade entre investigadora e participantes e funcionaram como facilitadoras da sua adesão voluntária ao projeto de investigação.

O segundo dos fatores está associado ao afastamento físico da escola em relação à sede de agrupamento. Tal torna menos frequentes os contactos diretos das lideranças intermédias, muitas com funções de avaliação interna no âmbito da ADD, com os restantes docentes. Pensou-se que este facto poderia contribuir de forma positiva para a não conotação do conceito de avaliação de desempenho com o de SPV. De acordo com Vieira e Moreira (2011), se é verdade que a avaliação está associada à função reguladora da SPV, é preciso separar as ações que conduzem à melhoria das práticas ou à motivação dos professores daquelas que fazem um juízo com efeitos de promoção e mérito. Deste modo, pensou-se que o facto de se tratar de um centro escolar de pequena dimensão, com um ambiente familiar e geograficamente separado da escola sede, fosse motivo para potenciar a existência de uma cultura docente menos individualizada, geradora de sinergias que contribuem para o DProf, mediante a partilha de experiências/práticas (Fialho, 2016). Estes princípios estão subjacentes ao conceito de SPV colaborativa ou interpares, informal, identificado por Alarcão e Roldão (2008).

O questionário foi partilhado com todos os professores do 3.º ciclo (24 docentes) da Escola X e obteve-se uma taxa de resposta de 91,7% (22 respostas).

As tabelas que se seguem pretendem ilustrar as principais características sociodemográficas dos participantes. Em termos de idades, há uma clara prevalência de professores com mais de 50 anos, à semelhança do que acontece no panorama nacional¹⁴.

Tabela 3.3 - Distribuição dos docentes participantes no questionário, por grupo etário

	Frequência absoluta (FA)	Frequência relativa (FR)
Idade	entre 20 e 29	3 13,6%
	entre 30 e 39	1 4,6%
	entre 40 e 49	4 18,2%
	entre 50 e 59	13 59,1%
	60 ou mais	1 4,6%
Total		22 100%

Em termos de experiência no desempenho da atividade docente, verifica-se que mais de metade dos respondentes (54,6%) exerce a profissão há 20 anos ou mais, o que não constitui uma surpresa olhando para a distribuição etária que se apresentou na Tabela 3.3.

Tabela 3.4 - Distribuição dos docentes participantes no questionário por n.º de anos de desempenho da atividade docente

	Frequência absoluta (FA)	Frequência relativa (FR)
N.º de anos de desempenho da atividade docente	<5	5 22,7%
	entre 5 a 9	2 9,1%
	entre 10 a 19	3 13,6%
	entre 20 a 29	8 36,4%
	30 ou mais	4 18,2%
Total		22 100%

19 dos participantes eram do género feminino e apenas 3 do masculino, na sua grande maioria detentores de licenciatura e com habilitação profissional para a docência, conforme se pode averiguar nas tabelas que se seguem.

¹⁴ De acordo com o relatório “Educação em Números – Portugal 2024” (Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, 2024), em 2022/2023, 60,1% dos docentes do continente, do 3.º ciclo do ensino básico e ensino secundário, tinham 50 ou mais anos. Este número contrasta de forma significativa com os 2,4% que constituem a fração de docentes com menos de 30 anos

Tabela 3.5 - Distribuição dos docentes participantes no questionário por género

Género	Frequência absoluta (FA)		Frequência relativa (FR)
	Feminino	19	86,4%
Masculino	3	13,6%	
Total	22	100%	

Tabela 3.6 - Distribuição dos docentes participantes no questionário por habilitações académicas

Habilitações académicas	Frequência absoluta (FA)		Frequência relativa (FR)
	Bacharelato	1	4,6%
Licenciatura	17	77,3%	
Mestrado	4	18,2%	
Doutoramento	0	0,0%	
Total	22	100%	

Se olharmos para os dados constantes do relatório Educação em Números – Portugal 2024, publicado pela Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, 2024), vemos que esta distribuição não se afasta muito da nacional. De acordo com o referido documento, em 2022/2023, 78,9% dos professores do 3.º ciclo do ensino básico e ensino secundário tinham licenciatura ou equiparado e 17,8% mestrado ou doutoramento.

Olhando agora para as habilitações para a docência, a generalidade dos participantes no questionário possuíam habilitação profissional (Tabela 3.7).

Tabela 3.7 - Distribuição dos docentes participantes no questionário por habilitações para a docência

Habilitações para a docência	Frequência absoluta (FA)		Frequência relativa (FR)
	Habilitação profissional para a docência	20	90,9%
Habilitação própria para a docência	2	9,1%	
Total	22	100%	

Quando se observa o modo como a habilitação profissional foi adquirida, constata-se que as maiores percentagens dizem respeito a professores que adquiriram esta

idoneidade através da profissionalização em serviço e da conclusão de licenciaturas em ensino ou com ramo educacional (40% cada).

Tabela 3.8 - Distribuição dos docentes participantes no questionário por modo de aquisição de habilitação profissional

		Frequência absoluta (FA)	Frequência relativa (FR)
Modo de aquisição da habilitação profissional	Mestrado em ensino	3	15,0%
	Profissionalização em serviço	8	40,0%
	Licenciatura em ensino ou com ramo educacional	8	40,0%
	Conclusão de ciclo de estudos	1	5,0%
Total		20	100%

No que diz respeito ao grupo de recrutamento dos inquiridos, podemos ver a sua distribuição na Tabela 3.9.

Tabela 3.9 - Distribuição dos docentes participantes no questionário por grupo de recrutamento em que lecionavam

		Frequência absoluta (FA)
Grupo de recrutamento	290 - Educação Moral e Religiosa	1
	300 - Português	4
	320 - Francês	1
	330 - Inglês	1
	350 - Espanhol	1
	400 - História	1
	420 - Geografia	2
	500 - Matemática	1
	510 - Física e Química	1
	520 - Biologia e Geologia	2
	550 - Informática	2
	600 - Artes Visuais	2
	620 - Educação Física	3
Total		22

Para concluir a caracterização dos inquiridos através de questionário, demandou-se acerca da sua experiência em funções de avaliador docente. As respostas mostraram que a maior parte dos participantes (81,8%) não tinha qualquer prática nesta área.

Tabela 3.10 - Distribuição dos docentes participantes no questionário em função da experiência como avaliador

		Frequência absoluta (FA)	Frequência relativa (FR)
Experiência em funções de avaliação docente	Sem experiência	18	81,8%
	Experiência em funções de avaliador(a) interno(a)	2	9,1%
	Experiência em funções de avaliador(a) externo(a)	2	9,1%
	Experiência em ambas as funções de avaliador(a)	0	0,0%
Total		22	100%

Virando agora a atenção para os participantes no FG, participaram nestas entrevistas 10 docentes, distribuídos por 2 grupos. Para agregar os participantes usou-se uma característica específica em comum – o tempo de serviço na escola X. Assim, o grupo 1 foi constituído por docentes que lecionavam na escola X há pouco tempo (3 ou menos anos), enquanto o grupo 2 foi formado por professores que lá trabalhavam há mais tempo. Este critério visou a criação de um ambiente confortável, que facilitasse a participação de todos e uma discussão mais fluida, sem que os que estão há menos tempo na escola se sentissem constrangidos pela presença dos que têm mais experiência. Cada um dos grupos era composto por docentes de áreas disciplinares diversificadas, conforme se pode ler na Tabela 3.11. Deste modo, assegurou-se a presença de docentes pertencentes a todos os departamentos curriculares que incluem disciplinas do 3.º ciclo: Línguas, Ciências Sociais e Humanas, Matemática e Ciências Experimentais e Expressões. Este cuidado, ainda que não obrigatório por se tratar de um estudo cujo desenho não exige uma representatividade numérica de elementos de uma população (Sampieri et al., 2013), procurou assegurar a diversidade de experiências, vivências e processos quotidianos dos atores que dão voz ao objeto de estudo (Campos & Saidel, 2022).

Tabela 3.11 - Participantes dos FG por grupo de docência

<i>Focus group (FG)</i>	Participantes por grupo de docência	Departamento Curricular
FG 1	2 de Educação Física ¹⁵ 2 de Educação Visual 1 de Física e Química	Expressões Expressões Matemática e Ciências Experimentais
FG 2	1 de Português 1 de TIC 1 de Inglês 1 de História 1 de Matemática	Línguas Matemática e Ciências Experimentais Línguas Ciências Sociais e Humanas Matemática e Ciências Experimentais

3.8 Questões éticas

As questões éticas percorrem todo o processo de investigação, desde a escolha do tema ou da amostra, à seleção dos instrumentos de recolha de dados, passando pela análise das informações e pela redação de conclusões. Deste modo, os procedimentos éticos não devem ser vistos apenas como um conjunto de regras ou prescrições impostas, mas mais como vetores que guiam as ações de quem investiga, em função dos seus princípios, julgamentos e decisões.

Desenvolver um estudo desta natureza exigiu sensibilidade, cuidado e integridade por parte da investigadora. Fiorentini e Lorenzato (2006) referem que, quando se investiga, se navega entre a liberdade e a responsabilidade. Ao conduzir uma investigação, o pesquisador produz intervenções no ambiente, causando alguma perturbação aos sujeitos, que se espera a mínima possível. Estes autores chamam a atenção para o facto de não haver nem pesquisas nem pesquisadores neutros. Esta circunstância assumiu ainda maior relevo devido às relações de proximidade da pesquisadora com os sujeitos da pesquisa e por se tratar de uma investigação que inclui uma abordagem metodológica qualitativa.

Seguidamente, identificam-se as principais ações tomadas no sentido de acautelar os cuidados éticos.

Primeiramente, foi feito o pedido de autorização para aplicação de inquéritos/realização de estudos de investigação em meio escolar, tendo o mesmo sido

¹⁵ Apesar dos esforços, não foi possível contar com a participação de dois potenciais participantes de outras áreas disciplinares. Por esse motivo, e para manter a coerência de critérios associados à formação dos grupos – tempo de serviço no agrupamento -, optou-se por informantes da mesma área de docência (Educação Visual e Educação Física).

submetido para apreciação da DGE, através do sistema de MIME (Anexo I). Depois, foi efetuado o pedido de autorização para a realização do estudo, dirigida ao diretor do Agrupamento XYX (Anexo II). Concomitantemente, foram levados a cabo os procedimentos para cumprir o preceituado na Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE, 2020) e pela *American Educational Research Association* (AERA, 2011), que salvaguardam direitos básicos e padrões de conduta, nomeadamente, as questões que se relacionam com a indispensável transparência para com os participantes da investigação, o respeito pela sua privacidade, a possibilidade de se autoexcluírem da pesquisa e a ausência de consequências negativas. Nesse sentido, foi obtido o consentimento informado junto dos sujeitos investigados (Anexo III), que foram informados, antes e durante todo o processo de pesquisa, sobre as finalidades e procedimentos da pesquisadora e sobre a forma como as informações seriam utilizadas e divulgadas. Foram-lhes dados a conhecer os seus direitos e preservada a anonimidade da sua identidade. Este anonimato ficou estabelecido através do não registo da identidade dos participantes no questionário e da omissão do nome dos intervenientes no FG, a quem foram atribuídos códigos. O nome do agrupamento escolar e da escola em questão foram sempre mantidos anónimos, o que justifica a inclusão das referências aos seus documentos orientadores, na bibliografia, como “outras fontes consultadas”,

Houve outros aspetos que causaram também preocupações de natureza ética. O equipamento de gravação de áudio permitiu registar com maior acuidade informações importantes para posterior análise. Foi muito útil no decurso das entrevistas, mas obrigou a que a pesquisadora se familiarizasse com o mesmo, no sentido de diminuir a ocorrência de percalços que tornassem essas entrevistas menos eficazes.

Os usos das informações e citações de outros autores, a fidedignidade das informações e as implicações sociais da pesquisa foram também aspetos que mereceram um cuidado ético. A estas preocupações somam-se as diretrizes gerais inerentes ao Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados (RGPD), como a obtenção de consentimento e a transparência (anteriormente referidas), a minimização de dados e a sua segurança, o acesso restrito e a retenção limitada (um ano após a sessão de arguição da dissertação todos os registos relativos aos participantes serão destruídos).

A situação de a investigadora ser docente em exercício no agrupamento há quase duas décadas, com vantagens ao nível do conhecimento mútuo, foi também tida em atenção. Assim, frequentemente se certificou que todos os participantes estavam cientes

da sua dupla função, como pesquisadora e como docente. A manutenção de uma postura ética e profissional em todas as interações com os participantes, nomeadamente evitando influenciá-los de forma inadequada ou prejudicar a sua autonomia nas respostas, implicou uma reflexão constante sobre a sua própria influência e posição dentro do contexto da pesquisa (Amado, 2014). A título de exemplo, referir que os FG foram antecedido de uma conversa explicativa com os participantes, para transmitir segurança e para assinalar não haver ideias ou opiniões desejáveis, certas ou erradas.

CAPÍTULO 4 - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS

4.1 Contextualização

Neste capítulo, expõem-se, analisam-se e discutem-se os dados que emergiram da investigação. Por questões de organização do trabalho, optou-se por integrar a caracterização dos participantes no ponto 3.8, pelo que não se repetirá essa informação nesta secção.

Antes de se avançar, uma ressalva para a orientação seguida no sentido de salvaguardar os princípios éticos do respeito pelos diversos intervenientes e da partilha pública de processos, métodos, instrumentos e resultados da investigação, como previsto na Carta Ética do Laboratório de Educação a Distância e *Elearning*. Assim, para proteger a privacidade e anonimato dos inquiridos, foram-lhes conferidos códigos. Aos respondentes dos inquéritos por questionário foram atribuídas as designações **Inq1** a **Inq22**, usando como regra de atribuição do número a ordem pela qual foram devolvendo as suas respostas. No caso dos participantes do FG, optou-se pela designação FGX_SPKN, sendo **X** o número 1 ou 2, referindo-se ao grupo em que foram entrevistados, e **N** um número entre 1 e 5, atribuído pela ordem em que iniciaram a sua participação na entrevista. Por exemplo, a designação FG2_SPK3 refere-se ao participante do grupo 2 que foi o 3.º a tomar a palavra.

Procuraram observar-se os princípios da transparência no que se refere aos resultados, através da disponibilização integral dos mesmos. Deste modo, no anexo VII podem ser consultados os dados obtidos nas questões fechadas do questionário; no anexo VIII, as respostas à questões abertas do questionário; e no anexo IX, as transcrições integrais das entrevistas em FG.

Apesar de não ser comum a inclusão das transcrições integrais de entrevistas em trabalhos desta natureza, esta prática foi adotada com o objetivo de reforçar a transparência metodológica e proporcionar uma visão completa das respostas em contexto. Esta abordagem permite que outros acedam aos dados *em bruto* e os analisem de forma independente. De acordo com Bogdan e Biklen (2006), a apresentação detalhada dos dados QUAL é essencial para preservar a riqueza e a profundidade das informações obtidas no trabalho de campo. Para estes autores, a inclusão dos dados originais permite que o leitor compreenda de forma mais ampla as interpretações feitas pelo investigador, além de criar uma base para novas análises. Também Cohen et al. (2007) defendem que a transparência nos métodos de recolha e análise de dados é crucial para que se possa avaliar a robustez do trabalho e, eventualmente, utilizar as informações em investigações

futuras. A inclusão das transcrições integrais alinha-se com essa orientação, ao disponibilizar o material para escrutínio crítico e reutilização em contextos diferentes, respeitando as questões éticas relacionadas com a confidencialidade dos participantes.

Para se proceder à análise dos resultados obtidos, estes foram enquadrados em dois grandes domínios temáticos: o do *Feedback* e o da Supervisão. Tendo em consideração o desenho da investigação, para o primeiro domínio contribuíram dados emergentes do questionário aos professores e das duas entrevistas em FG. No que à supervisão diz respeito, os dados resultaram exclusivamente das entrevistas grupais aos professores. Usou-se uma estratégia que contemplou os temas e subtemas que se descrevem no Quadro 4.1 . Este sintetiza a forma como se relacionam os temas e subtemas de cada domínio temático com os instrumentos de recolha de dados.

Quadro 4.1 - Relação entre os instrumentos de inquirição e os temas em análise

Domínio Temático	Tema	Subtema	Instrumento/Secção
Feedback	Características do <i>feedback</i>	<u>Quanto à forma</u>	Questionário <ul style="list-style-type: none"> • Parte IIB – <i>Feedback</i> Questões 2.2.1 a 2.2.21 • Parte IV Questão 4.2 e Questão s/n
		<u>Quanto ao conteúdo</u>	Questionário <ul style="list-style-type: none"> • Parte IIB – <i>Feedback</i> Questões 2.2.22 a 2.2.34 • Parte IV Questão 4.2 e Questão s/n
	O processo de <i>feedback</i>	<u>Barreiras e desafios</u>	Questionário <ul style="list-style-type: none"> • Parte IV Questão 4.1 Focus group
		<u>O impacto do <i>feedback</i>:</u> - em função das suas características; - ensino, aprendizagem e avaliação; - atitude face à aprendizagem.	Questionário <ul style="list-style-type: none"> • Parte IIA – Feed up • Parte IIC – Feed forward • Parte III – Eficácia do <i>feedback</i> • Parte IV Focus group
Supervisão	As práticas de supervisão	<u>Níveis a que ocorre a supervisão</u>	Focus group
		<u>Níveis em que se foca a supervisão</u>	
		<u>Estratégias supervisivas</u>	

	Contributos para o desenvolvimento profissional	<u>Contributos para o desenvolvimento profissional</u>	
	Os fantasmas da supervisão	<u>Os fantasmas da supervisão</u>	

As questões fechadas do questionário foram analisadas através de estatística descritiva, recorrendo a medidas simples, como frequências absolutas (ver Anexo VII) e relativas (percentagens). Para facilitar a interpretação dos dados, os resultados foram apresentados graficamente, utilizando gráficos ilustrativos da distribuição das respostas. Tendo em consideração o baixo n.º de participantes envolvidos (22), a FR foi apresentada com aproximação à unidade. Importa esclarecer que 1 participante corresponde a 4,5% dos respondentes, pelo que não há diferença estatística entre valores que difiram entre si em 1%.

As questões abertas do questionário foram lidas, transcritas e compiladas num quadro aglutinador (Anexo VIII).

No caso das entrevistas em FG, as gravações áudio foram ouvidas várias vezes, foi efetuada uma primeira transcrição automática por meio da ferramenta *noScribe*, que faz uso de um modelo de inteligência artificial para gerar o texto. Contudo, para garantir a precisão e a fidelidade face ao conteúdo original, todas as transcrições foram posteriormente revistas cuidadosamente. Este processo incluiu a reescuta dos áudios e a correção de imprecisões e falhas na transcrição gerada automaticamente, assegurando a qualidade e confiabilidade dos dados (Anexo IX). Esta etapa contribuiu também para a importante familiarização com os dados.

Para se proceder à análise dos dados QUAL, foi usada uma análise temática dedutiva, na medida em que a “*fotografia*” que cria perspetivas com significado foi planeada (sabe-se o que se quer capturar). Este método de análise constitui uma forma de encontrar padrões com significado em dados QUAL, possibilitando o estudo da informação de maneira a encontrar tendências, conceitos e ideias que respondem às questões de investigação.

Para levar a cabo esta análise temática, seguiram-se as etapas propostas por Braun e Clarke (2006). Foram criados códigos iniciais que listavam ideias com interesse presentes no corpo de dados. A identificação, codificação e análise procurou refletir todo o conteúdo, decisão suportada pelo facto de se tratar de uma pesquisa exploratória. Os

potenciais códigos foram agrupados em dois domínios temáticos - *Feedback* e *Supervisão*, e em diferentes temas e subtemas.

Seguidamente, os temas foram revisitados e refinados (o que obrigou a reequacionar os subtemas), para certificar que eram distintos uns dos outros, identificáveis e que cada um deles tinha dados que o suportassem. Isto forçou a recodificação dos dados, no intuito de se constituir um novo mapa temático.

No que diz respeito ao tema *Processo de feedback*,¹⁶ foram identificados como relevantes para a pesquisa dois subtemas, conforme ilustrado na Figura 4.1 Os códigos associados a cada um desses subtemas podem ser vistos no Quadro 4.2.

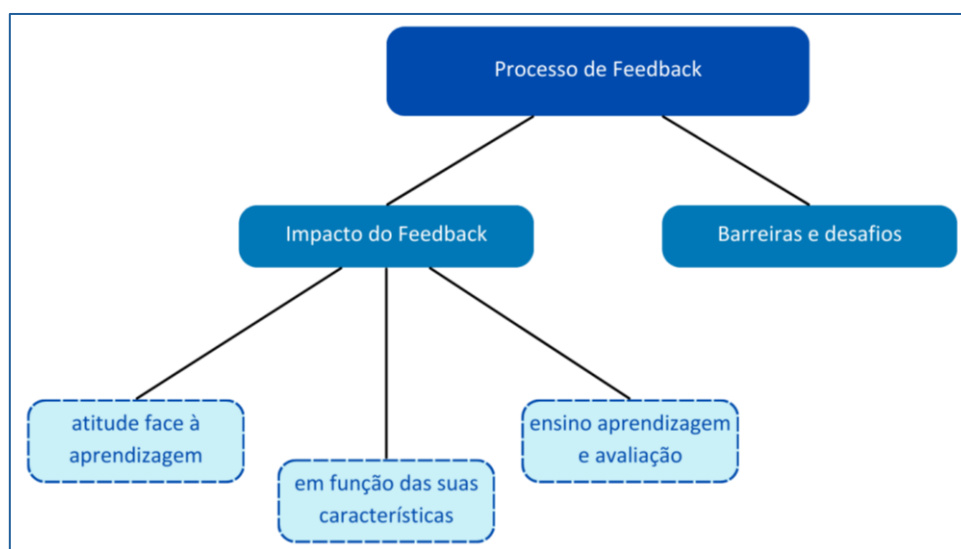


Figura 4.1 – Subtemas identificados para o tema *Processo de feedback*

Quadro 4.2 – Códigos associados aos subtemas *Barreiras e desafios* e *Impacto do feedback*

Subtema	Códigos
Barreiras e desafios	Dificultado por falta de tempo; Dificultado por excesso de alunos; Dificultado pela necessidade de adequar à heterogeneidade dos alunos; Dificultado por falta de conhecimentos sobre <i>feedback</i> ; Dificultado pela falta de envolvimento dos alunos com o <i>feedback</i> .
Impacto do <i>feedback</i>	Em função das suas características:
	Em função da forma do <i>feedback</i> ;
	Em função do conteúdo do <i>feedback</i> ;
	Em função do contexto em que é usado.
	Atitude face à aprendizagem:
	Motivação para a aprendizagem (envolvimento, persistência);

¹⁶ Salientar que o tema *Características do Feedback* não foi incluído neste mapa temático porque é estudado apenas com recurso a dados quantitativos, alvo de tratamento estatístico.

	Autorregulação das aprendizagens (autonomia, autoconfiança, metacognição).
	Ensino, da aprendizagem e da avaliação
	Clarificação de objetivos de aprendizagem; Clarificação dos critérios de avaliação e/ou descritores; Uso da informação para melhorar desempenhos/aprendizagens; Planificação de ações de ensino futuras; Planificação de tarefas/atividades de aprendizagem; Gestão de sala de aula; Melhoria da qualidade do <i>feedback</i> .

No que se refere ao domínio temático Supervisão, chegámos a três temas: as práticas de supervisão, os contributos para o desenvolvimento profissional e os fantasmas da supervisão, conforme ilustrado na Figura 4.2. Os códigos associados a cada um desses subtemas podem ser vistos no Quadro 4.3.

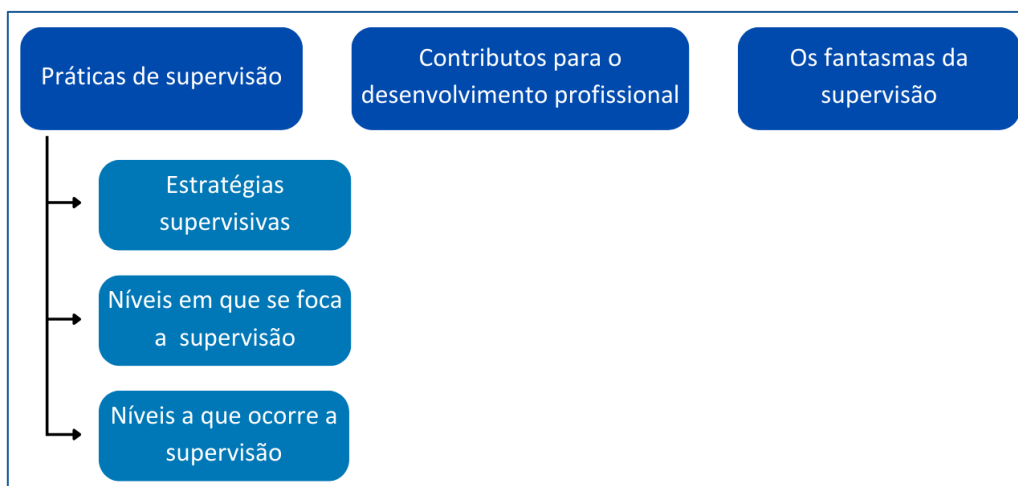


Figura 4.2 - Temas e subtemas identificados para o domínio temático *Supervisão*

Quadro 4.3 - Códigos associados aos temas do domínio temático *Supervisão*

Tema	Códigos
Práticas de supervisão	Níveis a que ocorre a supervisão
	Supervisão horizontal/colaborativa; Supervisão vertical; Autosupervisão.
	Níveis em que se foca a supervisão:
	Planificação e articulação do ensino e da aprendizagem; Acompanhamento das práticas de ensino; Avaliação da aprendizagem dos alunos; Análise comparada dos resultados dos alunos; Redefinição de estratégias em função dos resultados; Monitorização do cumprimento de programas/planificações/desenvolvimento do currículo; Outros.

	Estratégias supervisivas
	Observação; Demonstração; <i>Feedback</i> ; Reflexão sobre a prática; Questionamento; Aconselhamento, orientação, apoio e/ou encorajamento.
Contributos para o desenvolvimento profissional	Aquisição e desenvolvimento de conhecimentos e competências; Repensar e rever práticas; Identificação de áreas de melhoria; Apoio à socialização profissional centrada nas normas, expectativas, valores e práticas da escola.
Os fantasmas da supervisão	Pressão avaliativa; Receio de julgamento; Falta de confiança no processo.

A operacionalização da análise percorreu as diferentes fases de modo não linear, na medida em que foi necessário realizar um movimento de vaivém, tal como preconizado por Braun e Clarke (2006).

A construção da narrativa foi alicerçada preferencialmente numa leitura semântica dos dados (ainda que pontualmente se tenha recorrido a uma leitura latente), e inclui trechos que a suportam.

4.2 Dados relativos às características do *feedback*

Nos dois subcapítulos seguintes pretende-se apresentar e analisar os resultados obtidos no questionário aos professores, centrando a atenção nas questões relacionadas com a forma e o conteúdo do *feedback*. A organização escolhida segue o sistema proposto por Brookhart (2008), apresentado na Figura 2.3, relativa às características do *feedback*.

O terceiro subcapítulo foi reservado para a discussão desses resultados.

4.2.1 Quanto à forma do *feedback*

Para se conhecer as práticas de *feedback* dos professores no que diz respeito à variável tempo, foram colocadas quatro questões. Os gráficos 4.1 e 4.2 ilustram os resultados obtidos.

Gráfico 4.1 - Devolvo os trabalhos/testes corrigidos aos alunos na aula seguinte

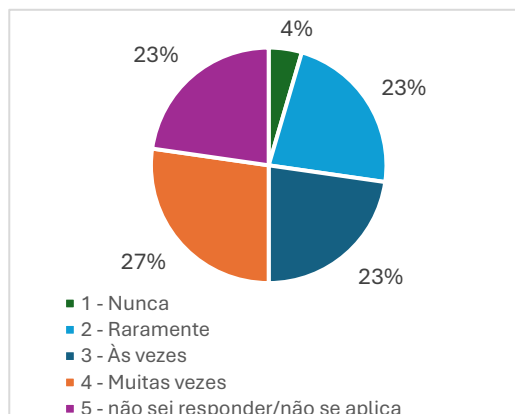
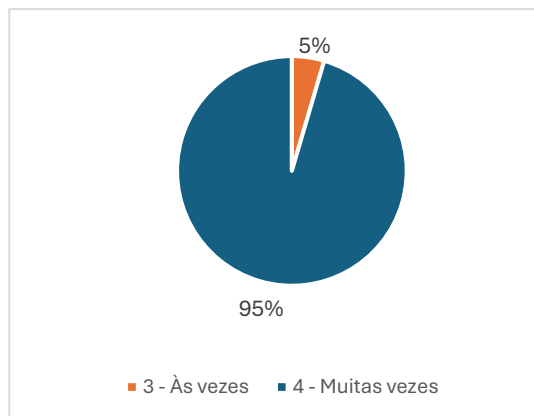


Gráfico 4.2 - Dou *feedback* oral imediato sobre conhecimento de factos (certo ou errado) e/ou sobre conceções erradas



O gráfico 4.1 mostra uma grande distribuição de respostas. Cerca de um quarto dos inquiridos seleciona a opção “*Não sei responder/Não se aplica*”. Ao indagar acerca do grupo disciplinar a que pertencem, verifica-se que são professores das áreas das expressões, que não têm o hábito de realizar testes/trabalhos passíveis de serem devolvidos na aula seguinte. Aproximadamente três quartos dos docentes distribuem-se de forma bastante equitativa pelas opções “*Raramente*”, “*Às vezes*” e “*Muitas vezes*”. Esta circunstância leva-nos a afirmar que a prática de devolução dos testes/trabalhos na aula posterior à sua entrega não é maioritária.

Já quando a questão se prende com o fornecimento de *feedback* oral imediato sobre conhecimento de factos e/ou sobre conceções erradas, os resultados são muito diferentes: 95% dos professores afirma fazê-lo muitas vezes. Estes resultados estão relativamente alinhados com os obtidos na questão “*No dia a dia da sala de aula, dou feedback aos alunos durante as tarefas/atividades de ensino e de aprendizagem*”, para a qual 73% dos professores responde que o faz muitas vezes (Gráfico 4.3).

Uma maior dispersão de resultados volta a suceder quanto ao fornecimento de *feedback* nas situações/tarefas que ainda não foram sujeitas a qualquer tipo de classificação. Neste caso, apesar de 45% dos professores afirmar que muitas vezes dá *feedback* sobre atividades/tarefas que ainda não foram alvo de classificação, um número aproximadamente igual refere que apenas *raramente* ou *às vezes* o faz.

Gráfico 4.3 - No dia a dia da sala de aula, dou *feedback* aos alunos durante as tarefas/atividades de ensino e de aprendizagem

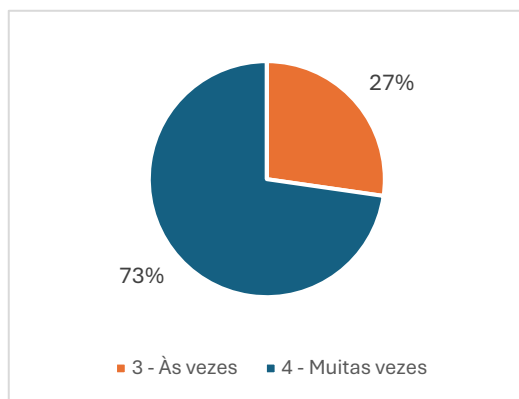
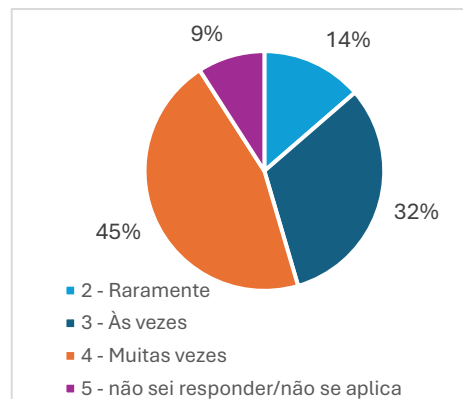


Gráfico 4.4 - Dou *feedback* acerca de situações/tarefas que ainda não foram sujeitas a qualquer tipo de classificação



Para se conhecer as práticas de *feedback* dos professores no que diz respeito à variável quantidade, foram colocadas sete questões. Os gráficos dois que se seguem ilustram os resultados obtidos nas questões relacionadas com a circunstância de ser ou não fornecido *feedback* de todas as tarefas realizadas. Conforme se pode ver pelos valores obtidos (Gráfico 4.5 e Gráfico 4.6), 64% dos professores responde que *muitas vezes* dá *feedback* de todas as tarefas realizadas pelos alunos, enquanto cerca de metade afirma que *às vezes* escolhe as tarefas mais importantes para emitir um parecer sobre o desempenho dos discentes, o que não deixa de parecer um contrassenso. Se a maioria dos respondentes afirma que “*Muitas vezes*” (23%) ou “*Às vezes*” (53%) escolhe as tarefas mais importantes para dar *feedback*, é difícil compreender que a percentagem de professores que afirmam dar *feedback* de todas as tarefas seja tão alto.

Gráfico 4.5 - Dou *feedback* de todas as tarefas realizadas

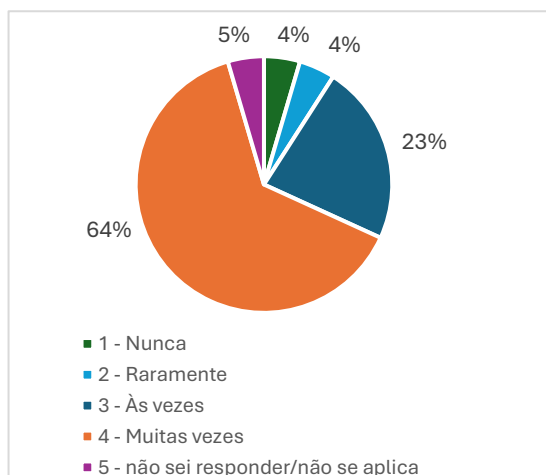
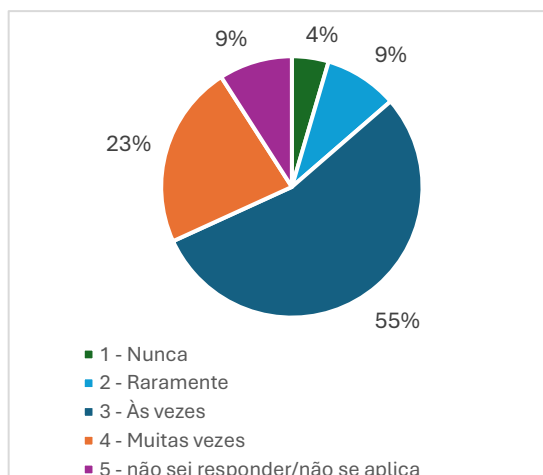


Gráfico 4.6 - Escolho as tarefas de aprendizagem mais importantes para dar *feedback*



Quando os docentes foram questionados sobre se comentam todos os aspetos do desempenho dos alunos (questão 2.2.6) ou se focalizam o *feedback* em aspetos mais específicos das tarefas de aprendizagem (questão 2.2.11), os resultados obtidos foram os seguintes:

Gráfico 4.7 - Focalizo o *feedback* em aspetos mais específicos das tarefas de aprendizagem

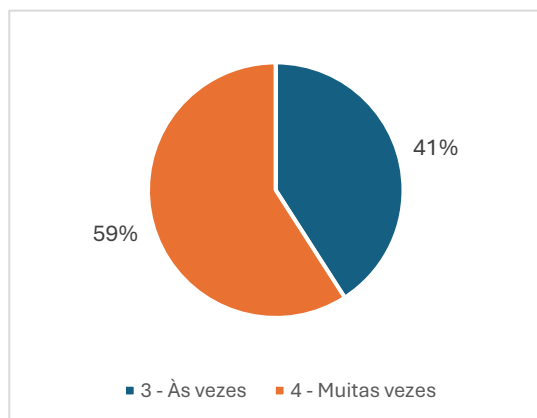
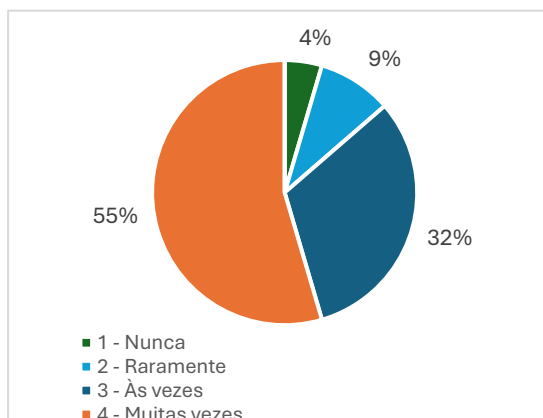


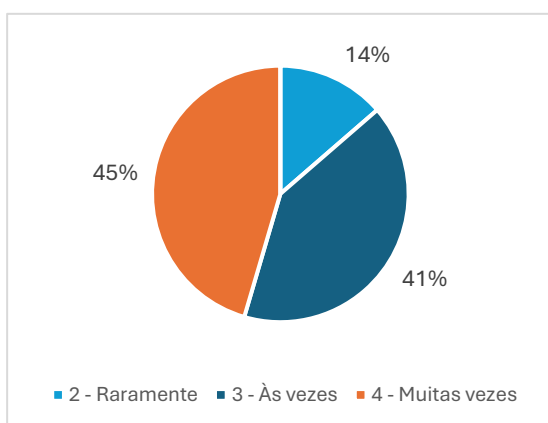
Gráfico 4.8 – Procuo comentar todos os aspetos do desempenho dos alunos



Os dados mostram que a totalidade dos participantes percebe a sua atenção em aspetos específicos das tarefas para fornecer *feedback*, fazendo-o *às vezes* (41%) ou *muitas vezes* (59%). Simultaneamente, 55% dos inquiridos afirma que *muitas vezes* comenta todos os aspetos do desempenho dos alunos. Mais uma vez, parece-nos não haver grande coerência entre estes dois resultados.

Olhando para a questão “*Assinalo todos os erros cometidos num trabalho*”, observa-se que 46% dos professores assinalaram opção “*Muitas vezes*”, 41% optaram pela hipótese “*Às vezes*” e apenas 3 (14%) inquiridos referiram que *raramente* o faziam.

Gráfico 4.9 - Assinalo todos os erros cometidos num trabalho



Continuando a apresentação e análise das respostas às questões relacionadas com a quantidade de *feedback* veiculado pelos professores, verifica-se que a maioria dos professores considera que *às vezes* faz comentários maiores em trabalhos mais fracos e menores em trabalhos bem conseguidos; 14% afirma ter esta prática *muitas vezes*. Já quando a pergunta é sobre se ajustam a quantidade de comentários às características de cada aluno, 55% dos inquiridos afirma fazê-lo *muitas vezes* e 36% *às vezes*. Apenas 2 professores referem que *raramente* fazem estes ajustes.

Gráfico 4.10 - Faço comentários maiores em trabalhos mais fracos e menores em trabalhos bem conseguidos

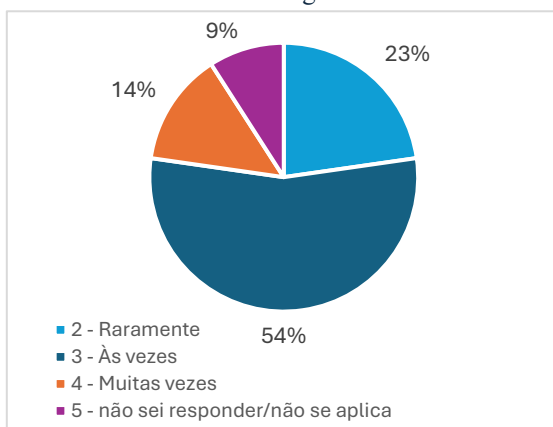
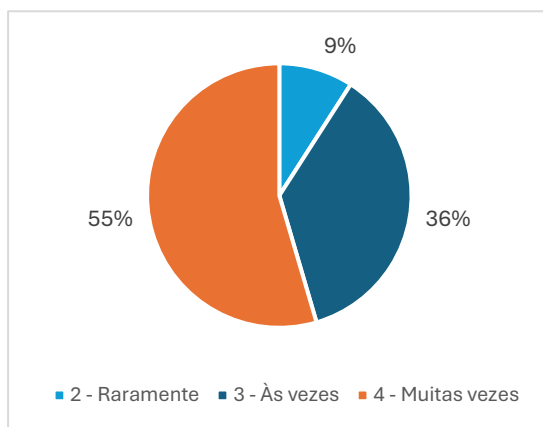


Gráfico 4.11 - Ajusto a quantidade de comentários às características de cada aluno



Para se conhecer as práticas de *feedback* dos professores no que diz respeito à variável modo, foram colocadas seis questões.

As três primeiras prendem-se com a disponibilização de *feedback* oral, escrito e demonstrativo, visual e/ou cinestésico. As informações recolhidas podem ser vistas nos gráficos que se seguem.

Gráfico 4.13 – Disponibilizo *feedback* oral

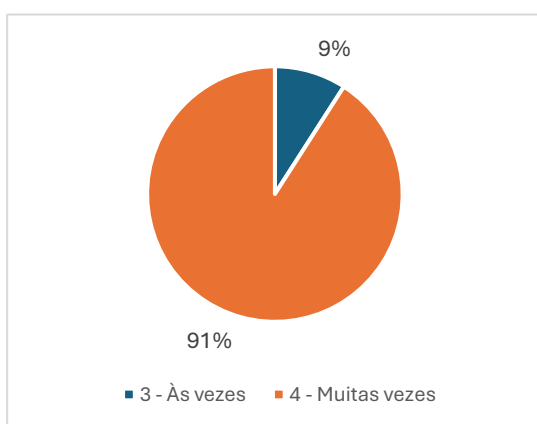


Gráfico 4.12 – Disponibilizo *feedback* escrito

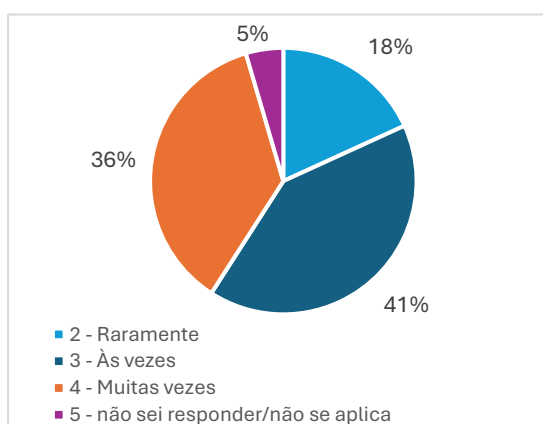
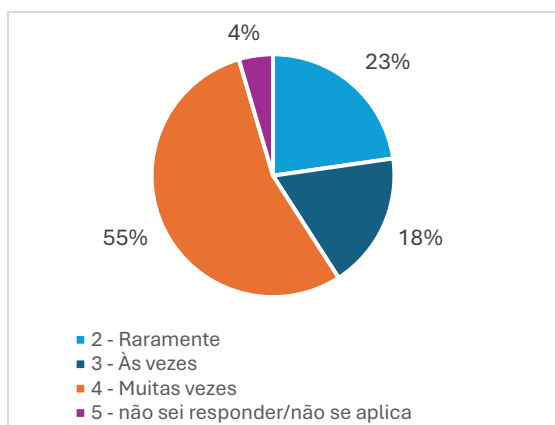


Gráfico 4.14 - Disponibilizo *feedback* demonstrativo, visual e/ou cinestésico



De acordo com as respostas obtidas, o *feedback* oral é disponibilizado *muitas vezes* pela grande maioria dos professores (91%); o recurso a demonstrações ou a elementos visuais/cinestésicos para fornecer *feedback* é indicado como ocorrendo *muitas vezes* em 55% das respostas; já a percentagem dos que afirmam fornecer *feedback* escrito *muitas vezes* desce para 36%. No que diz respeito ao *feedback* escrito, a maior parte dos inquiridos indica que o usa apenas “*Às vezes*”.

68% dos professores percebem que adequam *muitas vezes* o modo de fornecer *feedback* (oral, escrito, demonstrativo, visual, cinestésico) às circunstâncias, enquanto 27% refere que apenas o faz *às vezes* (Gráfico 4.15). Estes resultados são coerentes com os anteriormente visualizados: os participantes indicam usar vários modos de fornecer *feedback*, ajustando-os às circunstâncias concretas.

Estão igualmente conformes com os resultados obtidos anteriormente (na questão sobre a utilização de *feedback* oral), os que emergem da pergunta “*Recorro ao feedback interativo, assente em conversas com os alunos*”: também aqui quase todos os professores afirmam que *muitas vezes* ou *às vezes* assenta o *feedback* em conversas com os alunos, o que pressupõe o recurso ao *feedback* oral. Apesar de notarmos esta coesão entre as respostas, é também de salientar a elevada percentagem de inquiridos que escolhe a opção “*Às vezes*”.

Gráfico 4.15 - Adequação do modo de dar *feedback* às circunstâncias

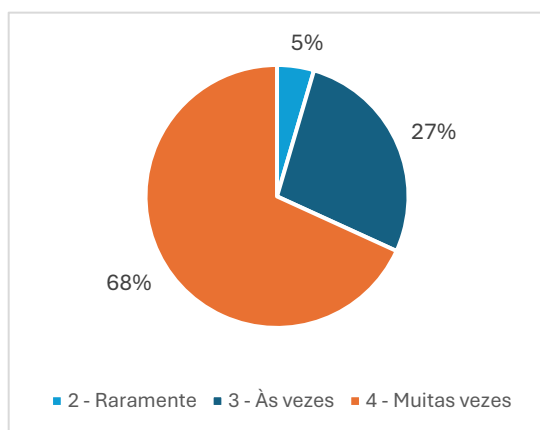
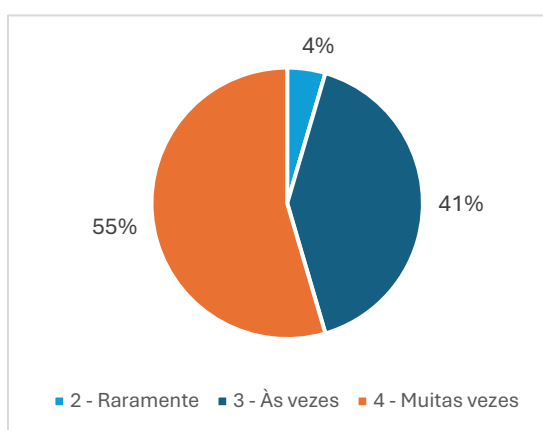
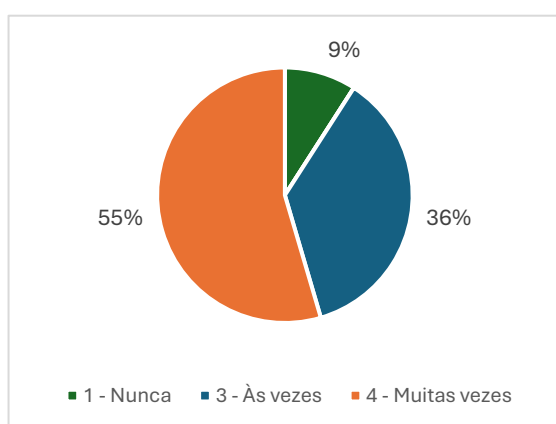


Gráfico 4.16 - Recorro ao *feedback* interativo, assente em conversas com os alunos



Encontrou-se a seguinte distribuição de respostas na questão sobre o recurso à linguagem não-verbal (postura, contacto visual, ...) para dar *feedback* aos alunos:

Gráfico 4.17 - Recorro a linguagem não-verbal para dar *feedback* aos alunos



Como se pode observar, apenas 9% dos docentes tem a perceção de que *nunca* usa a comunicação não-verbal para complementar ou reforçar outras formas de comunicação, sendo que a maioria (55%) indica que o faz *muitas vezes*.

O estudo sobre o tema “*Características do feedback*”, subtema “*Quanto à forma*”, termina com um conjunto de 4 questões, com as quais se pretende conhecer as práticas de *feedback* dos professores no que diz respeito à variável audiência. Estão aqui incluídas as questões 2.2.18 à 2.2.21 do questionário. As representações gráficas seguintes ilustram as informações apuradas.

Gráfico 4.18 - Dou *feedback* individualizado aos alunos (quando o seu desempenho o exige)

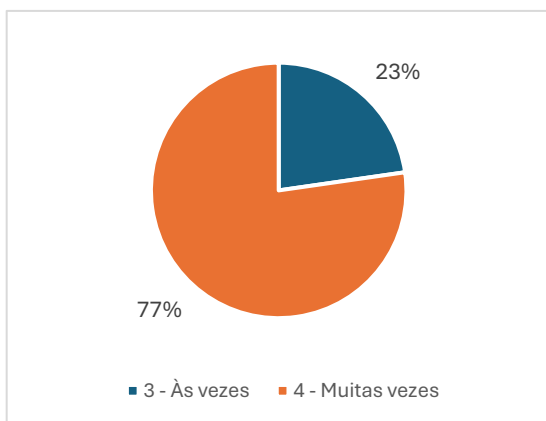
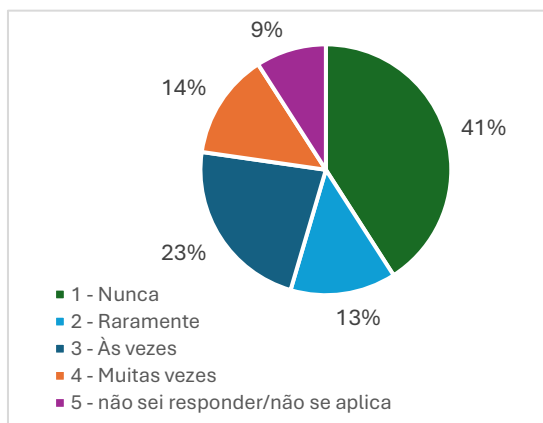


Gráfico 4.19 - Evito o *feedback* individual



Verifica-se que todos os inquiridos consideram que fornecem *feedback* individual, sendo que um pouco mais de três quartos dos inquiridos declaram fazê-lo *muitas vezes*. No entanto, um total de 37% refere que o evita “às vezes” (23%) e “muitas vezes” (14%). A maioria dos respondentes disse que *nunca* evita o fornecimento do *feedback* individual e houve 2 participantes que optaram pela hipótese “*não sei responder/não se aplica*”.

Gráfico 4.20 - Dou *feedback* à turma quando a mesma mensagem beneficia um número elevado de alunos

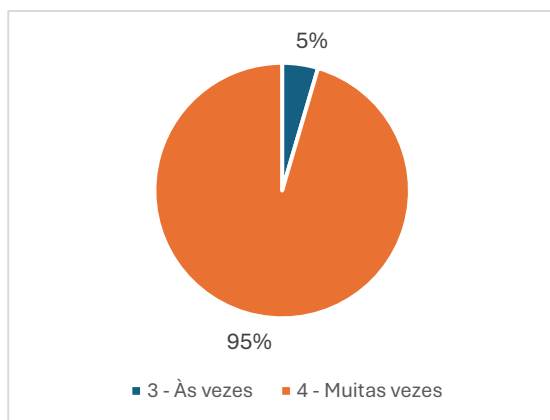
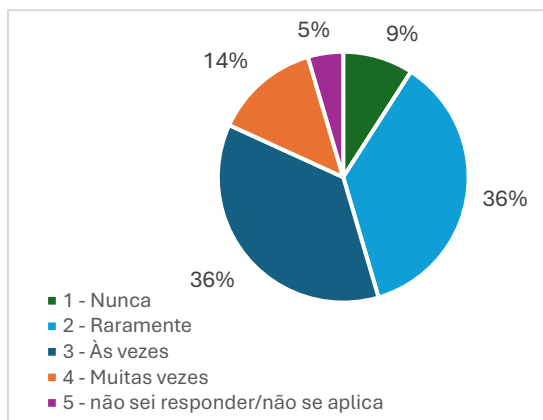


Gráfico 4.21 - Junto alunos com as mesmas dificuldades para facilitar uma abordagem de *feedback* de grupo



95% dos professores refere que *muitas vezes* opta por dar *feedback* à turma toda, caso essa mensagem beneficie um número grande de alunos. Não obstante, a percentagem de docentes que, com a mesma frequência, agrupa os alunos com dificuldades semelhantes para dar *feedback* é bastante mais baixa: 14%. Este tipo de estratégia é usada *raramente* ou *às vezes* por igual número de inquiridos (36%).

Terminada a apresentação e análise das respostas às questões de natureza fechada destinadas a conhecer as práticas dos professores quanto à forma do *feedback*, debruçemo-nos nas explicações apresentadas pelos inquiridos nas seguintes questões, colocadas no final do questionário:

4.2. *Escolha uma das quatro áreas delineadas no questionário (IIA – Feed up; IIB – Feedback; IIC – Feed forward; III – Eficácia do feedback). Em relação a essa área, convidamo-lo a comentar, relatar experiências ou expressar a sua opinião de forma mais detalhada;*

s/ n – Há mais algum aspeto em relação ao qual queira detalhar as suas práticas, experiências, sugestões ou percepções?

Neste ponto do trabalho, manteremos a nossa atenção nas respostas que estão relacionadas com as características do *feedback* quanto à forma, por forma triangular os dados QUANT e QUAL que se relacionam.

Os relatos dos inquiridos são consonantes com os dados anteriormente apresentados, na medida em que é visível a prevalência do *feedback* oral e demonstrativo/visual/cinestésico sobre o *feedback* escrito, conforme patente nas seguintes afirmações:

“Pelas características da disciplina (prática) 90% da interação correção e os feeds fornecidos são verbais ou cinestésicos pelo que adquirem um valor e importância extrema.” (Inq1)

“Exemplos são críticas construtivas, demonstrações de materiais, pesquisa/partilha de ideias/brainstorming.” (Inq19)

“O *feedback* que mais uso é o *feedback* cinestésico que ajuda mais a entender o momento.” (Inq2)

Encontrámos também evidências de preocupação por parte dos professores quanto ao *timing* do *feedback*, conforme se verifica nas seguintes palavras de um dos inquiridos:

“Verifico que os alunos quando recebem o *feedback* no momento adequado e de acordo com as dificuldades/potencialidades dos alunos, ajudam a corrigir e a melhorar o desempenho.” (Inq21)

Ainda em relação à variável tempo, houve congruência com os dados anteriormente apresentados. Assim, é de notar a utilização do *feedback* no dia a dia da sala de aula, acompanhando as tarefas/atividades de ensino e de aprendizagem, evidenciada nos seguintes discursos:

“sendo a disciplina de EV uma disciplina prática, todo o trabalho realizado em sala de aula é muito individualizado e o *feedback* dado também, sendo fornecido múltiplas vezes aos alunos durante a aula, quando carecem dele.” (Inq19)

“Na minha área, o *feedback* de cada tarefa é fundamental para que os alunos possam ter consciência do seu desempenho, a cada momento. (Inq15)

No que diz respeito à quantidade de *feedback* que é fornecido aos alunos, as respostas mostram que esta é uma preocupação. Por exemplo:

- quanto à necessidade de adequar os comentários às características dos alunos:

“Contudo, é essencial fornecer orientações práticas e adequadas às necessidades individuais dos alunos.” (Inq4)

- quanto ao dilema do *feedback* excessivo:

“Às vezes, sinto e temo que o *feedback* fornecido possa ser “de mais”, e que, em vez de ajudar, esteja a facilitar que os alunos sejam menos autónomos na realização de atividades e trabalhos.” (Inq19)

Por último, ao procurar respostas que permitissem inferir se o *feedback* é maioritariamente dirigido a um indivíduo, a um grupo ou à turma toda, tivemos dificuldade em detetar tendências a partir das respostas abertas ao questionário.

4.2.2 Quanto ao conteúdo do *feedback*

Para se conhecer as práticas de *feedback* dos professores no que diz respeito ao seu conteúdo, em particular no que concerne à variável *foco*, foram colocadas seis questões.

Como se pode verificar pelos gráficos 4.22 e 4.23, a generalidade dos professores considera disponibilizar informação sobre factos certos ou errados, fazendo-o maioritariamente *muitas vezes*. Quando a questão é colocada de forma ligeiramente diferente, os resultados aproximam-se. Surgem, no entanto, 2 respondentes que referem que *raramente* indicam a existência de ideias/conceitos errados e/ou informações em falta.

Quanto ao fornecimento de comentários que dão conta da profundidade e qualidade do trabalho, as respostas também se distribuem entre as opções “*muitas vezes*” (59%) e “*às vezes*” (41%), desta vez de forma mais equitativa (Gráfico 4.24).

Gráfico 4.22 - Quando dou *feedback*, disponibilizo informação sobre factos certos ou errados

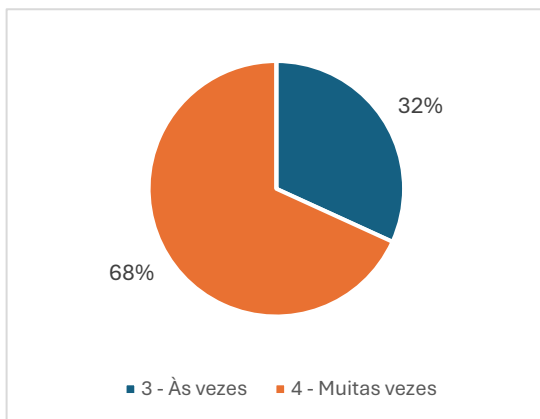
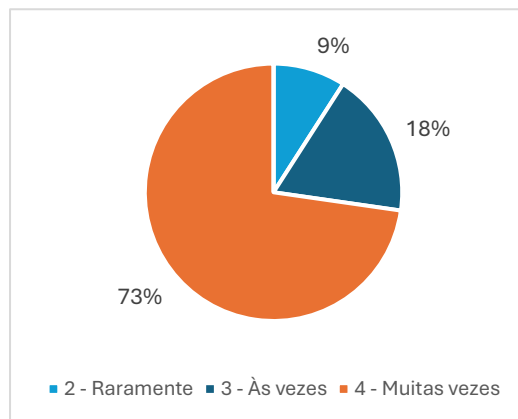


Gráfico 4.23 - Quando dou *feedback*, refiro a existência de ideias/conceitos errados e/ou informações em falta



Uma maior dispersão de respostas foi encontrada na pergunta sobre o recurso a comentários pessoais sobre os alunos: 18% dos respondentes indicou que *nunca* ou *raramente* o fazia, e 41% dos resultados encontram-se na opção “às vezes”.

Gráfico 4.24 - Quando dou *feedback*, faço comentários sobre a profundidade e qualidade do trabalho (oralmente ou suportando-me, por exemplo, em rubricas, listas de verificação ou outros instrumentos)

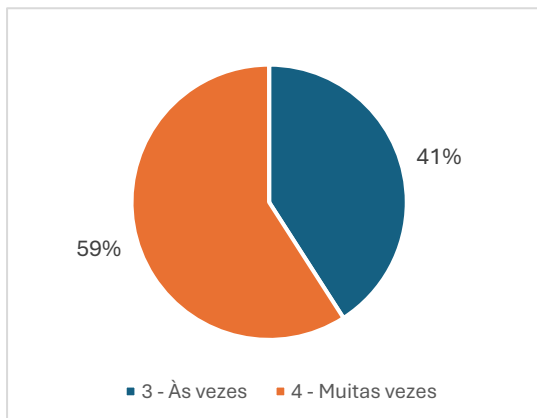
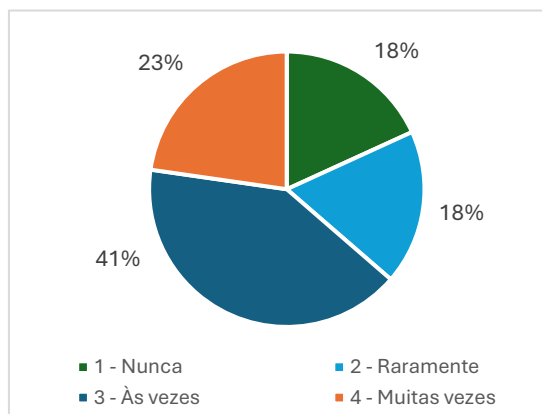


Gráfico 4.25 - Quando dou *feedback*, faço comentários pessoais sobre os alunos (p.e. “És desatento...” ou “És muito perspicaz”)



Relativamente à questão que pretende identificar se o *feedback* usado pelos professores dá ênfase às estratégias ou processos alternativos que ajudam os alunos a perceber como podem melhorar, os dados revelam uma prevalência da opção “muitas vezes”, com 59% das respostas. Um valor ligeiramente acima (64%) foi encontrado na questão “Quando dou *feedback*, sugiro algumas ações, estratégias ou esforços que levam a melhores desempenhos”, o que nos indica que a maioria dos docentes considera fornecer frequentemente sugestões a este nível.

Gráfico 4.26 - Quando dou *feedback*, dou informação sobre estratégias ou processo alternativos que ajudam os alunos a perceber como podem melhorar

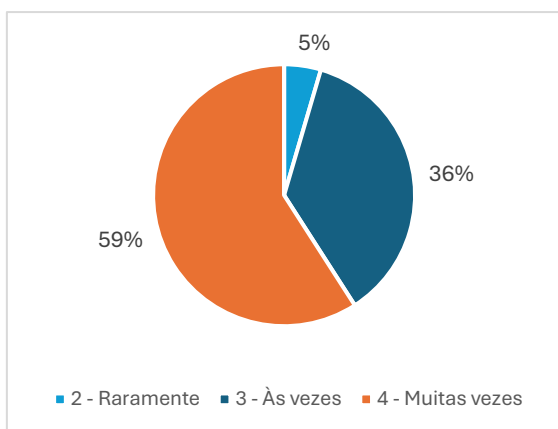
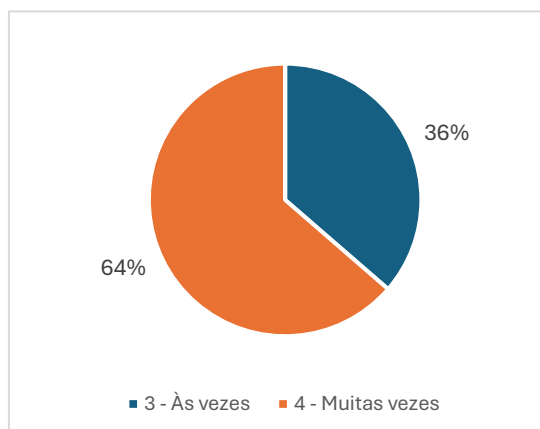


Gráfico 4.27- Quando dou *feedback*, sugiro algumas ações, estratégias ou esforços que levam a melhores desempenhos



Para se conhecer as práticas de *feedback* dos professores no que diz respeito ao seu conteúdo, em particular no que concerne à variável *comparação*, foram colocadas três questões.

Os resultados obtidos mostram uma prevalência do *feedback* no qual se recorre à comparação do trabalho dos alunos com critérios estabelecidos, com 59% dos inquiridos a indicar fazê-lo “às vezes” e 41% “muitas vezes”. Já a hipótese de o *feedback* ser feito por comparação com produções anteriores, a maioria das respostas foi “muitas vezes” (55%), seguida de “às vezes” (32%). O tipo de prática menos usada pelos inquiridos é a comparação dos trabalhos dos alunos com os dos seus colegas. Os gráficos abaixo ilustram os resultados obtidos.

Gráfico 4.28 - Comparo o trabalho/performance dos alunos com os critérios estabelecidos

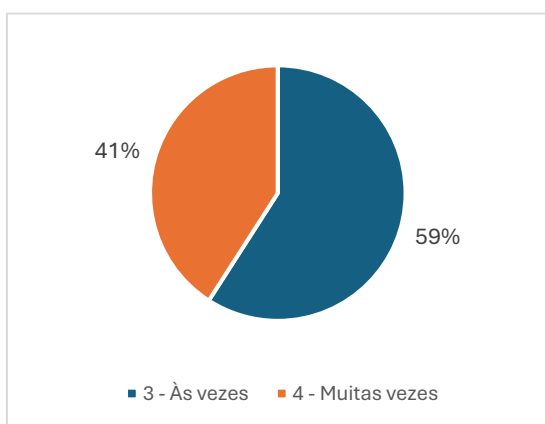


Gráfico 4.29 - Comparo o trabalho dos alunos com o seu desempenho anterior

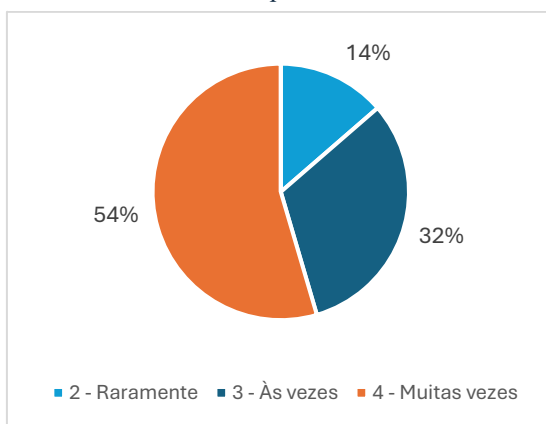
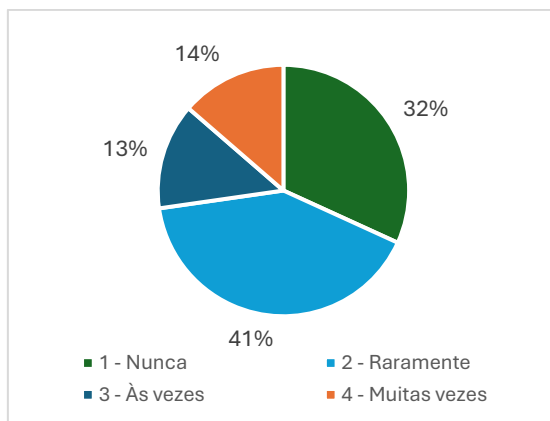


Gráfico 4.30 - Comparo o trabalho/performance dos alunos com o dos outros colegas



Para se conhecer as práticas de *feedback* dos professores no que diz respeito ao seu conteúdo, em particular no que concerne à variável *valência*, foram colocadas quatro questões.

A maioria (55%) dos professores afirma que *muitas vezes* fornece informações acerca da forma como os alunos desempenharam as tarefas, comentando sobre as forças e fraquezas da sua performance. A percentagem de respondentes que refere que apenas o faz *às vezes* é também muito elevada (36%).

Apesar destes números, mais de 3 quartos dos inquiridos indica que *muitas vezes* faz comentários para descrever o que está bem feito, e 14 % têm a percepção de o fazer apenas *às vezes*.

Gráfico 4.31 - Dou informações sobre a forma como os alunos desempenharam a tarefa, comentando acerca das forças e fraquezas da sua performance

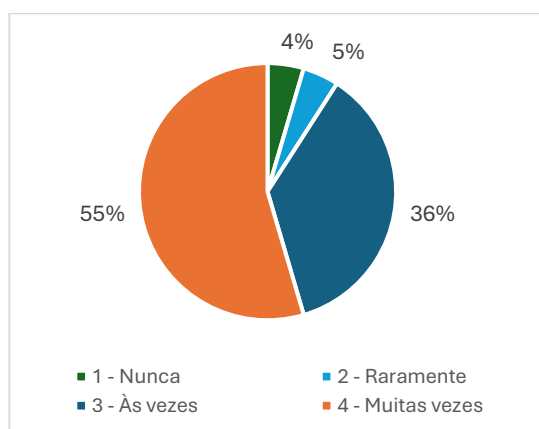
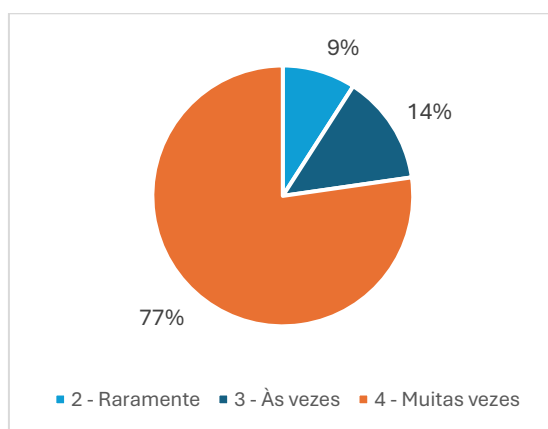


Gráfico 4.32 - Recorro a comentários positivos para descrever o que está bem feito



Muito semelhante é a distribuição nas respostas obtidas à questão “*Faço sugestões sobre o que os alunos devem fazer para melhorar o trabalho*”: 77% dos docentes indica

que é frequente ter esta prática *muitas vezes*, enquanto apenas 5% afirmam que *às vezes* incluem sugestões sobre o que os alunos podem fazer para melhorar o trabalho.

Constata-se uma grande distribuição de respostas na questão que pretendia identificar o tipo de *feedback* de acordo com a classificação *avaliativo* ou *descritivo*. Assim, a resposta mais frequente foi “às vezes” dou preferência ao primeiro (36%), seguido de “*muitas vezes*” (23%) e de “*raramente*” (18%).

Gráfico 4.33 - Faça sugestões sobre o que os alunos devem fazer para melhorar o trabalho

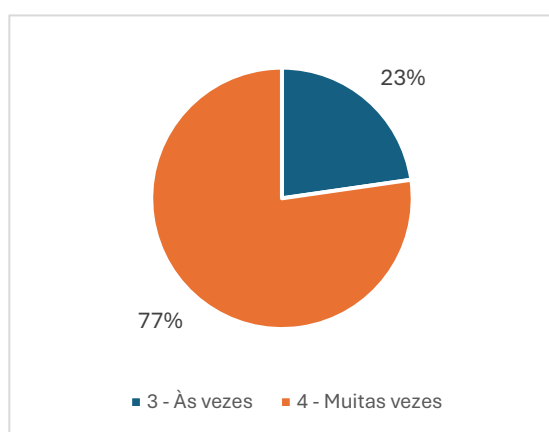
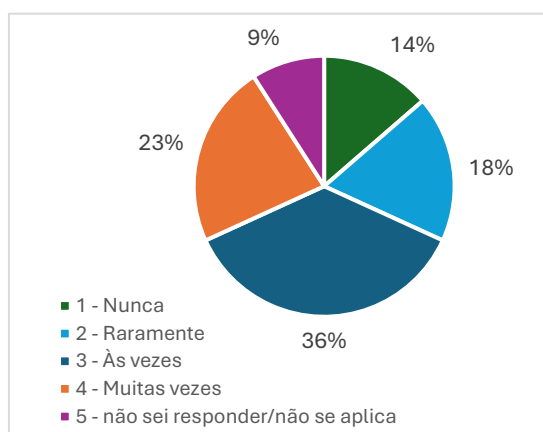


Gráfico 4.34 - Entre *feedback* avaliativo e *feedback* descritivo, dou preferência ao primeiro



Apresentadas e analisadas as respostas às questões de natureza fechada destinadas a conhecer as práticas dos professores quanto ao *conteúdo* do *feedback*, debruçemo-nos nas explicações apresentadas pelos inquiridos nas questões abertas colocadas no final do questionário, à semelhança do que foi feito na subsecção anterior. É de salientar, no entanto, que os relatos dos inquiridos nestas questões forneceram poucos *insights* sobre o *conteúdo* do *feedback* que utilizam.

Foi possível identificar algumas pistas sobre a natureza criterial do *feedback* no relato do **Inq18**, ao referir o recurso a rubricas de avaliação, passíveis de serem usadas para comentar acerca da profundidade e qualidade do trabalho. Contudo, é uma inferência que fazemos, na medida em que a frase, no contexto em que está inserida, remete para o seu uso enquanto documento orientador (*feed up*) e não como um suporte da resposta do professor ao trabalho do aluno.

“Sempre que preparo um momento de avaliação elaboro uma rubrica para descrever os objetivos e assinalar os critérios de avaliação.” (**Inq18**)

A natureza positiva do *feedback* está patente no discurso do **Inq19**, ao referir as críticas construtivas como exemplo de práticas de *feedback*, o que pressupõe uma orientação para a melhoria.

“... sendo fornecido múltiplas vezes aos alunos durante a aula, quando carecem dele. Exemplos são críticas construtivas...” (**Inq19**)

4.2.3 Discussão de resultados

Os dados anteriormente apresentados foram usados como suporte para ir ao encontro dos **OI1**) *identificar as estratégias de feedback mais comuns utilizadas pelos professores do 3.º ciclo do ensino básico na escola X*; e **OI2**) *conhecer a frequência e a consistência com que as diferentes estratégias de feedback são utilizadas por estes professores*.

Desta forma, foram identificadas algumas tendências nas estratégias usadas pelos docentes inquiridos:

a) A devolução dos trabalhos/testes corrigidos aos alunos na aula seguinte não é uma prática maioritária. Sublinha-se que a questão do *timing* do *feedback* é importante: é mais útil quando emitido pouco tempo depois do comportamento ter sido observado e quando os alunos ainda têm presente os objetivos de aprendizagem (Brookhart, 2008; Hattie & Timperley, 2007).

b) O recurso ao *feedback* oral no quotidiano de sala de aula, para informar sobre o conhecimento de factos e/ou sobre conceções erradas, é percecionado como amplamente usado. Não é surpreendente que assim seja: a forma oral é forma mais habitual de comunicação entre professor e alunos.

Pensemos na natureza da avaliação formativa, da qual o *feedback* é um instrumento privilegiado. Esta modalidade de avaliação está intrinsecamente ligada à aprendizagem, não se limitando “à observação estática, mas ao desencadear de uma intervenção pedagógica sobre o ensino, sobre a aprendizagem ou sobre ambas” (Pinto & Santos, 2006, p. 102), pelo que, necessariamente, tem de ocorrer nas práticas escolares diárias. O papel desempenhado pelo *feedback* oral neste processo é inegável. Tem um contributo importante na identificação de erros e dificuldades dos alunos e na compreensão das suas causas e do modo de as ultrapassar. Se, em particular, se suportar num diálogo (e não apenas na transmissão de informação) (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006), integrado numa

dinâmica de questionamento que acontece a par com as experiências de aprendizagem, permite, não só uma regulação no momento, como também que a sua responsabilidade se possa deslocar do professor para o aluno sem constrangimentos (Santos, 2008).

c) quanto ao fornecimento de *feedback* aos alunos relativamente a situações/tarefas que ainda não foram sujeitas a qualquer tipo de classificação, verifica-se que esta não é uma prática universalizada entre os respondentes ao inquérito. No entanto, vários autores referem que o *feedback* só é útil se puder ser usado (Brookhart, 2008; Hattie & Timperley, 2007; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006; Sadler, 1989).

Para que o *feedback* externo permita diminuir a discrepância entre a performance do aluno e a desejada, é necessário proporcionar oportunidades para repetir o ciclo “*feedback externo – tarefa – desempenho*”. Ora, este tipo de prática só é possível:

- i) Se forem previstas situações/tarefas que exigem capacidades de nível superior (análise, síntese, avaliação) e não apenas de memorização, compreensão e aplicação (comumente avaliadas através de testes). De facto, não se vislumbra muito sentido na reformulação de tarefas quando as questões colocadas são de resposta fechada. O uso de propostas de trabalho como resolução de problemas, produção de textos, conceção e desenvolvimento de pesquisas, produção de relatórios, testes em duas fases ou construção de portefólios, permitem criar situações de aprendizagem nas quais as produções dos alunos podem e devem sofrer alterações consoante o *feedback* recebido.
- ii) Se as propostas de trabalho que são apresentadas aos alunos forem diversificadas, se permitirem que os alunos aprendam e se a avaliação assumir o seu papel regulador (Fernandes, 2021).

A conjugação destes dois pressupostos trará sentido à aplicação do princípio de dar oportunidades para reduzir a lacuna, de Nicol & Macfarlane-Dick (2006).

d) É conhecido que o fornecimento de *feedback* é uma tarefa muito exigente e consumidora de tempo por parte do professor (Santos, 2008). Foi esta premissa que levou à inclusão, no questionário, de duas questões relacionadas com a escolha que os docentes fazem sobre quais as situações de ensino e de aprendizagem a comentar. Os resultados que estão patentes no Gráfico 4.5 - *Dou feedback de todas as tarefas realizadas* e no Gráfico 4.6 - *Escolho as tarefas de aprendizagem mais importantes para dar feedback* apontaram para alguma falta de coerência nas respostas. Procurar-se-á, seguidamente,

discutir possibilidades que justifiquem a aparente incongruência dos resultados, assumindo que esta pode ser explicada por razões que refletem as práticas e percepções dos professores em relação ao *feedback*.

Uma possibilidade é a de que os professores tenham interpretado a expressão “*feedback de todas as tarefas*” como um esforço para dar *feedback* de algum nível para cada tarefa, mesmo que breve ou genérico. Esta possibilidade justificaria a elevada taxa de resposta “*Muitas vezes*”. Por outro lado, sugere-se que a expressão “*escolho as tarefas mais importantes*” possa ter sido entendida como uma prática mais focada, em que o *feedback* detalhado ou específico é dado apenas nas tarefas que são consideradas cruciais para determinados objetivos de aprendizagem. Priorizar certas tarefas significa também que, na prática, podem investir mais energia em algumas tarefas consideradas mais significativas. Estas interpretações podem ter levado os respondentes a considerar ambas as práticas como verdadeiras.

Numa outra linha de pensamento, avançamos com a hipótese de os professores terem sentido uma pressão para indicar que fornecem *feedback* regularmente, mesmo que, na prática, priorizem certas tarefas. A afirmação “*Dou feedback de todas as tarefas realizadas*” pode ser uma resposta idealizada ou com intenção de atender ao pedagogicamente correto.

Santos (2008) refere que, devido aos constrangimentos de tempo, há que escolher criteriosamente as situações de ensino e aprendizagem a comentar. Assim, sugere que o foco devem ser as situações que ainda estão preferencialmente em desenvolvimento, para que o *feedback* possa ser considerado útil por parte dos alunos, visão que acompanha as ideias anteriormente referidas. Mais avança que essas situações não devam ter sido ainda “*sujeitas a qualquer tipo de classificação, que dará ao aluno uma perspectiva já acabada e, como tal, onde não há sentido para toda e qualquer reformulação*” (n.d.).

Pensando também numa melhor gestão do tempo por parte dos professores, acompanhamos Wiliam (1999, como citado por Santos, 2008), que afirma que, se o professor for classificar uma produção, está a perder o seu tempo ao fazer comentários. Já Wiggins (2012) afirma que apesar de ser compreensível o lamento dos professores de que não há tempo para dar *feedback*, dizê-lo significa, na verdade, afirmar não ter tempo para promover a aprendizagem. Também sugere que existem inúmeras formas – através

da tecnologia, dos pares e de outros professores – de os alunos obterem o *feedback* de que necessitam.

Estes argumentos levam-nos a declarar que o conhecimento, por parte dos docentes, sobre os efeitos das diferentes práticas e estratégias de *feedback* pode ser uma poderosa forma de melhorar a eficiência dos esforços que realizam neste domínio.

Termina-se esta discussão com a seguinte conclusão: não foi possível identificar se os professores dão *feedback* de todas as tarefas ou se optam por escolher as que consideram mais significativas para o fazer. Esta escolha, que pode ser condicionada por questões de tempo, pode também ser simplificada com o aprofundamento do conhecimento sobre *feedback*: aprender a “fazer” *feedback* pode ser um caminho para minimizar o lamento da falta de tempo.

e) Comentar todos os aspetos do desempenho dos alunos ou focalizá-lo em aspetos mais específicos das tarefas de aprendizagem é outra opção que os professores podem fazer. Também a este nível os resultados obtidos foram inconclusivos, na medida em que mostraram que a totalidade dos participantes percebe a sua atenção em aspetos específicos das tarefas para fornecer *feedback*, fazendo-o *às vezes* (41%) ou *muitas vezes* (59%) e, simultaneamente, um pouco mais de metade dos inquiridos afirma que *muitas vezes* comenta todos os aspetos do desempenho dos alunos. Esta incongruência foi alvo de análise anteriormente (ver 4.2.1).

Discutindo acerca de uma ou outra opção, argumenta-se que não é fácil nem útil comentar tudo o que os alunos fazem. O risco é o de oferecer um *feedback* que peca por excessivo e que leva os alunos a perder o foco no essencial. Fonseca et al. (2015) sugerem que muitos professores encaram o *feedback* como uma forma de fazer declarações sobre os alunos e que esta abordagem pode resultar em *feedback* excessivo ou inadequado, que não contribui efetivamente para a aprendizagem dos estudantes. Assim, é essencial que o *feedback* seja direcionado e focado nos aspetos fundamentais, evitando sobrecarregar os alunos com informações que possam dispersar a sua atenção do basilar. Sabe-se também que o *feedback* que fornece explicações ou informações estratégicas é geralmente mais eficaz do que o corretivo. Mais, é conhecida a falta de envolvimento com o *feedback* se não os alunos não o entenderem (van der Kleij, 2019), cenário que é mais provável de se verificar quando todos os aspetos do desempenho dos alunos são comentados.

Brookhart (2008) refere-se às decisões sobre a quantidade de *feedback* como uma das mais difíceis de tomar, realçando que os professores têm a tentação de comentar tudo o que veem. Decidir sobre a quantidade de *feedback* requer que se tenham em consideração as exigências de cada aluno em determinado momento, a necessidade de ajustar os comentários a cada indivíduo, bem como a quantidade de informação de *feedback* que consegue processar, de modo a tornar as informações de *feedback* utilizáveis e úteis para o aluno que as recebe (Boud & Dawson, 2023).

f) Assinalar sempre todos os erros cometido pelos alunos é uma ação que quase metade dos docentes afirma realizar, ainda que a tarefa de corrigir todo e qualquer erro seja exaustiva e consumidora de muito tempo de aula, e se verifique que tal não resulta, necessariamente, em aprendizagem (Hattie & Timperley, 2007; Kluger & DeNisi, 1996).

A respeito da decisão de retificar ou não todos os erros, compreende-se que possam existir conflitos internos por parte dos professores: por um lado, podem não querer corrigir de forma excessiva, mas, ao mesmo tempo, sentem que devem fazê-lo. Assim, por um lado, podem querer ser minuciosos, seja por temerem que os erros fiquem fossilizados, seja por considerarem a correção necessária para a obtenção de melhores resultados, ou até por não quererem ser vistos como preguiçosos, irresponsáveis ou incompetentes ao deixarem “*passar*” os erros. Pode até acontecer uma conjugação destes ou de outros fatores. Mas, por outro lado, podem ter em mente que, por exemplo, no caso da correção oral, nem todos os alunos gostam de ser corrigidos publicamente. Ou lembrar que a correção direta e/ou constante pode ser um fator de desmotivação e inibição do aluno, fazendo com que deixe de participar ativamente na aula (Seborro, 2021).

g) Os resultados remetem para um cuidado, por parte da quase totalidade dos intervenientes, com o ajustar da quantidade de comentários de *feedback* às características dos alunos, na linha do defendido por autores como Santos (2022). Também revelam que a maioria dos participantes *às vezes* faz comentário maiores em trabalhos mais fracos e menores em trabalhos bem conseguidos. Conforme apontado nos estudos de Black et al. (2004), é importante que os comentários de *feedback* façam referência ao que foi bem feito pelos alunos. Coloca-se aqui a hipótese de os professores terem a prática de fazer comentários menores em trabalhos com bom desempenho precisamente por ser mais usual assinalar o que está errado do que valorizar o que está bem feito.

h) os elementos recolhidos mostram que a quase totalidade dos inquiridos percebe a adequação do modo de dar *feedback* (oral, escrito, demonstrativo, visual, cinestésico) às circunstâncias, sendo que a forma escrita é menos usada que a demonstrativa/visual/cinestésica, e esta menos que a forma oral. Em Machado (2021) podemos encontrar alguns exemplos que, por hipótese, podem ter sido equacionados pelos respondentes aquando da sua participação no questionário: “dar *feedback* escrito para que os alunos possam guardar e utilizar mais tarde; dar *feedback* oral quando os alunos tiverem dificuldades de leitura; mostrar ao aluno como se faz sempre que ele precisar de saber como se faz” (p. 9).

i) as evidências encontradas sobre o recurso ao *feedback* interativo, assente em conversas com os alunos, revelam que esta é uma prática usada pela quase totalidade dos docentes, ainda que apenas pouco mais de metade indiquem que o fazem muitas vezes. Atenda-se às afirmações: “*some of the best feedback can result from conversations with the student*”¹⁷ (Brookhart, 2008, p. 15); “*One way of increasing the effectiveness of external feedback, and the likelihood that the information provided is understood by students, is to conceptualise feedback more as dialogue rather than as information transmission*”¹⁸ (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006, p. 210); e também “*The first promising strategy is for feedback to occur through dialogues. This finding is consistent with recent literature, which suggests that dialogue can help resolve misunderstandings and discrepancies between feedback as intended and perceived*”¹⁹(van der Kleij, 2019, p. 187). Desta forma, propõe-se que existe entre os respondentes um cuidado em interagir com os alunos, no sentido de assegurar uma maior compreensão das mensagens de *feedback*.

j) Quanto ao uso de linguagem não-verbal para dar *feedback* aos alunos, os registos mostram o seu uso por parte dos docentes do 3.º ciclo da escola X, prevalecendo muitas vezes a sua prática. Sugere-se que estes participantes tiveram presente que, na comunicação não verbal, podem intervir aspetos como a postura (mais aberta e recetiva ou mais fechada e distante), o contacto visual (que pode ou não transmitir atenção,

¹⁷ alguns dos *feedback* podem resultar de conversas com o aluno. (tradução da investigadora)

¹⁸ Uma forma de aumentar a eficácia do *feedback* externo e a probabilidade de a informação fornecida ser compreendida pelos estudantes, é concetualizar o *feedback* mais como um diálogo do que como uma transmissão de informação. (tradução da investigadora)

¹⁹ A primeira estratégia promissora é que o *feedback* ocorra através de diálogos. Esta constatação é consistente com a literatura recente, que sugere que o diálogo pode ajudar a resolver mal-entendidos e discrepâncias entre o *feedback* pretendido e o percebido. (tradução da investigadora)

respeito, validação, aprovação, motivação, encorajamento, ...), as expressões faciais (sorrir, levantar as sobrancelhas, franzir a testa, ...), gestos (de cabeça ou com as mãos), a proximidade ou mesmo o toque. Afirmamos que os participantes têm a noção de que este tipo de comunicação complementa outras formas de comunicar. Por exemplo, que as expressões faciais e o contacto visual podem reforçar o impacto do *feedback*, tornando-o mais compreensível e motivador. Ou que podem, com elas, mostrar disponibilidade para apoiar o aluno, ampliando a eficácia do *feedback* verbal ou escrito, na linha do pensamento de Hattie e Clarke (2018).

k) Centrando a discussão nas características do *feedback* quando à variável audiência, verificou-se uma aparente incoerência nas respostas às questões relacionadas com o uso de *feedback* individual. Por este motivo, conclui-se não ser possível conhecer a frequência e a consistência com que os docentes recorrem ao *feedback* individual.

Procurar-se-á, seguidamente, avançar com uma possibilidade que justifique a aparente incongruência dos resultados (lembramos que a generalidade dos professores diz fazer uso do *feedback* individual e quase 40% responde que o evitam).

Os professores podem dar *feedback* individualizado frequentemente, mas também evitá-lo em situações específicas, como: i) Quando acham que pode envergonhar o aluno; ii) Por limitações práticas, como falta de tempo ou excesso de alunos; iii) Quando preferem dar *feedback* em grupo para agilizar o processo. Essas situações podem ter levado os respondentes a marcar tanto "*Dou feedback individualizado*" quanto "*Evito o feedback individual*", dependendo do contexto.

l) Quando a mesma mensagem beneficia um número elevado de alunos, é muito frequente que os docentes inquiridos dirijam o *feedback* à turma. No entanto, apenas uma minoria relatou ser frequente juntar alunos com as mesmas dificuldades para facilitar uma abordagem grupal do *feedback*. Esta menor consistência na utilização do *feedback* dirigido a grupos mostra que há necessidade de melhorias a este nível, conforme as recomendações presentes no quadro de competências de literacia de *feedback* do professor apresentado por Boud e Dawson (2023). Estes autores reportam a dificuldade em responder às necessidades de alunos específicos (como exemplos, falam-nos dos que têm desempenhos particularmente bons vs desempenhos fracos, nos desinteressados ou marginalizados, ou nos que apenas querem respostas diretas vs os que são argumentativos). Para fazer face a esta diversidade, o autor sugere, precisamente, o

fornecimento de apoio de *feedback* diferenciado a diferentes grupos de alunos. Também propõe que se identifiquem os alunos em risco de não serem capazes de utilizar processos de *feedback* ou o incentivo ao envolvimento por parte dos alunos marginais/ excluídos.

Esta ideia conclui a discussão em torno da *identificação das estratégias de feedback mais comuns utilizadas pelos professores do 3.º ciclo do ensino básico na escola X* no que diz respeito à *forma* como é usado. Seguidamente, passaremos à discussão em torno do *conteúdo* do *feedback*, tendo como base as respostas obtidas através de questionário.

Ao nível do *conteúdo* do *feedback*, foram identificadas algumas tendências nas estratégias usadas pelos docentes inquiridos:

m) a maioria dos participantes identifica os factos certos ou errados e as informações em falta nos trabalhos dos alunos e sugere ações, estratégias ou esforços que podem ser usados pelos alunos no sentido da melhoria dos seus desempenhos. A percentagem desce quando a prática diz respeito: i) ao fornecimento de informações sobre estratégias ou processo alternativos que ajudam os alunos a perceber como podem melhorar; ii) ao fornecimento de comentários sobre a profundidade e qualidade do trabalho (oralmente ou através de rubricas, listas de verificação ou outros instrumentos). O uso de comentários pessoais sobre os alunos é muito menos frequente.

Estes dados vão, no geral, ao encontro das ideias de Hattie e Timperley (2007), quando argumentam a favor da eficácia do *feedback* com foco na tarefa e no processo, em detrimento do *feedback* dirigido ao eu. No entanto, parecem prevalecer, por parte dos professores, ações que se focam na correção e no fornecimento de informações em falta, e um menor investimento no aporte de informações que permitam aos alunos compreender o que devem fazer para melhorar o seu trabalho (Hattie & Clarke, 2018).

n) há uma prevalência no uso do *feedback* criterial, seguido pelo auto-referido. As práticas de *feedback* em que se faz uso da comparação com os outros alunos são percecionadas como menos usadas. Lembremos que Brookhart (2008) refere a importância da clarificação de metas de aprendizagem/objetivos. Para esta autora, o *feedback* com referência a critérios deve responder a questões como: Qual é o aspeto do objetivo? Como é que os alunos sabem o quanto se aproximaram dele? Até que ponto chegaram, de facto, nesta tarefa? São estas as perguntas para as quais os alunos precisam

de ter resposta para poderem aprender. No entanto, apesar de salientar a importância do *feedback* criterial, a autora destaca também a utilidade do *feedback* em que a performance do aluno é comparada com desempenhos anteriores. A título de exemplo, menciona a descrição dos processos ou métodos que os alunos utilizam *vs* utilizaram (“*I see you checked your work this time. Your computations were better than last time too! See how well that works?*”²⁰ (p. 23) ou a sua eficácia junto dos que têm mais dificuldades e que precisam compreender que podem progredir.

o) no que diz respeito à valência do *feedback*, a maioria dos professores afirma fazer sugestões sobre o que os alunos podem fazer para melhorar os seus trabalhos. Referem produzir comentários positivos para descrever o que está bem feito e comentar não só os aspetos mais bem conseguidos como também os aspetos a melhorar. Sugere-se que estes dados são pouco congruentes com o facto de quase 60% dos inquiridos dizer que dá prevalência ao *feedback* avaliativo, em detrimento do descritivo. Para explicar esta possível incongruência, propõe-se a possibilidade de ter havido algum enviesamento das respostas, provocado por uma reação de prestígio, que levou os inquiridos a selecionar as opções que julgam socialmente desejáveis/aceitáveis, com receio de serem mal apreciados. Esta influência da desejabilidade social nas respostas dos inquiridos pode ter comprometido a recolha de dados mais fiáveis e válidos (Quivy & Campenhoudt, 1998).

4.3 Dados relativos ao processo de *feedback*

Nos dois subcapítulos seguintes pretende-se apresentar e analisar os resultados obtidos em torno da forma como é construído/implementado um sistema de *feedback*. Para o fazer, consideraram-se:

- o impacto que os docentes consideram que o *feedback* tem;
- as barreiras e desafios com que os professores se confrontam no uso do *feedback*,

O terceiro subcapítulo foi reservado para a discussão desses resultados.

²⁰ Vejo que desta vez verificaste o teu trabalho. Os teus cálculos foram melhores do que da última vez! Vês como isso funciona bem? (tradução da autora)

4.3.1 Impacto do *feedback*

Nesta subsecção, apresentam-se e analisam-se os resultados obtidos nas questões fechadas constantes das *Partes IIA, IIC e III* do questionário, bem como os emergentes das questões abertas 4.2 e seguinte, apresentadas na *Parte IV*, e os provenientes das entrevistas em FG. Esta etapa será feita tendo presentes as três categorias em que subdividimos o *impacto do feedback*: uma relacionada com as repercussões do *feedback em função das suas características* (forma, conteúdo); uma segunda relativa ao impacto do *feedback no ensino, aprendizagem e avaliação*; uma terceira relacionada com as *atitudes dos alunos face à aprendizagem* (motivação, autorregulação).

- *Em função das características do feedback*

Quando questionados sobre a eficácia do *feedback* em função de alguns dos seus atributos, os resultados do questionário apontam para a importância que os docentes dão ao fornecimento de *feedback* adaptado às características/necessidades individuais dos alunos, com 77% dos inquiridos a responder que *muitas vezes* vale a pena investir nessa prática, e 23% a responder “às vezes”. Encontramos uma dispersão muito maior nas respostas à questão relacionada com o impacto do *feedback* em função do tempo de resposta. Assim, 55% dos docentes considera que “às vezes” a eficácia do *feedback* é diminuída devido a um maior tempo de resposta, enquanto 32% acha que “muitas vezes” isso ocorre.

Gráfico 4.35 - Sinto que vale a pena fornecer *feedback* adaptado às características/necessidades individuais dos alunos

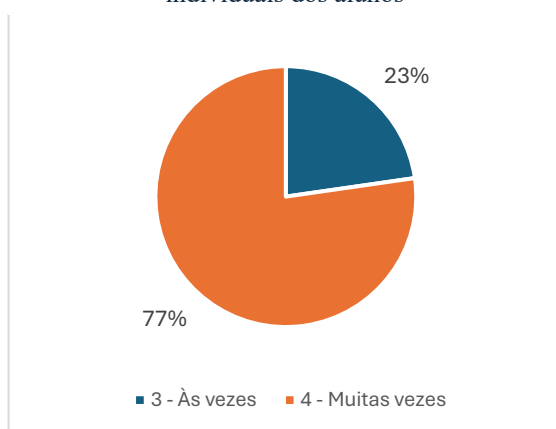
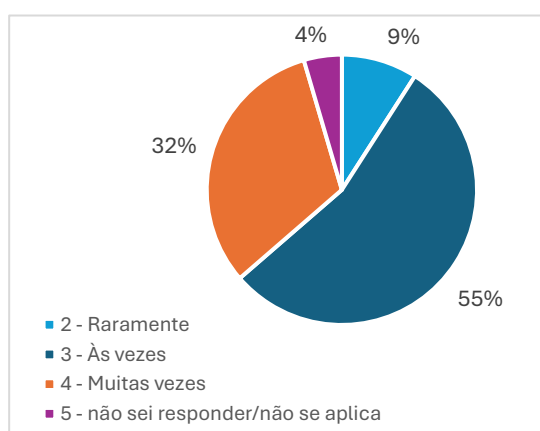
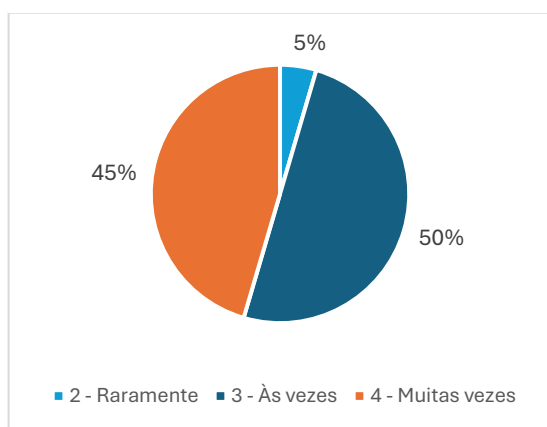


Gráfico 4.36 - Sinto que um maior tempo de resposta diminui a eficácia do *feedback*



Olhando para o item “*Sinto que os alunos entendem os comentários e sugestões que lhes faculto*”, verifica-se que metade dos inquiridos acha que tal só sucede *às vezes*, enquanto aproximadamente outra metade afirma que ocorre *muitas vezes*.

Gráfico 4.37 - Sinto que os alunos entendem os comentários e sugestões que lhes faculto



Olhando para as respostas aberta, as evidências também sugerem que os docentes consideram que as características do *feedback* influenciam a sua eficácia, conforme se pode ver nos seguintes extratos:

“Verifico que os alunos quando recebem o *feedback* no momento adequado e de acordo com as dificuldades/potencialidades dos alunos, ajudam a corrigir e a melhorar o desempenho.” (Inq21)

“Relativamente à eficácia do *feedback* nos instrumentos classificatórios denoto que os (...) alunos centram-se nas classificações desses instrumentos e não em perpetuar os conhecimentos para utilização futura.” (Inq11)

“Sugestões para tornar o *feedback* mais eficaz: fornecer *feedback* detalhado e específico destacando pontos fortes ou potencialidades e fragilidades (...) dado logo após a realização da tarefa ou atividade...” (Inq4)

Para as participantes do FG, o impacto do *feedback* surge aliado à forma como é utilizado, destacando-se a importância do *timing* em que ocorre. Deste modo, é relevante que aconteça de forma constante, acompanhando a realização das tarefas. Por este motivo, o *feedback* oral parece recolher maior consenso em termos de eficácia, acima de tudo por ser mais imediato do que o escrito.

“Se for um exercício em que eu estou a controlar diretamente, e vejo o aluno fazer e imediatamente dou o *feedback*, aí tenho a certeza de que ele percebeu o que eu lhe estou a dizer” (FG1_SPK1)

“Eu, nas artes, também é enquanto estão a fazer, eu estar ao pé deles...” (FG1_SPK4)

“Quando eles vão ao quadro, quando eles se voluntariam para ir ao quadro, fazer um exercício, é mais fácil de, para já, ver se está correto ou não o que eles estão a fazer, e dar-lhe o *feedback* instantâneo.” (FG1_SPK2)

“Mas, eu acho que a nossa, que é prática - educação visual e educação física -, eu acho que o exemplo que nós damos na hora é mais eficaz do que aquilo que nós escrevemos ou fazemos à posteriori.” (FG1_SPK4)

“Eu acho que o momento do *feedback* tem a ver com o tipo de tarefa que é e como ela é desenvolvida. Mas tem de ser constante.” (FG2_SPK1)

“Eu acho que, mais do que a forma, tem a ver com o timing. Ou seja, o oral normalmente é dado em cima do acontecimento e é por isso que é mais eficaz e não por ser oral.” (FG2_SPK5)

Ainda no que se refere à forma, sobressaem os seguintes aspetos que, de acordo com as entrevistadas, impactam positivamente na eficácia do *feedback*: quando dirigido a um aluno em particular, ajustado às suas necessidades específicas e sem conter excesso de informação.

“Olha, eu acho que talvez quando o meu *feedback* seja mais eficaz, seja quando é personalizado.” (FG2_SPK5)

“... tens de ir ali a este pontinho agora, e depois, se calhar, numa próxima vez que se faça uma tarefa semelhante, ... agora este pontinho... ires assim...” (FG2_SPK4)

“... noutra ocasião, outra característica. Porque eu acho que quando, imagina um aluno que lê baixo, que acontece às vezes, não tem ritmo, portanto é pouco expressivo e não faz pontuação... vai tudo de seguida. Tudo ao mesmo tempo?! Tens de ir tentando, não é, dar *feedback* de uma coisinha... Até podes mencionar todas, mas agora vamos tentar trabalhar esta primeiro! Porque quando são muitas, eu acho que ... parece que... não sei... dá a sensação de que se dispersam assim.” (FG2_SPK4)

“E se pensarem em função do *feedback*... da eficácia do *feedback* em função da audiência? Há mais eficácia no *feedback* individual, em pequeno grupo ou num grupo turma?” (Entrevistadora)

“Individual. Individual.” [Em uníssonos]

“... só com o decorrer do tempo e das aulas é que vamos conseguindo conhecer mais ou menos cada aluno e perceber que estratégia é que vai funcionar melhor com cada um.” (FG1_SPK3)

“... à medida que vais conhecendo cada pessoa. Porque o *feedback* a um aluno pode ser totalmente diferente do *feedback* que vais dar a outro.” (FG1_SPK3)

Pese embora a prevalência de referências à maior eficácia do *feedback* quando dirigido a um aluno em particular, é possível verificar que os professores também reconhecem o seu efeito positivo quando o dirigem a um grupo:

“... eu depois vou individualmente a cada grupo ver no que é que cada um... em que patamar é que cada um está e quando faço isso e dou orientações...” (FG2_SPK1)

“Porque em grupo há aquela questão da dispersão, não é? Que é inevitável. Só que, pronto, eu vejo positivo e negativo nos dois. Positivo no grupo, porque é uma questão de, se calhar, esclarecimento de dúvidas, muito mais rápido.” (FG1_SPK5)

Quando a conversa flui para a eficácia do *feedback* em função do seu conteúdo, surgem inúmeras referências explícitas a um cuidado em particular: o de usar um tom positivo nas mensagens de *feedback*. No entanto, outras menções, por vezes apenas implícitas, parecem indicar a prevalência de um *feedback* assente na correção dos erros, ainda que muitas vezes acompanhado de orientações adicionais sobre como melhorar.

“Acho que se deve sempre dar um *feedback* pelo lado positivo, enfatizando o que está bem, o que é que é para aproveitar para depois ir para aquilo que é preciso melhorar.” (FG2_SPK1)

“Ou alguém que, por exemplo, não tinha feito determinada tarefa e depois, quando fez, no período a seguir, e de facto fez bem, fez muito bem, ao chamar atenção para isso e para aquilo em que de facto fez bem, acho que isso dá um alento mesmo aos miúdos para continuar. - "Eu não fiz, agora fiz, fiz bem, este aspeto estava bom, então na próxima vou continuar." - Eu acho que isso tem impacto.” (FG2_SPK4)

“... numa certa apresentação, eu dei-lhe um *feedback* que a aluna gostou, sentiu-se motivada para começar logo a ler o livro seguinte e a apresentar.” (FG2_SPK3)

“...[em] que eu faço uma crítica específica, faço um... pronto, dou um elogio específico, uma crítica específica, construtiva, e depois faço, no geral, um elogio geral do trabalho. Sempre esses três. E tenho-me dado bem com isso, assim.” (FG1_SPK5)

“Eu acho que em determinados aspetos específicos. Dizer que ele é... que isto está errado, que isto está correto, em determinados aspetos, para eles, é melhor.” (FG1_SPK4)

“Porque nós, permanentemente, estamos a dizer aos miúdos: - "Não é assim. Não é por aqui e por ali. Tens de fazer uma multiplicação antes de fazer a soma. Tens de desembaraçar de parêntesis." E eu acho que isto é *feedback*. Ele não está a fazer da forma correta e nós dizemos qual é a forma correta.” (FG2_SPK2)

“Atenção, estão a fazer isto, mas deviam estar a fazer assim.” (FG2_SPK5)

No discurso das participantes, ressalta a crença de que o foco do *feedback* deve estar nas qualidades específicas do trabalho do aluno e não na sua pessoa, conforme se pode verificar no seguinte exemplo ilustrativo:

“Não me interessa o *feedback* dado ao aluno,... às características do aluno. Interessa-me o *feedback* dado à concretização da tarefa e como é que ele a pode concretizar de forma bem feita, de acordo com os objetivos pré-definidos.” (FG2_SPK1)

Sendo esta a única referência neste sentido, propõe-se que a ausência de exemplos de práticas de *feedback* dirigidos ao *self* é um indicador de que as participantes evitam dirigir os comentários às características pessoais dos alunos.

Predominam as sugestões de que o *feedback* é mais eficaz quando dirigido a aspetos específicos da performance do aluno, nomeadamente quando esta é comparada a critérios estabelecidos ou com desempenhos anteriores.

“Estás a ir bem porque estás a fazer isto assim, assim, vais a atingir este objetivo; ou estás a ir mal por isto, por isto e por isto, e portanto tens de reformular a tua atuação, tens de ir por [aqui].” (FG2_SPK1)

“Acho que tem de ser aos poucos: - "Olha, isto está bem, mas aqui tens de fazer assim." - Depois [ele] corrige aquela. - "Olha, aqui ainda falta isto!" - Tem de ser,... porque se dermos muitas indicações, eles perdem-se.” (FG2_SPK2)

“... no caso de a avaliação ter descritores, porque os descritores também ajudam a perceber quais são os aspetos mais fracos e os aspetos mais fortes do trabalho.” (FG2_SPK4)

Os docentes também relatam que, por vezes, utilizam de forma eficaz trabalhos/performances de alguns alunos como bons exemplos a seguir, usando-os para modelar as aprendizagens.

“Aqueles alunos que têm mais apetências para fazer apresentações orais e mais capacidades e melhor desempenho - eu acabo por pegar nesse exemplo para que sirva de exemplo aos outros que têm menos capacidades ou menos vontade ou não sabem como fazer. Eu dou o exemplo: - "Olhem, viram como a vossa aluna abordou este assunto? Viram como explicou? Viram como apresentou? Viram que fez um diapositivo assim tão direcionado? Ou que trouxe um adereço especial para ilustrar a obra que andou a ler? Ou que não esteve aqui a dançar, ora num pé, ora no outro?" - Portanto, acabo por focar aquilo que é bom, mostrando também aquilo que alguns fazem e que, do ponto de vista da correção, não se deve fazer.” (FG2_SPK3)

“... nós ou um aluno de confiança, que sabemos que vai fazer o modelo que nós pretendemos... portanto, [vai] a fazer a demonstração...” (FG1_SPK1)

Olhando para os resultados obtidos sobre a eficácia do *feedback* em função, não das suas características, mas sim do seu contexto, focaremos a nossa atenção no caráter cíclico do processo de *feedback*. Interessam-nos aspetos como a existência de oportunidades para usar o *feedback* e a presença de ciclos de diálogo e informação que conectam os diferentes participantes. A este nível, as respostas dos intervenientes na entrevista focal remetem para os aspetos positivos que advêm da existência de diálogos entre professores e alunos ou mesmo entre alunos:

... seja por ajudarem a clarificar o *feedback*, conforme ilustra a seguinte intervenção:

... se nós vemos que não está a corrigir o comportamento ou a prática... Muitas vezes pergunto assim: - "O que é que eu te disse à bocadinha, que tinhas de melhorar? Que tinhas de fazer?" - [e] consigo perceber se ele ouviu. Porque eu acho que eles também têm dificuldade de perceber, muitas vezes, aquilo que nós dizemos." (FG1SPK1)

... seja para garantir que a mensagem foi vista pelo aluno:

"... pergunto ao aluno: - "O que é que eu te mandei corrigir? O que é que eu te pedi para corrigires neste exercício?" - para ter a certeza de que ele ouviu o *feedback*." (FG1SPK1)

Também é relevante o número de relatos que relaciona a existência de momentos em que os alunos podem melhorar os seus desempenhos (seja nessa tarefa/atividade ou apenas em tarefas posteriores da mesma natureza), com a eficácia do *feedback*. Os docentes percebem que o *feedback* tem maior impacto em tarefas em curso (ou que ainda podem ser reformuladas) do que nas que já foram sujeitas a classificação e se consideram "fechadas".

"... quando nós fazemos um trabalho... se eu depois der a nota e um *feedback* no papel, eles pensam: - "ok, isto já passou" -, e não absorvem esse *feedback*. Enquanto eles estão a fazer e fizemos um *feedback* individual em aula, e estarem a fazer ao mesmo tempo, eles absorvem esse *feedback* e fazem [imperceptível. Melhor?]." (FG1_SPK4)

"Mesmo num trabalho de grupo... [corrige-se] Num trabalho de grupo ou num trabalho individual. Se vais escrever: - "Olha, deves melhorar aqui, aqui, aqui." - eles não fazem. Porque já está entregue. Já está entregue. Já está feito. Está a nota dada." (FG1_SPK2)

"na altura de fazerem apresentações orais ou lerem um texto, são tão monocórdicos que... se eu não lhes disser nada, não disser: - "Olha, o teu tom de voz tem que se ouvir até lá atrás, porque eu vou-me posicionar lá atrás; tu não podes ler sempre neste ritmo, porque isto exige que tenhas modulações de voz." - Se eu não lhe disser nada, o aluno não vai modificando. E o que eu tenho sentido é que, para alguns alunos em especial, que têm estas características, ao longo do tempo e ao longo do ano, este *feedback* foi dando alguns resultados." (FG2_SPK3)

"... se ele reformula um trabalho com base no *feedback* que eu lhe dei, nem que seja se eu dei um *feedback* em três pontos e ele melhorou um, já melhorou." (FG2_SPK5)

- Atitudes dos alunos face à aprendizagem

Nos itens do questionário que estão relacionados com o impacto do *feedback* na motivação dos alunos para as aprendizagens ou na automonitorização das suas ações, os

dados revelam uma ligeira prevalência da resposta “às vezes” sobre a opção “muitas vezes”, em ambos os casos.

Gráfico 4.38 - Sinto que o *feedback* ajuda a motivar os alunos para as aprendizagens

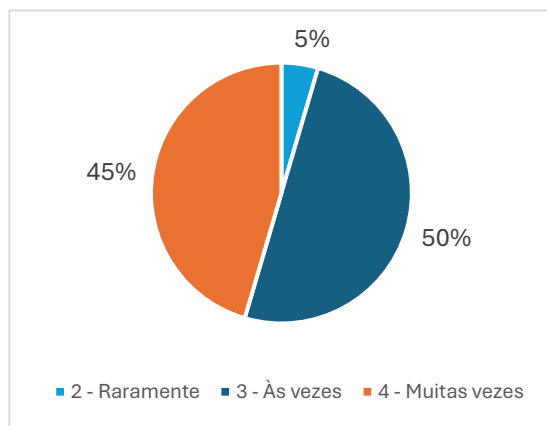
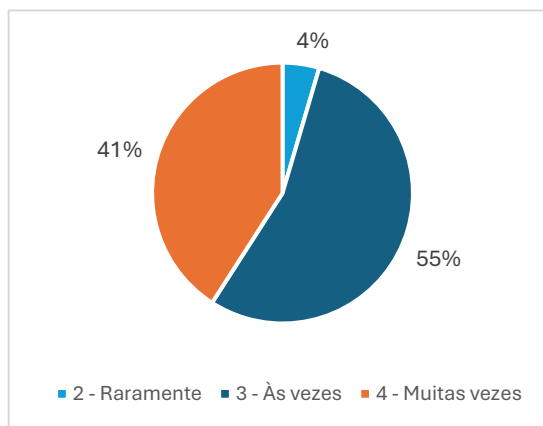


Gráfico 4.39 - Sinto que o *feedback* ajuda os alunos a automonitorizar as suas ações



Olhando para as questões abertas do mesmo instrumento de inquirição, foram encontradas afirmações que mostram que os alunos ignoram ou não o aproveitam o *feedback*, denotando pouco envolvimento e persistência:

“No entanto, sinto que a maioria dos alunos, principalmente no 3.º ciclo, não se enquadra nesta situação e ignoram muitas vezes o *feedback* dado pelo professor.” (Inq13)

“No entanto, embora o faça regularmente, penso que os alunos ainda não têm uma mentalidade de “aproveitar” esse *feedback* para melhorar tarefas e avaliações.” (Inq15)

“... sinto que muitas vezes os alunos não aproveitam ou usufruem do *feedback* que lhes é facultado.” (Inq16)

Outras respostas remetem para uma eficácia variável do *feedback* em função das características dos alunos, em particular, das suas competências autorregulatórias:

“... consoante a heterogeneidade dos alunos e seus interesses resulta melhor quando existem já objetivos reais por parte dos alunos.” (Inq12)

“Para alunos interessados e autónomos com objetivos bem definidos, o *feedback* do seu trabalho é muito eficaz pois ajuda-os a melhorar a sua performance (Inq13)

Apenas se encontrou uma resposta que aponta o impacto positivo do *feedback* na autorregulação das aprendizagens:

“... ajudar os alunos a definirem metas específicas com base no *feedback* recebido...” (Inq4)

No FG houve inúmeras referências ao impacto do *feedback* nas atitudes dos alunos face à aprendizagem. Os docentes consideram que este tem reflexos ao nível da

motivação, em particular quando se foca naquilo que os alunos fizeram bem. Vários inquiridos fazem a associação entre o envolvimento dos alunos com a aprendizagem e as suas crenças pessoais em relação às suas capacidades.

“O facto de eles sentirem que são capazes de conseguir fazer qualquer coisa, é o ponto principal.” (FG1_SPK3)

“Ser sempre positivo para eles, é bom. Já são tão desmotivados.” (FG1_SPK4)

“Então, se deres um *feedback* mais positivo, talvez os miúdos consigam: - " Não, eu vou tentar. Vou tentar. Vou mostrar que eu sou capaz." - Porque os miúdos desistem. O que eu noto neste momento é que os miúdos desistem: - "Não sei fazer, não vou tentar fazer."” (FG1_SPK2)

No entanto, não é apenas junto dos alunos com desempenhos habitualmente mais fracos que a relação positiva entre *feedback* e motivação é referida.

“O *feedback* de um bom aluno, para mim, acaba por ser quase o salientar aquilo em que ele ainda foi melhor, para ele sentir que compensa ir mais além.” (FG2_SPK5)

“Mas acho que sim, que tu às vezes pegares[naquilo que] foi bem desenvolvido ou foi bem conseguido, para determinados alunos, acho que isso acaba por ser uma motivação maior. Eu acho que sim.” (FG2_SPK4)

Numa perspetiva muito mais lata sobre o impacto do *feedback*, salientamos o seguinte extrato.

“O facto de darmos *feedback* individual leva a que alguns alunos percebam que nós nos preocupamos com eles...” (FG2_SP2)

Apesar de não se detetarem outros que reflitam este pensamento de forma tão explícita, uma leitura holística e latente leva-nos a afirmar que é comum à generalidade dos entrevistados.

Buscando por dados que reflitam acerca da influência do *feedback* na autorregulação dos aprendentes, constata-se a existência de um menor número de itens de dados. Poucos indiciam um papel positivo do *feedback* no estabelecimento de metas por parte dos alunos e há poucas referências à ação do *feedback* sobre a capacidade de os alunos monitorizarem, regularem ou controlarem os seus conhecimentos e comportamentos.

“Esse *feedback* serve ao aluno para ele ver o que é que errou e pode, depois, também servir para reconduzir a aprendizagem do aluno...” (FG2_SPK1)

“São poucos os alunos que conseguem dizer: -"Falhei aqui, vou corrigir. E mais ali, e vou corrigir."” (FG2_SPK5)

- Ensino, de aprendizagem e de avaliação

Considerou-se pertinente a inclusão, nesta categoria, dos dados relativos ao *feed up* e *feed forward*, componentes da tríade que forma o sistema de *feedback*. A opção por tratar estes dois elementos do ciclo de *feedback* separadamente do terceiro não pode nem deve ser vista como a assunção de que são *peças* desarticuladas ou desconexas. Na verdade, a sua presença e complementaridade é indispensável para que se possa atingir um efeito positivo nas aprendizagens dos alunos.

Feito este pequeno esclarecimento sobre a opção tomada, olhemos em primeiro lugar para os dados obtidos nas questões fechadas dos questionários, centrando a atenção nas perguntas que pretendem conhecer as perceções dos professores sobre as suas práticas em termos de *feed up*.

Verifica-se que a grande maioria dos docentes afirma desenvolver um trabalho que contribui para dar resposta à questão “*Para onde vou?*”, uma vez que, de acordo com as respostas recolhidas, a generalidade dos professores clarifica os objetivos de aprendizagem, tendo o cuidado de planificar as tarefas e a avaliação atendendo a esses mesmos objetivos (ver Gráfico 4.40 e Gráfico 4.41).

Olhando para a questão sobre se ajudam os alunos a apreender os critérios de avaliação e os descritores que lhe estão associados, a percentagem de docentes que afirma fazê-lo diminui, sendo, ainda assim, a maioria dos inquiridos. Apenas 9% dos professores refere fazer raramente essa clarificação, conforme se constata no Gráfico 4.42.

Gráfico 4.40- Refiro e clarifico, junto dos alunos, quais os objetivos de aprendizagem a atingir em cada tarefa ou performance

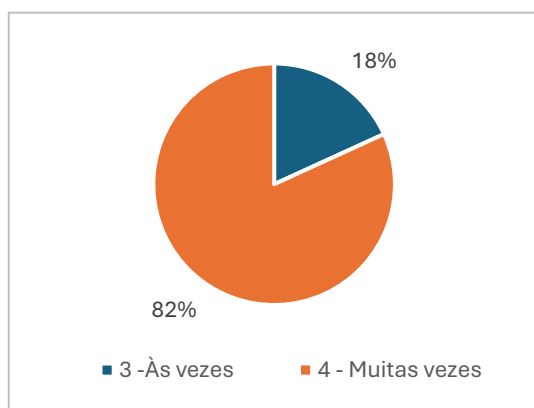


Gráfico 4.41 - Planifico as tarefas e a avaliação tendo em consideração os objetivos de aprendizagem

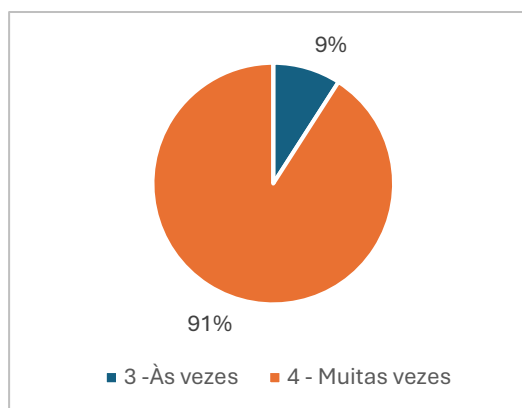
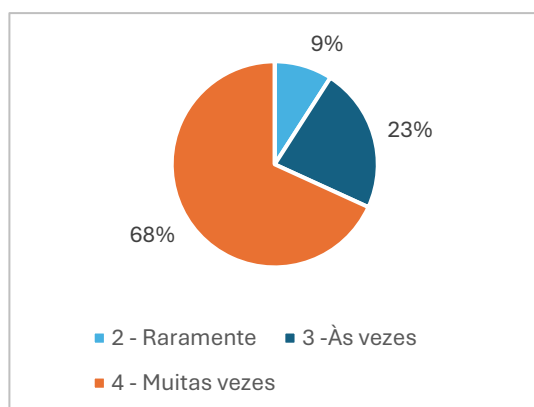


Gráfico 4.42 - Ajudo os alunos a apreender os critérios de avaliação e respetivo conjunto de descritores que lhes permitem regular os seus processos de aprendizagem



Para se conhecer as práticas de *feed forward* dos professores, foram colocadas quatro questões, duas das quais relativas ao uso da informação para preparar e planificar futuras atividades de ensino e aprendizagem.

Os dados mostram que mais de três quartos dos professores percecionam usar *muitas vezes* a informação com esse propósito, e apenas um docente afirma que raramente o faz. Estes resultados são consistentes com os obtidos na questão seguinte, na qual se pretendia saber se reconceptualizam crenças e práticas sobre o ensino, ajustando-o às realidades concretas e específicas com que se confrontam na realidade do quotidiano escolar.

Gráfico 4.43 - Uso a informação recolhida na avaliação formativa para planificar futuras atividades de ensino e de aprendizagem

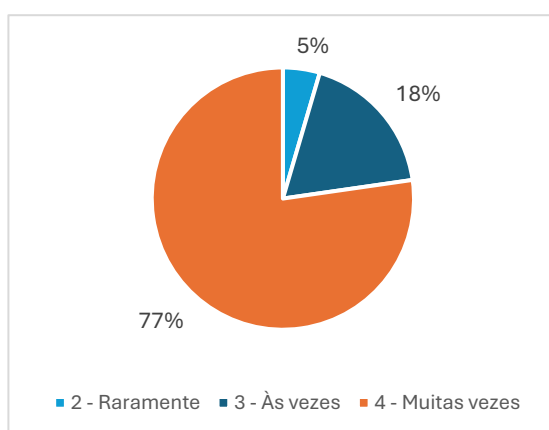
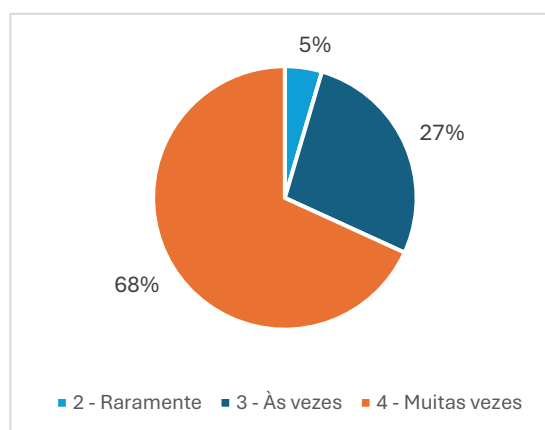


Gráfico 4.44 - Interpreto a informação recolhida na avaliação formativa para reconceptualizar práticas de ensino



Quando questionados sobre se fornecem orientações aos alunos que podem ser usadas em aprendizagens futuras, voltamos a encontrar uma prevalência de respostas na opção “*muitas vezes*” (Gráfico 4.46), tal como acontece na pergunta “*Dou oportunidade*

aos alunos de usar o *feedback* recebido para rever ou melhorar os seus trabalhos/desempenhos”, em que 73% dos respondentes refere esta prática como muito frequente.

Gráfico 4.45 - Dou oportunidade aos alunos de usar o *feedback* recebido para rever ou melhorar os seus trabalhos/desempenhos

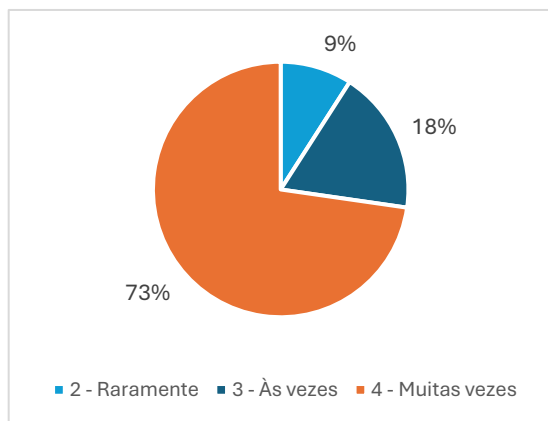
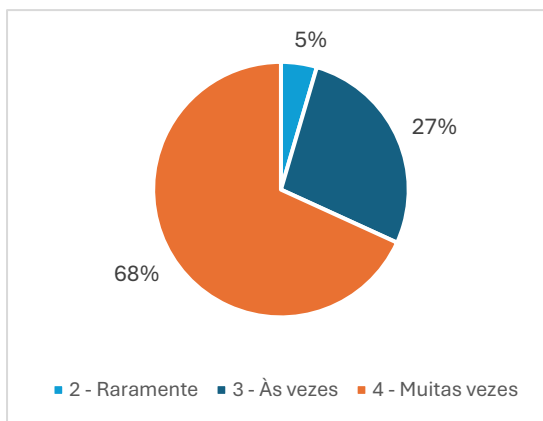


Gráfico 4.46 - Forneço orientações ou comentários que podem ser usados pelos alunos em aprendizagens futuras



Olhando agora para as respostas às questões abertas colocadas no final do questionário, encontramos evidências do uso de *feed up*, conforme patente nas referências à apresentação dos objetivos de aprendizagem e critérios de avaliação, presentes nos relatos seguintes.

“o facto de os alunos saberem quais os objetivos de aprendizagens relativos a cada unidade e terem conhecimento dos critérios de avaliação, dá-lhes uma perceção muito aproximada das suas classificações e ajuda-os nas tarefas de autorregulação das suas aprendizagens.” (Inq10)

“Considero essencial a clarificação junto dos alunos dos objetivos de aprendizagem para que possam mais facilmente atingi-los com sucesso.” (Inq7)

“Sempre que preparo um momento de avaliação elaboro uma rubrica para descrever os objetivos e assinalar os critérios de avaliação.” (Inq18)

Constata-se a presença de maior número de relatos que apontam para a importância que os inquiridos dão ao *feed forward*. Por exemplo, vários participantes referem usar a informação recolhida para readaptar práticas ou reforçar o trabalho em determinados temas/aspectos que precisam de mais atenção.

“Em função das respostas dos alunos nas diferentes atividades (quiz, fichas, questões orais) é fácil orientar para os temas que precisam de ser reforçados.” (Inq20)

“... podendo anotar pontos fortes e pontos fracos, permite-me diagnosticar mais facilmente as lacunas de aprendizagem do aluno e deste modo readaptar práticas de ensino.” (Inq9)

“... permite ao professor readaptar as suas estratégias às características dos alunos de acordo com as suas necessidades.” (Inq6)

Um docente refere usar as informações provenientes do processo de *feedback* para apoiar “... na construção de elementos de avaliação sumativa”. (Inq20). Outro participante dá conta da importância do *feedback* que recebe dos alunos no desenvolvimento do trabalho docente:

“O *feedback* dos alunos às estratégias de ensino-aprendizagem são extremamente importantes no desenvolvimento da tarefa do docente, (...) muito determinante no processo de elaboração das aulas sugestivas para cada aluno e para cada turma em particular.” (Inq20)

Já o Inq2 refere fazer uso da informação de *feedback* para “...perceber a evolução do aluno.”

Se voltarmos a focar a atenção nos dados obtidos através do questionário, mas com uma lente direcionada para a relação *feedback* - aprendizagens dos alunos, vemos que um pouco mais de três quartos dos inquiridos sente que o *feedback* muitas vezes ajuda os alunos a aprender mais e/ou melhor. No entanto, a percentagem de inquiridos que sente que o potencial do *feedback* é desperdiçado pelos alunos é muito elevado: 46% indica que isso acontece às vezes e 36% referem que sucede muitas vezes.

Gráfico 4.47 - Sinto que o *feedback* ajuda os alunos a aprender mais e/ou melhor

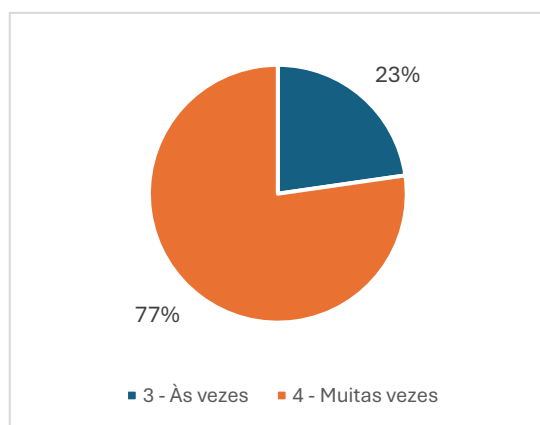
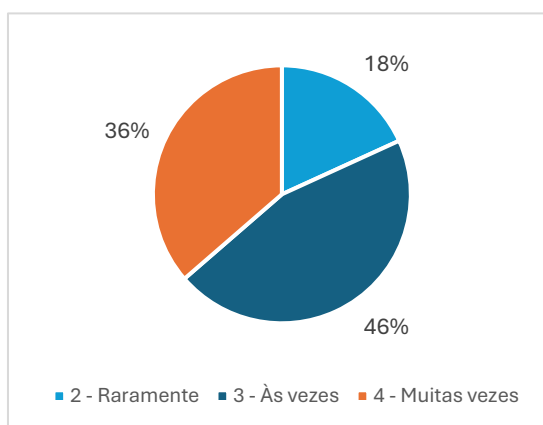


Gráfico 4.48 - Sinto que o potencial do *feedback* é desperdiçado pelos alunos



Os últimos valores são consonantes com os obtidos na questão sobre se sentem que os alunos usam o *feedback* para os ajudar nos trabalhos que vão fazendo. Aqui, as respostas dividem-se entre “às vezes” (54%), “raramente” (23%) e “muitas vezes” (23%). Se pensarmos no uso das informações de *feedback*, por parte dos alunos, noutras

aprendizagens/áreas disciplinares/contextos, vemos que há também uma maioria de respostas na opção “às vezes” (59%), seguida de “raramente” (23%).

Gráfico 4.50 - Sinto que os alunos usam o *feedback* para os ajudar nos trabalhos que vão fazendo

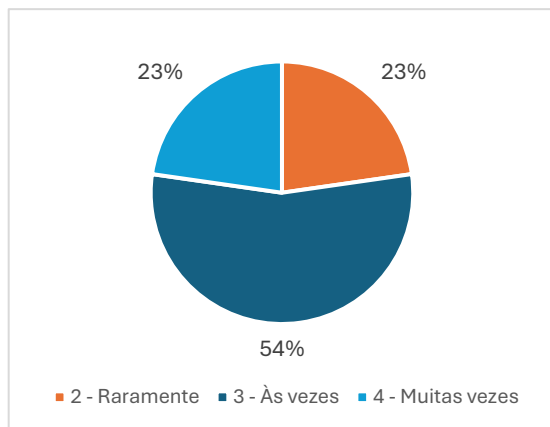
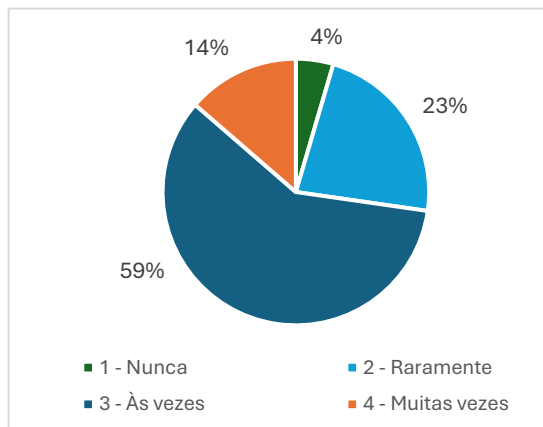


Gráfico 4.49 - Sinto que o *feedback* que faculto é usado pelos alunos em outras aprendizagens/áreas disciplinares/contextos



Olhemos agora para os resultados obtidos nas questões abertas do inquérito por questionário (4.2 e seguinte).

Foram encontrados relatos que referem o impacto positivo do *feedback* nas aprendizagens dos alunos:

“O *feedback* permite melhorar a performance do aluno.” (Inq2)

“... o *feedback* do seu trabalho é muito eficaz pois ajuda-os a melhorar a sua performance. (Inq13)

Os dados obtidos através dos FG indicam que os docentes fazem algum uso das informações de *feedback* para perspetivar e reorganizar as suas ações de ensino e de apoio à aprendizagem, numa lógica de ajustamento contínuo. Estes dados são usados, por exemplo, na gestão da sala de aula, na escolha de tarefas/atividades de aprendizagem a desenvolver, na planificação de ações de ensino ou mesmo na melhoria da qualidade do *feedback*.

“E uma das estratégias, mais na nossa parte de educação física que eu utilizo muito - acho que alguns colegas meus também, porque temos falado disso - utilizamos, é o teste sociométrico, que tem aqueles... os alunos-chefe, os alunos... Basicamente, são os que são mais populares e menos populares. E, então, uma das estratégias... Nós conseguimos ver que este X aluno está mais afastado e [que] se eu o juntar num grupo em que vai ser com os mais populares, ele já se vai sentir diferente e mais apto, digamos assim, para concluir as tarefas.” (FG1_SPK3)

“Também há a gestão de sala de aula, e o que eu fazia muito era, por exemplo, essa questão de atribuir trabalhos específicos dentro da sala àqueles alunos... que demoram um bocadinho mais a trabalhar, para não se sentirem às vezes desmotivados e parados no que estão a fazer. E também trabalhava muito com o diário gráfico; foi uma coisa que ajudou muito em tentar que eles desenhassem qualquer coisa que gostassem, para além daqueles desenhos que eu pedia.” (FG1_SPK5)

“Uma das estratégias que eu adotei neste período foi não dar trabalho igual para todos. Porque nós não somos todos iguais, não somos todos bons. E há alunos que sabem fazer a mesma coisa mas chegam lá de maneiras diferentes. E nós perdemos muito mais tempo a perceber isso.” (FG1_SPK4)

“Ok, o *feedback* está a ser eficaz.” - Se vir que não chegou ainda, [que está] aquém das expectativas que eu pus para o trabalho, então tenho de reforçar individualmente o *feedback*. Para ver se consegue alcançar os objetivos.” (FG1_SPK4)

A utilização do *feedback* dos alunos para avaliar a qualidade e adequação das estratégias de ensino e de aprendizagem foi apontada por alguns participantes nos seguintes termos, demonstrando que o sentido da mensagem nem sempre ocorre do professor para o aluno:

“Eu também adotei uma coisa este ano que foi eles explicarem...eles explicarem uma coisa para eu perceber a forma como eles explicam, para depois poder explicar eu da maneira... da maneira deles. Ou seja: - "Eu quero que me expliques isto." - e eu oiço a maneira como ele explica, para lhe poder ensinar da mesma forma. Individualmente, para que depois a coisa resulte. Porque muitas vezes nós achamos que estamos a fazer da melhor maneira e depois eles... eles não estão lá.” ((FG1SPK4)

4.3.2 Barreiras e desafios

Nesta subsecção, apresentam-se e analisam-se os resultados obtidos na questão aberta 4.1 do questionário, bem como os provenientes das entrevistas em FG sobre este subtema.

Nas respostas às questões abertas do questionário, os aspetos mais apontados como barreiras ou desafios à implementação das diferentes estratégias de *feedback* foram a falta de tempo e de envolvimento dos alunos com o *feedback*, conforme se constata na tabela 4.1.

Tabela 4.1 – Barreiras ou desafios à implementação de *feedback*

Barreira ou desafio	n.º de respostas	Exemplos de extrato de dados
Falta de tempo	11	“Falta de tempo para fornecer <i>feedback</i> detalhado e personalizado”
Falta de envolvimento dos alunos com o <i>feedback</i>	11	“reduzida disponibilidade da maioria dos alunos para acolher, valorizar e agir em conformidade face ao <i>feedback</i> dado”; “os alunos não entenderam a importância do <i>feedback</i> ”
Grande n.º de alunos/grande heterogeneidade de alunos	8	“adaptado às características de cada aluno”; “são muitos alunos”; “não é possível observar todos os alunos”
Falta de conhecimentos sobre <i>feedback</i>	3	“Encontrar o <i>feedback</i> mais efetivo”; “Falta de conhecimento”
Outros	1	“O facto de as aulas terem um carácter prático, em espaços abertos/grandes e a realização de diferentes atividades”

Os dados obtidos na entrevista corroboram os anteriores. A falta de tempo volta a surgir como dificuldade à implementação do *feedback*, assim como o grande número de alunos:

“Uma grande barreira é o número de alunos. E o tempo... às vezes, queremos que o *feedback* seja instantâneo - instantâneo no sentido de que eles fazem uma coisa mal e nós dizemos [logo] o que está mal. Outras vezes, não temos tempo de corrigir.” (FG1_SPK2)

“Nós, em educação física, colocamos a praticar um X exercício. Se nós observamos e queremos dar o *feedback*, como são tantos, quando já vais para dar o *feedback* do da frente, já está o outro atrás e tu já estás a observar e já são vários *feedback*.” (FG1_SPK3)

“... gostaria de dar o meu *feedback* mais atempadamente e muitas vezes não consigo.” (FG2_SPK5)

O problema da falta de envolvimento dos alunos com o *feedback* é também apontado como um fator que dificulta a efetivação do *feedback*. Os dados revelam preocupações com o facto de os alunos ignorarem ou não valorizarem o *feedback*:

“Os alunos não fazem uso de uma escuta ativa, portanto muitas vezes não ouvem aquilo que tu estás a dizer. Isto falando do *feedback* oral, em sala de aula, constante e contínuo. Obviamente que o mesmo também se verifica muitas vezes no escrito...” (FG2_SPK1)

““Eu devolvi uma tarefa! Viram o *feedback*?” - e, às vezes, não viram e não vão ver!” (FG2_SPK5)

“E eu tenho cuidado, por exemplo, quando dou, no *feedback*, além da nota, faço o comentário, não é? Tenho cuidado de fazer primeiro o comentário...” (FG2_SPK5)

“Primeiro o comentário [em coro com FG2_SPK5]. E depois a nota.” (FG2_SPK1)

“E depois a nota. Porque, então, se fizesse ao contrário, acho que então liam a nota e já está.” (FG2_SPK5)

Voltam a encontrar-se relatos que referem que as condições físicas em que decorrem as atividades condicionam a realização de *feedback* oral, em particular nas aulas de educação física.

“O espaço em si é uma barreira. O espaço ser muito grande, ser muito amplo. A acústica é também uma barreira, porque eles muitas vezes não nos ouvem.” (FG1_SPK1)

Na questão sobre as barreiras com que os intervenientes se deparam ao fornecer *feedback* aos alunos, não surge, nas respostas diretas, a falta de conhecimentos sobre este instrumento da avaliação formativa. Esta ausência é consistente com os dados do questionário, visto que o número de pessoas que ali o referiu foi significativamente inferior ao dos que indicaram outros fatores. Este aspeto só é revelado quando questionados sobre o papel da formação na melhoria das competências de *feedback*. Os respondentes indicam que a formação tem impacto nas práticas, e que esta poderá acontecer de forma variada: formal ou informalmente, especificamente sobre *feedback* ou dirigida para outros temas, em formato de auto, hetero ou eco-formação:

“para mim, tem um impacto grande...” (FG2_SPK4)

“A formação, a mais formal, não é? Às vezes acaba por ter também. (...) Porque, ao fazer uma formação, por exemplo, em determinada área, chegas à conclusão: - "Olha lá, isto aqui até é interessante, até me permite fazer... (...) Permite-me dar *feedback* e verificar as aprendizagens dos alunos de uma forma mais interessante." - nomeadamente no digital.” (FG2_SPK4)

“Informalmente também existe formação e útil, quer para o *feedback*, quer para outras coisas. [Por exemplo] no contacto diário com as outras pessoas, as pessoas falam: - "Eu faço isto e assim resultou." - E, se calhar, tu és tentado a fazer também e vês que se resulta. E isso, para mim, é uma formação informal.” (FG2_SPK2)

“Eu ia dizer que a questão do ser autodidata é fundamental. (...) . E essa vontade de procurar e de querer obter respostas para os meus problemas não tem de passar só pela questão formal, não é, da formação certificada. Acho que é muito importante que passe pela nossa necessidade de fazer melhor.” (FG2_SPK1)

“... em termos de *feedback*, acaba por ser mais o trabalho diário com colegas que... e o tentar "partir pedra", no dia a dia, e tentar partilhar ideias.” (FG2_SPK5)

“Uma coisa é certa! Ficarmos na nossa capelinha só não nos abre os horizontes. Portanto, a busca, como diz a FG2_SPK1, de forma autodidata, o falarmos informalmente na sala de aula, para além das formações para a acreditação. Eu acho que tudo isso é importante.” (FG2_SPK3)

“Se for pensar, aquilo que fiz na formação inicial, se calhar já a esqueci um bocadinho. A prática já me levou por outros caminhos. Mas também já me vi obrigada a ir pesquisar e fazer formações, por sentir que se passa aqui qualquer coisa, que eu já não estou a conseguir identificar onde é que estou a falhar.” (FG1_SPK1)

A interação seguinte é interessante, na medida em que revela o pensamento de muitos:

“Eu acho que nós vamos aprendendo a fazer *feedback*. A dar *feedback*.” (FG1_SPK4)

A esta afirmação, FG1_SPK1 responde, insinuando insuficiência:

“A prática é bonita, a prática é bonita...”

4.3.3 Discussão de resultados

Procurando dar resposta ao **OI3** - *compreender as perceções dos professores do 3.º ciclo do ensino básico na escola X sobre a eficácia de diferentes estratégias de feedback*, discutem-se, em primeiro lugar, os dados apresentados na subsecção 4.3.1 - Impacto do *feedback*.

No que diz respeito às perceções dos professores do 3.º ciclo do ensino básico da escola X sobre a eficácia de diferentes estratégias de *feedback*, em função da sua forma ou conteúdo, constata-se que:

a) os docentes estabelecem relações entre as características do *feedback* e o seu impacto, considerando como mais úteis o *feedback* oral (por ser imediato), individualizado, dirigido aos aspetos específicos do desempenho dos alunos, numa quantidade adequada, acompanhando o decorrer das tarefas de ensino e de aprendizagem e em contextos de interação/diálogo. Há também a convicção de que a eficácia dos comentários de *feedback* é diminuída se este ocorrer quando os alunos já não têm oportunidade para reformular os trabalhos e quando esses comentários são acompanhados por uma classificação. Muitas destas perceções são concordantes com a literatura sobre o tema, conforme explanado anteriormente.

b) surge uma grande preocupação com a necessidade de adequar os comentários às características individuais dos jovens. Este cuidado está em linha com o sustentado por Boud e Dawson (2023), que referem a importância das seguintes competências de literacia de *feedback* do professor: a capacidade para ajustar os seus comentários às necessidades individuais dos alunos; a capacidade de fornecer comentários que

identificam as melhorias necessárias; e a capacidade para fornecer apoio de *feedback* diferenciado a diferentes grupos de alunos.

Discutem-se agora os resultados que nos ajudam a compreender o impacto do *feedback* no ensino, na aprendizagem e/ou na avaliação.

c) Olhando para as práticas de *feed up*, os resultados mostram que os docentes verbalizam que a planificação das tarefas e da avaliação é feita tendo presentes os objetivos de aprendizagem. Estes resultados parecem sublinhar que os participantes conhecem a importância do alinhamento da avaliação das aprendizagens relativamente ao currículo e aos critérios, enquanto garante de maior efetividade pedagógica (Machado et al., 2023). Na sua maioria, também percebem que os objetivos de aprendizagem são frequentemente partilhados e clarificados junto dos alunos, o que concorda com a ideia de que estes só podem atingir os objetivos se os compreenderem (Black & Wiliam, 1998b; Sadler, 1989). Ainda que a generalidade dos professores indique que ajuda os jovens a apreender os critérios de avaliação e o respetivo conjunto de descritores, esta prática é menos difundida que as anteriores, o que parece indicar a necessidade de uma melhoria de práticas a este nível. Este facto coincide com os resultados obtidos num estudo recente de Machado et al. (2023), no qual se conclui que a clarificação dos critérios e descritores de desempenho está pouco presente nas práticas dos professores.

d) No que diz respeito ao *feed forward*, as respostas fazem ressaltar as seguintes constatações:

- os participantes consideram que dão oportunidade aos alunos para reverem os trabalhos/desempenho em função do retorno recebido, tal como defendido por Nicol e Macfarlane-Dick (2006) ao afirmarem a importância de proporcionar oportunidades para repetir o ciclo “*feedback externo – tarefa – desempenho*”;

- a maioria dos docentes responde que disponibiliza momentos para integrar as orientações ou comentários de *feedback* no trabalho seguinte e verbaliza que usa a informação de *feedback* para planificar o ensino e a aprendizagem, de modo a promover a reformulação e melhoria do desempenho dos alunos. O uso, por parte do professor, da informação de *feedback* para ajustar o seu ensino e como potenciador de uma melhor gestão das tarefas e do apoio às aprendizagens dos alunos (Machado et al., 2023), foi particularmente referido nas respostas abertas do questionário. Propõe-se que esta prática

seja considerada pelos docentes como particularmente útil. Deste modo, as representações dos participantes dão conta da integração dos dados recolhidos na avaliação formativa na definição de estratégias/processos que permitam ultrapassar as dificuldades encontradas. Os principais exemplos desta relação dizem respeito à adaptação do ensino às necessidades individuais dos alunos e à gestão da sua participação, envolvimento e integração nas atividades. A articulação entre a avaliação, o ensino e a aprendizagem (Fernandes, 2021), pode ser encontrada em alguns dos discursos. Deste modo, parece haver algum cuidado para que as propostas de trabalho/tarefas que são apresentadas aos alunos sejam utilizadas simultaneamente para permitir que os alunos aprendam e para possibilitar a tomada de decisões mais fundamentadas, por parte dos professores, sobre a melhor forma de ensinar todos, numa lógica inclusiva.

Dirigindo o olhar para as relações *feedback*-atitude face às aprendizagens, concluiu-se que:

e) os participantes dão grande importância ao papel do *feedback* na motivação dos alunos, considerando que mensagens positivas impactam positivamente no envolvimento. Não é surpreendente esta conclusão. É de senso comum considerar que experiências de aprendizagem positivas (ou marcadas por *feedback* positivo) fortalecem a confiança dos alunos e incentivam uma participação mais ativa no processo educativo. Já não é uma percepção assim tão frequente a seguinte conclusão apresentada por Butler e Winne (1995): o conhecimento, as crenças e o pensamento dos aprendizes influenciam conjuntamente os efeitos do *feedback* fornecido externamente. Dito de outro modo, o *feedback* externo regula as crenças motivacionais, mas é também regulado por estas. Influencia não só a forma como os alunos se vêem a si próprios (positiva ou negativamente), como também o que os alunos aprendem e a forma como aprendem. Também as crenças dos alunos regulam o efeito das mensagens de *feedback* (por exemplo, a percepção de autoeficácia pode ser mantida pela interpretação das causas para o erro/fracasso) (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006).

f) há a percepção, por parte dos professores, de que o *feedback* não é igualmente eficaz com todos os alunos. Os aprendizes mais eficazes envolvem-se mais com o *feedback*, enquanto outros parecem ignorá-lo (porque ignoram a sua existência ou porque optam por não o usar). É fácil perceber que a eficácia real de qualquer *feedback* depende

daquilo que o aluno faz com essa informação. Se lhe for oferecido um excelente *feedback*, mas o aluno optar por o ignorar, não haverá benefício.

Modelos de *feedback* mais antigos, como o Sadler (1989), e abordagens mais recentes, como as Hattie e Timperley (2007) e Carless e Boud (2018), enfatizam o papel ativo do aluno e a natureza interativa do *feedback*. Também Nicol e Macfarlane-Dick (2006) sublinham o papel central dos alunos no processo de *feedback*. Os estudantes devem estar envolvidos na monitorização e regulação dos seus desempenhos, estabelecendo objetivos/metapessoais a alcançar e definindo estratégias para os atingir. Um dos papéis do professor é a estruturação de ambientes de aprendizagem adequados ao fortalecimento destas habilidades de autorregulação dos alunos. Esta parece ser uma área em que há necessidade de melhorar práticas.

Passaremos agora à discussão dos resultados que dão conta das barreiras ou desafios enfrentados pelos professores do 3.º ciclo do ensino básico na implementação de diferentes estratégias de *feedback*, quarto objetivo desta investigação. Constatase que:

g) os três principais fatores apresentados são a falta de tempo, o grande número e heterogeneidade de alunos, e a falta de envolvimento dos estudantes com o *feedback* (e também com a aprendizagem). Estes resultados não surpreendem. O relatório Estado da Educação 2023 (CNE, 2024) reconhece a grande diversidade de alunos que frequenta atualmente o ensino básico. Isto está patente não só nos seus dados estatísticos, como também ao longo do documento, no qual se expressa preocupação com as “questões relacionadas com as desigualdades, que persistem de forma muito expressiva no nosso sistema” (ibidem, p. 9). O mesmo documento aponta para queixas, por parte dos professores, de *stress* no trabalho, situação que não é de todo nova. Para esta sensação de *burnout* contribuem a dificuldade em lidar com os comportamentos inadequados e de indisciplina dos alunos na sala de aula, a falta de interesse/motivação dos estudantes para as aprendizagens e o excesso de trabalho (Gomes et al., 2006).

Há formas de aliviar a carga temporal inerente às práticas de *feedback*: incorporar ferramentas digitais nas práticas avaliativas; limitar a quantidade de *feedback*, evitando perder tempo com correções de baixo valor ou “picuinhas”; recorrer a testes automatizados com *feedback*; promover oportunidades para os estudantes avaliarem e darem *feedback* aos trabalhos de colegas; promover práticas de autoavaliação,

nomeadamente com recurso a grelhas de verificação ou rubricas de avaliação. É claro que não são estas estratégias que vão resolver o problema do excesso de trabalho dos professores, mas podem permitir agilizar e tornar mais eficiente o processo de *feedback*.

h) uma importante barreira referida foi a falta de envolvimento dos alunos com as aprendizagens e com o *feedback*. A este propósito, acompanhamos o pensamento de Fonseca et al. (2015) quando apresentam o seguinte raciocínio:

a natureza do *feedback* influencia o posicionamento motivacional dos alunos perante a situação de aprendizagem (mero desempenho vs mestria). Isto é, se o *feedback* do professor recompensa a velocidade, então será velocidade o que o aluno aprende a procurar; se o *feedback* mostra preferência por se obter a resposta certa, então os alunos irão esforçar-se por obter a resposta certa. Mas se o *feedback* está estruturado para reconhecer e compensar o esforço, a persistência e a aplicação de princípios, então os alunos irão aprender a trabalhar intensamente, a perseverar e a pensar (p. 173).

i) a necessidade de formação com vista à utilização, em sala de aula, de estratégias de *feedback* adequadas e eficientes surgiu de forma espontânea muito poucas vezes. Só quando questionados sobre este problema é que os intervenientes revelaram acompanhar a sua importância. De acordo com Fonseca et al. (2015), alguns resultados de investigação apontam para um mau uso do *feedback* por parte do professor e para consequente necessidade de DProf neste domínio. Mais referem que “os professores devem ter a possibilidade de trabalhar de forma colaborativa no desenvolvimento, implementação e análise das suas atividades em sala de aula.” (p. 192), o que concorda com a opinião positiva dos participantes relativamente à eco-formação. Também Santos (2022) ressalta que fornecer um *feedback* eficaz exige conhecimento didático e conhecimento das capacidades e particularidades de cada aluno. A autora avisa sobre a complexidade do uso do *feedback*, que “exige uma aprendizagem através de uma constante reflexão sobre a sua forma e os resultados obtidos” (p. 18). Também aqui encontramos concordância com os discursos dos participantes, na medida em que foi sobejamente destacada a necessidade de refletir sobre as práticas.

4.4 Dados relativos ao domínio temático da supervisão

Nos três subcapítulos seguintes pretende-se apresentar e analisar os resultados obtidos a partir das entrevistas de FG no domínio temático da supervisão. Para o fazer, consideraram-se os seguintes temas:

- as práticas de supervisão;
- os contributos que esta aporta para o desenvolvimento profissional;
- a tensão entre o apoio e a avaliação, vistos sob o chapéu do tema *Os fantasmas da supervisão*.

O quarto subcapítulo foi reservado para a discussão desses resultados.

4.4.1 Práticas de supervisão

- Níveis a que ocorre a supervisão

Os resultados mostram a existência e/ou valorização de práticas supervisivas que ocorrem em diferentes níveis: vertical, horizontal ou autossupervisão. Quanto à primeira modalidade, não se encontram diferenças significativas no número de referências presentes em cada uma das entrevistas. Porém, em relação à supervisão horizontal colaborativa, é possível observar desigualdades nos dois grupos de entrevistadas, havendo menor volume de referências no FG1. Deste modo, neste grupo, constituído por docentes com menos tempo de serviço, a visão de supervisão que prevalece é a vertical, muito centrada numa figura hierarquicamente superior: o orientador de estágio ou o coordenador de departamento. Neste FG, encontramos muitas dúvidas sobre o que é a supervisão: “*Mas considera-se isso supervisão?*” (FG1_SP2); “*Mas vamos associar supervisão pedagógica a quem?*” (FG1_SP3); “*Tem de haver alguém do grupo – seja coordenador, seja subcoordenador – que... se calhar, para quem chega... os primeiros anos ao ensino...*” (FG1_SP1).

Também no que concerne à autossupervisão se observa que as participantes no FG2, com médias etárias e de tempo de serviço mais elevadas, estão mais despertas para o recurso a processos autossupervisivos. O excerto “*Para mim tem uma grande vantagem, só. Para mim. É que, muito embora o... não é tanto o feedback das outras pessoas, mas também, mas é o facto de ser um momento em que eu reflito mais uma vez sobre todas as*

coisas” (FG2_SPK4), no qual a docente reflete sobre o papel da ADD, ilustra bem este facto. Também a asserção de FG2_SPK1 *“para aprendermos a fazer coisas, muitas vezes temos que ser nós a procurar aquilo que queremos de acordo com as nossas necessidades”* desvenda a presença desta modalidade de SPV.

Relativamente à SPV que ocorre de forma hierárquica, ilustramo-la com os seguintes excertos elucidativos, escolhidos para espelhar diferentes funções:

“Eu pedi aulas observadas [...] queria perceber se ainda me lembrava do que tinha para fazer.” (FG1_SPK1)

“A supervisão acontece, sobretudo, virada para a avaliação de desempenho docente.” (FG2_SPK1)

“Quem supervisiona tem de o fazer. E não pode estar sempre a dizer que está tudo mal.” (FG2_SPK1)

“A nossa representante de grupo é uma excelente supervisora no sentido da avaliação, por exemplo. De nos tirar dúvidas...” (FG1_SPK2)

“Não sei se isto pode ser considerado supervisão. Eu acho que sim. Que é o facto de eu sentir que tenho um coordenador de grupo e de departamento que está atento e a quem posso recorrer, se tiver alguma dúvida, se tiver alguma necessidade de aconselhamento, não é? De uma determinada situação. E no meu grupo, isso acontece.” (FG2_SPK5)

Podemos constatar, pelos trechos abaixo - todos do FG2 -, referências à SPV horizontal. Porém, os discursos apontam no sentido de que as entrevistadas valorizam este tipo de práticas e não numa perspectiva de que existe de uma SPV horizontal consolidada. Por exemplo, FG2_SPK1 refere que a SPV formativa, horizontal, colaborativa *“É muito difícil, porque as pessoas ainda hoje estão muito fechadas na sua sala de aula, fecham-se na sua sala de aula. E o partilhar ideias, o eu ir à sala de aula dela, ela vir à minha; - "Então, gostaste da minha aula? E gostaste porquê? O que é que tu irias utilizar?" - isto não se faz, não se concretiza”*, acrescentando mais à frente que em *“contexto colaborativo, em grupo, ... se for alguém com quem nós nos damos bem, com quem temos empatia, e às vezes nem é preciso ser do grupo disciplinar, nós aprendemos muita coisa. Mas, depois, dentro do grupo disciplinar, às vezes, isto não acontece”*. Na mesma linha, FG2_SPK4 desabafa sobre a falta de partilha de experiências sobre práticas de ensino nas reuniões de grupo disciplinar, dizendo que *“Isso era o que devia acontecer. Eu acho que está... Está bem, pronto, passamos muito tempo juntas, mas acabo por falar mais de práticas pedagógicas contigo, por exemplo, do que depois em grupo disciplinar. Há uma pseudo-partilha, acho eu, pelo menos.”* Esta insatisfação

quanto à qualidade do trabalho colaborativo dentro do grupo disciplinar é mais uma vez sugerida por FG2_SPK1:

“Eu acho que isto tem de passar muito pelo interesse de cada um e pela vontade de crescer de cada um. E sem isso não há nada que funcione. E eu estou a falar porque no meu grupo disciplinar, em particular, nós temos pessoas que não estão interessadas nesse processo. Alguns... o fim da carreira está cada vez mais próximo. Até há situações de animosidade em que se mina completamente o bom funcionamento, ou pelo menos as dinâmicas de grupo estão minadas, portanto aquilo é muito difícil...”

Antes de prosseguir, importa salientar que para se proceder à análise dos dados se optou por considerar as experiências de coadjuvação narradas como práticas de SPV horizontal. Esta opção foi feita de forma consciente, motivada pela importância dada a tipo de dinâmica de trabalho colaborativo, que transparece da análise não literal dos discursos. No entanto, as práticas coadjuvação reportadas como presentes na escola X não mostram que estivessem presentes, nem a intencionalidade necessária, nem a implementação de processos consequentes, sistemáticos, recíprocos ou baseados em ciclos supervisivos, que caracterizam a supervisão entre pares.

Vários intervenientes valorizaram o papel do trabalho colaborativo que ocorre em contexto de coadjuvações. É o caso de FG2_SPK5, que tem dúvidas sobre se este tipo de prática pode ou não ser entendido como supervisão. A entrevistada refere “*Eu acho que às vezes, até quando tu tens um colega a coadjuvar-te, ou que estás a coadjuvar um colega, que há esse trabalho. Não sei se pode ser considerado [supervisão], mas eu sinto que sim.*” Também FG1_SPK1 relata: “*Eu, nessa coadjuvação, não só pensei no aluno (porque era nele que eu tinha de estar a pensar), mas acho que eu colaborei um bocadinho, ajudando: - "Olha, faz isto! Vamos fazer aquilo. Eu não me importo; eu fico aqui nesta estação com estes, e organizo a aula."*”

Só numa situação foi identificado o trabalho colaborativo que ocorre ao nível dos conselhos de turma:

“Estou a falar, por exemplo, nós temos uma turma em que os meninos têm dificuldades de escrever ou têm grandes dificuldades de fazer apresentações orais e nós podemos definir estratégias comuns a aplicar nas várias disciplinas, em termos de tempo e de espaço. - "Ok, este período vamos fazer isto nestas disciplinas, vamos trabalhar isto no segundo período". Acho que a boa vontade existe, mas depois disso torna-se difícil de concretizar e não sei se se concretiza.” (FG2_SPK1)

- Níveis em que se foca a supervisão

Os discursos sobre a supervisão focada no acompanhamento das práticas de ensino são pouco frequentes e situam-se no contexto dos estágios profissionalizantes:

FG1_SPK5: Por exemplo, o único exemplo que eu tenho de experiência foi o estágio que eu fiz. Eu tive dois anos, um ano e meio, a assistir a aulas. Depois tive um período de alguns meses a dar eu mesmo as aulas. Na escola. E apesar de saber que eu estava a ser avaliada durante aquele período todo, o meu professor foi sempre assim muito colaborativo comigo. Fazíamos assim, no final da aula, um momento "dele": - "Disseste isto assim...; disseste isto aqui...; podes ter isto em atenção..." - muito...

Entrevistadora: Interativo?

FG1_SPK5: Muito interativo. Mesmo no final, depois de eu aplicar todo o projeto, ele também fez uma crítica muito extensa ao meu trabalho, e coisas tanto boas como menos boas.

A ausência deste tipo de acompanhamento está patente no seguinte diálogo, em que uma participante começa por indicar que não sente que haja alguém que lhe diga:

FG1_SPK1: ... mostra lá; o que é que foi?; o que é que fizeste?; precisas?; posso ajudar?

FG1_SPK4: Nem exemplos. Este é o primeiro ano que estou a lecionar. Eu sinto muita falta de exemplos. De como é que esta matéria foi abordada, que trabalhos é que fizeram. E tenho de os pedir. Tenho de ir ter com a pessoa e se calhar não há um... [suspiro] Da parte da supervisão, não há uma preocupação.

Também a ocasião em que surge a afirmação “*Mas não é só o reunir, é o facto de estar no terreno contigo*” (FG1_SPK3), deixa antever a ausência de uma supervisão atenta ao acompanhamento das práticas de ensino.

As referências à supervisão focada na avaliação da aprendizagem dos alunos são também pouco reiteradas. Um dos relatos diz respeito a dificuldades na construção e utilização de rubricas de avaliação, que foi minorado com a ajuda de colegas mais experientes:

FG1_SPK4: Quando vim para aqui, falaram-me nas rubricas... E eu fiquei...: - "Ok?! Rubricas?" [expressão indicia desconhecimento]

FG1_SPK1: Ficaste tu? Ficámos todos!

FG1_SPK2: Ficámos todos.

[risos; várias vozes concordam]

FG1_SPK2: Ainda estamos... [perdidos? Com dúvidas?]

Entrevistadora: Então, e depois? Como é que a coisa se desbloqueou?

FG1_SPK4: É falar com colegas que já estão na escola há mais tempo.

Outra diz respeito à prática de construção conjunta de testes de avaliação sumativa padronizados, por nível de ensino, numa determinada disciplina. Por fim, encontramos também uma alusão a uma atitude individual de aprendizagem, que entendemos ter resultado de um processo de autorreflexão e autocompreensão. Eventualmente, esta autossupervisão terá mostrado algum déficit a este nível, que se procurou colmatar: isoladamente “*A questão do referencial [de avaliação] na escola, no meu caso, o que aconteceu foi eu senti-me na obrigação de ler a documentação para me apropriar das coisas. E depois de ler a documentação, de reler muitas vezes, ...*” (FG2_SPK1); através de conversas com colegas (“*E de falar com colegas...*”).

Relativamente à supervisão que tem como escopo a monitorização do cumprimento de programas/planificações/desenvolvimento do currículo, ou a análise comparada dos resultados dos alunos, surgem alguns dados que mostram a sua existência, em particular no trabalho desenvolvido ao nível dos departamentos curriculares. Os trechos abaixo referem-no, implícita ou explicitamente.

“...nas nossas reuniões, lá está, voltamos ao mesmo: nós não discutimos discussões pedagógicas. Não discutimos. Nós discutimos o quê? Resultados. Resultados da avaliação externa, dos exames, resultados disto, resultados daquilo, porquê é que não sei quê,... metas,... atingimos as metas? Portanto, fazemos uma avaliação das percentagens atingidas e não atingidas.” (FG2_SPK1)

“Às vezes, eu olho para documentos que tenho de preencher. Há coisas que tenho de fazer que não consigo compreender de onde é que aquilo vem.” (FG1_SPK5)

Apesar de não ser clara a presença de uma intenção associada ao nível de que temos estado a falar, a unidade de registo seguinte sugere a presença de uma SPV destinada a cumprir formalismos ou procedimentos. Referindo-se ao que acontece nas reuniões de grupo de recrutamento, FG2_SPK2 afirma: “*É para dar a conhecer o que é que se tratou no pedagógico e tomar posição sobre alguma proposta, pouco mais. Em termos pedagógicos, mesmo, não se partilha nada.*”

Não foi possível encontrar indícios de supervisão cuja zona de atuação fosse a planificação e articulação do ensino e da aprendizagem ou a redefinição de estratégias em função dos resultados. Não obstante, os seguintes dados apontam no sentido da partilha de materiais (fichas de trabalho, testes, apresentações em ppt, etc.), práticas vistas como pseudo-partilhas, e não como trabalho colaborativo efetivo:

Quando muito, há partilha de materiais e fala-se de partilha... - "Ah, fiz um *powerpoint*, aí não sei o quê..." ...Mas, a nível de experiências, do que é que... Percebes? Do que é que corre bem, de como é que vamos implementar isto? Aí, eu acho que isso... (...) Se há partilha, é materiais. Não é a das experiências pedagógicas." (FG2_SPK4)

- Estratégias supervisivas

Dirigindo o olhar para as estratégias supervisivas (praticadas ou desejadas), encontramos mostras da presença de observação, associada ao contexto da coadjuvação em sala de aula: "*Adorei, no sentido que aprendi imenso com a maneira como ela dava aula.*" (FG1_SPK2), e da avaliação externa de desempenho: "*Quando tens aulas assistidas, quando precisas para mudar de escalão e tens aulas assistidas, alguém está na tua aula...*" (FG1_SPK1).

O seguinte relato de FG2_SPK1 ilustra que não existem processos de observação de aulas fora do âmbito da ADD: "*Portanto, a observação, efetivamente, só se faz do ponto de vista formal, na avaliação de desempenho, quando tens aulas observadas.*" Apesar destas circunstâncias, há manifestações que testemunham um desejo de implementação desta estratégia, numa lógica de observação entre pares:

FG1_SPK1: Uma vez por semana, uma vez de 15 em 15 dias, eu assisto à tua aula, estamos lá, preparamos a aula...

FG1_SPK2: Eu assisto à tua aula...

FG1_SPK1:... mas sem aquela história de, no fim, há uma avaliação que depois vai...

FG1_SPK2: Não, mas pode ser: eu assisto à tua aula e tu assistes à minha.

O recurso à demonstração como meio para a melhoria das competências dos professores apenas foi encontrado para assinalar a sua ausência: "*Se tu não tiveres exemplos, tu entras mesmo às aranhas, que foi isso que eu senti...*" (FG1_SPK5).

Já o feedback surge nos discursos com maior frequência, quer para indicar como deveria ocorrer: "*Horizontal e formativo, porque a supervisão devia ser isso. Não devia ser estar ali alguém a apontar-te o dedo: - "Agora deves fazer assim ou deves fazer..." - ou seja, dar-te um feedback. Não negativo*" (FG1_SPK2), quer para demonstrar possibilidades que poderiam surgir após hipotéticas aulas observadas fora do contexto de ADD: "*Eu posso dizer: - "Olha, eu não gostei daquilo que tu fizeste, eu nunca faria isso na minha aula. Porque...e isto, ou aquilo, ou pelo outro." - não é só porque não gostei. E eu ou a outra pessoa, fazíamos o mesmo.*" (FG2_SPK1).

Numa lógica distinta, uma das participantes informa que faz uso do *feedback* que lhe é fornecido pelo avaliador interno sobre relatório de autoavaliação: “... *quando o coordenador do departamento me dá um feedback sobre os meus relatórios. Para mim o mais importante eu retirar dali é o que é que eu posso melhorar nas minhas aulas*”, reafirmando, mais à frente: “*E isso é importante para mim, que me digam onde é que eu posso melhorar*” (FG2_SPK5).

Necessariamente, o *feedback* despoleta uma reflexão sobre as práticas, seja ela induzida por um agente externo, como acontece na ADD: “*Porque é que fizeste isto e não fizeste aquilo?*” (FG1_SPK3), seja através de mecanismos de autorreflexão, que ocorrem em momentos como a coadjuvação de aulas (existente no agrupamento) ou da elaboração do relatório de autoavaliação:

“Aliás, até vês com os mesmos... dentro da mesma turma, desculpa, dentro da mesma turma, os miúdos, contigo, reagem de uma maneira e com o colega, reagem de outra maneira. E tu até podes ver: - "Mas porque é que comigo são maus (maus em termos de comportamento) ... O que é que eu tenho de mudar para conseguir chegar lá? Como aquela colega faz, ou aquele colega.” (FG1_SPK2)

“Na elaboração do relatório de autoavaliação: é o facto de ser um momento em que eu reflito mais uma vez sobre todas as coisas.” (FG2_SPK4)

Da leitura das respostas nas entrevistas em FG, não é possível afirmar que o questionamento seja usado no contexto da supervisão vertical formal. Os relatos que evidenciam a sua existência mostram o seu uso ou valorização dentro de processos informais, colaborativos, entre pares, em particular junto de elementos que estabelecem relações de maior afinidade pessoal e confiança:

“... falarmos uns com os outros: - "Como é que tu fazes? Como é que tu fazes? Como é que é? Eu tenho de dizer isto ao aluno e não como é que hei-de dizer." (FG1_SPK4)

Há vários dados que aportam para a presença e valorização de estratégias baseadas no aconselhamento, orientação, apoio e/ou encorajamento. São mais frequentes junto dos docentes com menos experiência, que muitas vezes procuram esse apoio. Estas participantes só reconhecem como ações supervisivas as que ocorrem junto dos respetivos coordenadores ou representantes disciplinares.

“T. (o coordenador de educação física) ajudou/encaminhou na primeira aula com os alunos.” e “E foram várias as vezes em que eu cheguei à beira dele e debati as situações.” (FG1_SPK3)

“Procurar apoio para resolver problemas: Alguém com mais experiência! Ias falar com alguém...” (FG1_SPK2)

“E acabo por me basear e apoiar nos meus colegas que já têm mais experiência...” (FG1_SPK4)

Também é possível observar uma busca por aconselhamento, orientação e apoio junto dos pares, seja informalmente seja de forma mais institucional:

“É o primeiro ano que estamos a lecionar e acho que, se calhar, as nossas dúvidas vão de encontro, e às vezes falamos sobre isso.” (FG1_SK3)

“Em termos de conselho de turma? Sim, eu acho que sinto muito mais em termos de alguns conselhos de turma... sinto, sim, em que nuns sou muito mais aconselhada em termos de estratégias, por exemplo, do que noutros...” (FG2_SPK5)

4.4.2 Contributos para o desenvolvimento profissional

Nesta secção, apresentam-se e analisam-se os resultados obtidos nas entrevistas de FG, continuando a procurar dar resposta ao objetivo de investigação “*Compreender as perceções dos professores do 3.º ciclo do ensino básico na escola X sobre os contributos que as práticas de supervisão pedagógica dão para a implementação de práticas de feedback*”. Nesta exposição, manter-se-á a atenção nas perceções dos participantes sobre contributos que a SPV tem para o desenvolvimento profissional docente.

Para as intervenientes dos FG, a SPV surge aliada à aquisição e desenvolvimento de conhecimentos e competências, nomeadamente ao nível do conhecimento de conteúdo, conforme se pode constatar nos seguintes excertos:

“No 9º ano, dão os sistemas digestivos, os sistemas respiratórios e tudo. Eu, de Físico-Química, aprendi imensa coisa sobre os sistemas, que já não me lembrava das aulas.” (FG1_SPK2)

“Quando a FG1_SPK3 chegou, o T. (o coordenador de educação física) ajudou/encaminhou na primeira aula com os alunos. Porque nós sentimos que a FG1_SPK3 estava um bocadinho também perdida. Ela própria disse que não estava bem, não sei. Nunca tinha dado uma aula na escola. Eu, como era coadjuvante daquela turma, também estava presente....” (FG1_SPK2)

No entanto, é ao nível do desenvolvimento do conhecimento pedagógico e do conhecimento pedagógico de conteúdo que o número de relatos é mais expressivo:

“E foi um trabalho colaborativo. De supervisão também, no fundo. E aprendemos todos. Aprenderam os miúdos e nós... E tu, com o colega, consegues também, às vezes, até

pedagogicamente, veres, por experiência, veres como ele funciona com os miúdos. Tu vais...: - "Vou tentar aquela técnica, a ver se isto dá... É capaz de dar resultado." (FG1_SPK2)

“O ano passado, como foi o meu primeiro ano, eu esclarecia muitas dúvidas com o meu coordenador, em termos, por exemplo, de estratégias de sala de aula, deu-me, por exemplo, truques para gerir o comportamento e assim. Ele ajudou-me bastante.” (FG1_SPK5)

“...T., o coordenador, ele sempre demonstrou disponibilidade para me ajudar em tudo. E foram várias as vezes em que eu cheguei à beira dele e debati as situações. - "E o que é que eu faço aqui com este aluno? ”” (FG1_SPK3)

“E eu observar a aula, não? Sentar-me lá ao lado. Podia participar ou não. Podia ir observar uma aula de inglês, de alemão, de chinês, não interessa. Era só mesmo a questão pedagógica.” (FG1_SPK2)

“Se calhar numa reunião de grupo, numa discussão em que um diz e o outro acaba por ajudar a melhorar as minhas práticas e a compreendê-las melhor.” (FG2_SPK5)

Quando a questão colocada pela entrevistadora se direccionou de forma explícita para os contributos da SPV para o desenvolvimento das competências de avaliação das aprendizagens, em particular para melhorar o *feedback* fornecido aos alunos, os resultados mostram que poucos participantes estabelecem uma relação de causalidade positiva.

No FG1, no qual estavam presentes docentes com menos experiência e/ou menos tempo de serviço do AEXYZ, as respostas são muito díspares. Assim, as professoras em início de carreira, com o estágio pedagógico ainda muito presente, apresentaram uma perspectiva muito positiva sobre a importância da SPV na aquisição de competências de avaliação dos alunos, conforme ilustrado em “*aprendi muito sobre avaliação no estágio*” (FG1_SPK5). Aqui, há uma associação muito clara da supervisão com a figura do orientador. Esta entrevistada referiu ter usado as práticas de avaliação do seu orientador como modelo a seguir na avaliação das aprendizagens dos alunos, conforme se pode ver no seguinte extrato de dados:

“Ele faz critérios dos critérios dos critérios, quase. Porque, por exemplo, há uma certa subjetividade, talvez, na avaliação dos trabalhos práticos. E ele era mesmo muito, muito, muito específico. Eu aprendi isso com ele, e mantenho isso. Fiz isso já o ano passado, e este ano também mantive. E acho que consigo ser, se calhar, mais transparente com os alunos depois, em sala de aula. Em termos de *feedback*...Do género: - "Há estes critérios aqui; isto, aqui, tu conseguiste fazer; isto aqui, mais ou menos; assim, assim." - E dar o *feedback* mais específico.” (FG1_SP5)

Já quando questionadas sobre a sua experiência a este nível, mas neste agrupamento escolar, revelaram que “*não senti que essa supervisão ajudasse na avaliação das aprendizagens dos alunos*” (FG1_SPK1). No entanto, o excerto abaixo ilustra a existência de práticas de supervisão colaborativa que podem ser entendidas como uma mais-valia neste domínio:

FG1_SPK4: Por exemplo, nos critérios de avaliação, onde eu tenho esta dúvida para esclarecer...

Entrevistadora: E isso junto de quem?

FG1_SPK4: Dos colegas...

Entrevistadora: Dos colegas?

FG1_SPK4: Dos colegas com quem tenho mais confiança.

Ainda no FG1, os docentes com mais tempo de serviço também referem haver poucos contributos da SPV para a melhoria das competências de *feedback*. No entanto, encontramos discursos que apontam para a importância da representante de grupo disciplinar no esclarecimento de dúvidas relativamente à avaliação das aprendizagens:

“Olha, no nosso caso, o nosso grupo, a representante do grupo é uma excelente supervisora no sentido da avaliação, por exemplo. De nos tirar dúvidas de...” (FG1_SPK2)

“Porque eu cheguei o ano passado, não conhecia estes critérios. Portanto, há critérios completamente diferentes e grelhas diferentes. E a H. [refere-se à representante de disciplina] foi sempre: - “Têm dúvidas? Conseguem aplicar?”” (FG1_SPK2)

No FG2, constituído por docentes com mais experiência e mais tempo de serviço no AEXYZ, três participantes referiram que não sentiram qualquer benefício da SPV a este nível. Uma interveniente indicou que a elaboração do relatório de autoavaliação anual, realizado no âmbito da ADD, lhe permite fazer uma reflexão pessoal a esse nível. Outra indicou que o trabalho que foi desenvolvido em torno da construção do referencial de avaliação pedagógica do agrupamento, para o qual houve um conjunto de reuniões e discussões que ocorreram no seio do seu departamento e/ou grupo disciplinar, “*funcionou ao contrário*” (FG2_SPK2), acrescentando “... *se eu pudesse fazer como quero, fazia de outra maneira*”. No seguimento desta referência ao facto de o agrupamento ter tido um processo de formação e de discussão em torno da avaliação pedagógica das aprendizagens, surge a seguinte intervenção por parte da FG2_SPK5: “*Se calhar numa reunião de grupo, numa discussão em que um diz e o outro acaba por ajudar a melhorar as minhas práticas e a compreendê-las melhor*”.

Se olharmos para os possíveis contributos da SPV para o desenvolvimento profissional, através do repensar e rever práticas, encontramos os seguintes dados, sempre associados à SPV horizontal ou à autossupervisão:

“No contacto diário com as outras pessoas, as pessoas falam: - "Eu faço isto e assim resultou." - E, se calhar, tu és tentado a fazer também e vês que se resulta. E isso, para mim, é uma formação informal. Por exemplo, a FG2_SPK1 tem muitas estratégias diferenciadas. E muitas vezes ela passa para nós essa informação. Às vezes, mesmo sem ela se aperceber e sem nós nos apercebermos. Vamos incutindo certas coisas que nós podemos utilizar.” (FG2_SPK2)

“... em termos de *feedback*, acaba por ser mais o trabalho diário com colegas que... e o tentar "partir pedra", no dia a dia, e tentar partilhar ideias.” (FG2_SPK5)

“Uma coisa é certa! Ficarmos na nossa capelinha só não nos abre os horizontes. Portanto, a busca, como diz a FG2_SPK1, de forma autodidata, o falarmos informalmente na sala de aula, para além das formações para a acreditação. Eu acho que tudo isso é importante.” (FG2_SPK3)

“... a supervisão pedagógica devia ser feita no sentido de ... vamos tirar aquilo que cada um tem melhor. - "Tu trabalhas com o digital, então passa-nos: o que é que nós podemos fazer com o digital contigo? Tu fazes... utilizas determinadas estratégias que funcionam contigo. Como é que nós podemos passar a utilizar essas estratégias em sala de aula?" Ou seja, comunicar nesse sentido.” (FG2_SPK1)

“Eu costumo fazer sempre, na autoavaliação, [pedir-lhes] que escrevam o que é que eles gostaram, o que é que eles não gostaram. E, muitas vezes, nessa descrição tu vês: - "Olha, falhei aqui. Olha, eles gostaram da maneira como eu fiz isto. Eu falhei aqui. Tenho de mudar a minha"...” (FG1_SPK2)

Verifica-se que os intervenientes fazem uso da SPV para identificar áreas de melhoria na sua prática. Para tal, intervêm:

- o próprio, através da reflexão sobre a sua experiência: “*Eu ia dizer que a questão do ser autodidata é fundamental. A partir daí, vamos, ou pelo menos eu falo para mim, ... determinadas questões que eu tenho dúvidas que eu depois vou procurar. Leio artigos, uns de carácter mais científico, outros não. E essa vontade de procurar e de querer obter respostas para os meus problemas não tem de passar só pela questão formal, não é, da formação certificada. Acho que é muito importante que passe pela nossa necessidade de fazer melhor.*” (FG2_SPK1);

- os pares: “...mas, às vezes, também lhe dizia assim: - "Olha, faz os exercícios assim, porque se calhar vai dar asneira... Tenta lá assim.” (FG1_SPK1);

- o supervisor formal: *“Quando alguém tem alguma dificuldade, ou as coisas não estão a correr bem, tu depois tens esse acompanhamento.”* (FG2_SK4)

Ao nível do apoio à socialização profissional, centrada nas normas, expectativas, valores e práticas da escola, verifica-se que o papel da supervisão é mais relevante nos docentes mais novos e/ou recém-chegados ao agrupamento. Este apoio é tido como muito relevante para estes profissionais, mas é avaliado como insuficiente:

FG1_SPK5: Eu acho que nós temos tanta reunião no início do ano letivo, não é? Que, por exemplo, para quem chega a uma escola nova, ou é o primeiro ano a dar aulas, devia se calhar ter ali um apoio extra. Do género: -"Ok, tu não sabes bem como é que o sistema aqui funciona." - Por exemplo, eu estava numa escola [em] que era por semestre. Estava habituada a um horário. Isto agora, aqui, foi por período. Quer dizer, para o ano, se calhar, estou noutra por semestre. E, parece que não, mas muda sempre muita coisa. E mesmo a coordenação, como é que a escola se gere, é completamente diferente. Por isso, acho que é importante...

FG1_SPK1: E parte-se muito do princípio de que quem chega, já sabe!

[várias vozes concordam]

No FG1 houve até a sugestão de que fosse criado um grupo de supervisores para prestar apoio a qualquer nível, nomeadamente sobre a organização da *“estrutura da escola, não é?... Perceber como é que a escola funciona. E depois, na área disciplinar...”* (SPK1).

No FG2 não houve referências explícitas que possam ser associadas a este código.

4.4.3 Os fantasmas da supervisão

A supervisão foi amplamente associada pelas participantes dos dois FG à ADD. A pressão avaliativa está patente em narrativas como as ilustradas pelos excertos abaixo. Estes sugerem que a supervisão praticada tem como grande objetivo avaliar a prestação dos docentes, tendo efeitos condicionantes da prática docente:

FG2_SK1: A supervisão acontece, sobretudo, virada para a avaliação de desempenho docente, para o relatório que nós vamos escrever e para uma nota que nos é dada.

FG2_SPK5: ... obviamente, a supervisão aqui fala sempre na ADD e no relatório de autoavaliação,...

FG1_SPK3: ... ao longo da nossa carreira, há fases em que nós somos obrigados a ter supervisão de alguém para ter uma avaliação.

FG2_SPK1: E, portanto, sem esse lado (referindo-se à colaboração], a supervisão é avaliativa.

FG1_SPK4: Acho que a partir do momento em que nós sabemos que vamos ter uma nota no final do ano - que tem de ser boa, não é? - e que aquilo vai influenciar na nossa carreira...

FG1_SK1: Acho que o peso de sair uma nota no final...

Um outro fantasma que paira sobre a supervisão remete para o receio de julgamento, sendo perceptível nos discursos um ambiente de desconfiança, inibição e receio de exposição pessoal, especialmente quando a observação de aulas não é integrada numa cultura de crescimento conjunto. Podemos constatá-lo na seguinte transcrição, que diz respeito à possibilidade de observações de aula entre pares, se o par for o coordenador de departamento ou o representante disciplinar: *“Nós não nos sentimos à vontade. Não nos sentimos... à vontade, é mesmo isso! E quando a pessoa que tem de fazer isso é uma pessoa que é o nosso coordenador de grupo ou um coordenador disciplinar, mesmo que até possamos achar que pode vir nessa posição, o facto de isso não ser normal... faz-nos... ”*, procura a palavra para completar a frase, que numa intervenção seguinte se revela ser medo: *“A gente tem medo de chamar o outro à atenção, tem medo de dizer, tem medo de perguntar, tem medo de...”* (FG2_SK1).

Também FG1_SPK4 dá conta deste receio, ao afirmar: *“Eu acho que o facto de nós, docentes, estarmos constantemente a ser avaliados, ... Não sei, acho que... Pode não ser assim tão positivo. Porque nós sabemos que sabemos as coisas, mas quando tens ali uma presença a avaliar-te...”*. Esta apreensão é acompanhada por FG1_SPK2: *“Quando se torna avaliativo, tu ficas muito mais retraído.”*

O receio de julgamento harmoniza-se com a falta de confiança no processo, por razões que podem estar associadas:

- à respeitabilidade de quem avalia:

FG2_SPK1: Depois, quem supervisiona tem que efetivamente supervisionar. E também não ter medo de o fazer, porque depois vai-se chatear, depois vai ter...

FG2_SPK1: A pessoa que está na supervisão pedagógica tem de ter um perfil muito adequado a isso. Tem de ser uma pessoa capaz de comunicar, ...

FG2_SPK3: Tem muito a ver com personalidades, com individualidades, com disponibilidades, com aberturas.

FG1_SPK4): E a pessoa que nos vem avaliar, se calhar nem vai interpretar aquilo da maneira que nós queremos.

- ou ao descrédito pela forma está concebido ou é implementado, conforme patente no seguinte trecho da entrevista, que diz respeito ao relatório de autoavaliação:

FG1_SPK4: Eu acho que não é um relatório com ali... meia dúzia de páginas...

FG1_SPK1: ... três páginas!

FG1_SPK4: ... que nos vai avaliar. Que vai avaliar aquilo que nós fizemos ao longo do ano, porque nós fizemos muita coisa...

FG1_SPK1: Mas tu escreves aquilo que tu queres.

FG1_SPK4: Escrevo aquilo que eu quero. E eu só a avalio da maneira que ela quer.

FG1_SPK2: Não, mas a questão é, se tu escreves muito bem, se dominas a palavra, a tua escrita [é] criativa, és fantástico. Mas se fores muito terra-a-terra - como há pessoas que são, muito sucintas - e, em três palavras, dizes o que fizeste no ano inteiro, és prejudicada. E não reflete aquilo que tu fazes.

A desconfiança que algumas participantes têm da ADD resulta também da circunstância de a observação de aulas para efeitos de avaliação externa ser baseada em “uma aula ou duas” (FG1_SPK3). Para FG2_SPK1, particularmente crítica do sistema, a supervisão formal, de cariz vertical “*Não é um processo fácil.*”

4.4.4 Discussão de resultados

Neste subcapítulo, discutem-se os resultados obtidos almejando dar resposta ao **O15** - *Compreender as percepções dos professores do 3.º ciclo do ensino básico na escola X sobre os contributos que as práticas de supervisão pedagógica dão para a implementação de práticas de feedback.* A discussão será levada a cabo tendo por base os temas identificados através da análise temática das entrevistas de FG, conjugando-os com as vertentes da fundamentação teórica, numa ligação estruturante e reveladora de uma linha transversal de pensamento.

- As práticas de supervisão: níveis a que ocorre

Apesar de ser evidente a multiplicidade dos níveis a que ocorre a SPV, constatou-se que todos os docentes entrevistados associam mais fortemente o termo a processos que envolvem a uma relação hierárquica entre supervisor e supervisionado do que a processos horizontais ou autodirigidos.

Como se viu na apresentação de resultados, a palavra surgiu amplamente ligada a movimentos de inspeção e controlo, como os que são dirigidos: a) a candidatos a professores na sua formação inicial (no caso dos participantes mais novos, esta ideia de SPV está fortemente enraizada); b) aos professores já em carreira, perspectivada na relação entre o coordenador pedagógico e o professor do seu círculo curricular; c) do professor avaliador para o professor avaliado. Os resultados obtidos não surpreendem, na medida em que “tradicionalmente o papel da supervisão nas escolas [se situou] no âmbito dos estágios pedagógicos de professores principiantes” (Basto, 2017, p. 118) e “uma das áreas profissionais onde se têm desenvolvido processos de supervisão pedagógica tem sido na área da avaliação do desempenho” (ibidem, p. 118). Roldão (2014, p. 36) sustenta esta imagem ao afirmar: “em qualquer inquirição breve a grupos de professores ou em qualquer análise de contextos escolares, documentadas em inúmeras teses e projetos de investigação, se verifica a quase ausência de quaisquer dispositivos de supervisão – fora da formação inicial ou de situações de avaliação impostas normativamente”.

Não obstante - como demos conta no enquadramento teórico -, as abordagens contemporâneas da SPV pedagógica valorizarem mais a reflexão e a aprendizagem colaborativa em contexto real de prática, os indícios apontaram para uma falta de clareza na conceção do conceito de SPV, que é mais vista no seu aspeto formal (avaliação e progressão), inscrita numa lógica vertical, do que enquanto processo de formação e desenvolvimento partilhado, associada aos níveis horizontal e autodirigido.

Embora os discursos tenham valorizado a colaboração e as práticas de coadjuvação, os dados revelaram que estas experiências são pontuais, não sistemáticas e muitas vezes carecem de intencionalidade formativa. É com base nisto que se sugere que na instituição prevalece uma lógica de individualismo e de colegialidade artificial enquanto cultura que representa as relações profissionais existentes. Hargreaves (1995) afirma que estas culturas minoram as possibilidades de desenvolvimento profissional do professor, e consequentemente, a mudança de práticas. Advogando uma outra forma de cultura profissional, de colaboração, este autor realça que os contextos colaborativos incentivam os professores a diversificar estratégias de ensino, a assumir riscos e a refletir criticamente sobre a sua prática, fatores que potenciam o crescimento profissional e sustentam a mudança educativa.

Mas houve, nos discursos, manifestações de abertura e vontade de participar em processos colegiais e colaborativos. Conforme vimos, isto está patente, por exemplo, nos

relatos que deram conta da existência de trabalho colaborativo de natureza informal, que tem lugar entre colegas que mantêm relações interpessoais de confiança. Esta última é importante para Day (2001), para quem a colaboração implica uma negociação cuidadosa de confiança e comunicação, onde todos os envolvidos aprendem em conjunto através do diálogo profissional. A investigação tem evidenciado o impacto positivo da colaboração na transformação das culturas profissionais, nomeadamente pela sua capacidade de promover mudanças ao nível da sala de aula (Day, 2001; Hargreaves, 1995). A colaboração surgiu como especialmente desejada no apoio à socialização profissional dos mais novos, que manifestaram sentir falta de enquadramento prático e institucional, dado que se encontram numa fase de entrada e de prospeção, em que ocorre o choque com a realidade, a descoberta e o entusiasmo (Huberman, 1992).

Porém, para que um modelo de SPV horizontal colaborativa se integre efetivamente na rotina da organização escolar, é essencial a reestruturação das suas instâncias intermédias, de modo a favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento profissional dos docentes (Alarcão & Roldão, 2008). Torna-se igualmente necessário aproveitar melhor as oportunidades de interação, partilha e reflexão colaborativa sobre práticas profissionais alternativas, em espaços institucionais existentes (departamentos, grupos, conselhos de turma, ...), ou criados de acordo com a visão e a opção da escola (Roldão, 2014), aspetos relativamente aos quais o agrupamento escolar parece ter espaço para melhoria.

- As práticas de supervisão: níveis em que se foca

O ceticismo demonstrado pelos professores quanto à utilidade real da SPV que entendem ser praticada foi revelada nalguns relatos mais críticos. Nestes, vislumbrou-se a ocorrência de uma “supervisão de fachada ou de conformidade totalmente destituída de significado” (Fialho, 2016, p. 33). A constatação de que a SPV opera essencialmente ao nível da monitorização do cumprimento de programas/planificações/desenvolvimento do currículo e da análise comparada dos resultados dos alunos, feitas nos grupos disciplinares ou nos departamentos, leva-nos a depreender que não existe, por parte dos elementos da amostra, a perceção da existência de práticas que valorizam a SPV como um dispositivo transformador (Vieira, 2009).

Os participantes consideraram que são mais frequentes as partilhas de materiais do que de práticas de ensino ou de avaliação. Mostraram uma perceção pouco positiva das

reuniões de grupo de recrutamento, de conselhos de turma ou de departamento, que julgam subaproveitadas: referem que podiam ser, mas não são, espaços de interação, partilha, reflexão e colaboração sobre outros modos de agir profissional. A superficialidade com que ocorre esta colaboração, assente em conversas, transmissão de informações e trocas de materiais, afasta-se daquela a que Alarcão (2020) chama de colaboração verdadeira, que implica a existência de pelo menos 2 pessoas que querem empreender um conjunto uma determinada tarefa.

- As práticas de supervisão: estratégias supervisivas

Constatou-se uma presença intermitente de estratégias essenciais. A observação e o *feedback* apareceram como desejáveis, mas praticamente ausentes fora da lógica da ADD. A demonstração e o questionamento surgiram raramente e quase nunca de forma sistematizada. Já a reflexão e o apoio entre pares emergiram como mais naturais em contextos informais, mas sem estrutura ou reconhecimento. Neste sentido, discute-se que a falta de planeamento e a informalidade limitam o impacto da SPV. A ausência de um quadro de referência comum enfraquece a SPV como processo contínuo de desenvolvimento profissional. De facto, de acordo com Trindade (2007), a implementação do ciclo de SPV pedagógica deve assentar em pressupostos fundamentais que carecem de negociação e salvaguarda: o respeito pelas necessidades e interesses individuais dos professores, a construção de relações de confiança e a garantia de anonimato. Trata-se de um processo voluntário e confidencial, em que profissionais competentes planeiam, observam e analisam em conjunto as suas práticas, promovendo a partilha de ideias, experiências e saberes especializados. Mas Roldão (2014) salienta que as práticas de SPV têm de ser estrategicamente concebidas, por forma a serem incorporadas nos dispositivos quotidianos de trabalho. A autora clarifica os passos que considera essenciais a um processo supervisivo, do ponto de vista da sua dimensão organizativa: temporalidade alargada, envolvendo múltiplos encontros centrados no planeamento, concretização, avaliação e reajustamento das estratégias de ensino e da organização do trabalho; produção de registos com utilidade prática, construídos a partir da observação realizada pelos participantes e posteriormente partilhados em momentos de discussão; construção prévia de referentes comuns – como os critérios e significados atribuídos à observação – que devem ser clarificados antes de qualquer intervenção;

calendarização e a existência de espaços apropriados para o debate do processo e a devolução mútua de *feedback*.

- Contributos da supervisão para o desenvolvimento profissional

Olhando para a SPV como promotora do DProf, os resultados apontaram no sentido de que os participantes assumem uma ligação causal positiva entre a SPV que desejam em contexto de formação contínua e o DProf, mas não estabelecem o mesmo tipo de relação positiva entre a SPV que sentem ser realizada e o seu desenvolvimento enquanto profissionais. Esta última inferência não se aplica à SPV em contexto de estágio, que emerge como tendo um impacto indiscutível no processo de formação inicial (não nos alongaremos nesta discussão, uma vez que esta modalidade de SPV não é objeto do nosso estudo).

Estes resultados estão alinhados com uma outra ideia que também se nos afigura patente nas narrativas: a existência de uma distância entre a função desejada da SPV (apoio, colaboração, que concorre para o DProf) e a função percebida (controlo, verificação, cumprimento burocrático). Deste modo, os resultados denunciam uma tensão entre a SPV como formalismo *vs* colaboração autêntica. Insinua-se que, por esta razão, a autossupervisão aparece como estratégia compensatória, sobretudo nos docentes mais experientes, em fases da vida profissional onde surge maior ativismo, diversificação e questionamento (Huberman, 1992). Já os mais novos não parecem ter consciência explícita do recurso a este nível supervisiivo.

Como tivemos oportunidade de explorar na fundamentação teórica, a perspetiva da SPV pedagógica que é hoje mais defendida valoriza o seu papel enquanto dispositivo capaz de melhorar a qualidade do desempenho docente, sustentando-se no DProf contínuo (Roldão, 2014). Este é concebido por Day (2001) como um processo contínuo, pessoal e profundamente contextualizado, que se articula com a história de vida profissional de cada professor, os contextos em que exerce e as fases da sua carreira, e que está alicerçado no apoio entre colegas e na colaboração sustentada. Hargreaves (1995) também acompanha a visão de que a cultura colaborativa é um motor de transformação, pois funda-se no diálogo, na ação conjunta e no apoio mútuo entre colegas. Estas ações, como vimos, estruturam a SPV colaborativa de cariz emancipatório. Assim, avança-se com a possibilidade de que a ausência de alguns destes componentes esteja a diminuir a as

potencialidades da SPV como alicerce do DProf, uma vez que os dados apresentados no subcapítulo anterior dão conta de que a SPV surge moderadamente aliada à aquisição e desenvolvimento de conhecimentos e competências, e com pouca expressão no quadro do desenvolvimento das competências de avaliação das aprendizagens, em particular as de *feedback* fornecido aos alunos. Deste modo, e por força de uma cultura de isolacionismo e de “*pseudo-partilha*”, para citar uma das participantes, o impacto da SPV formal no DProf surge como incipiente.

Se as práticas de SPV vertical que prevalecem estão reduzidas ao cumprimento de aspetos formais e se as de cariz horizontal são pontuais, não sistemáticas e carecem de intencionalidade, então o processo supervisoivo fica restringido, deixando de fora do quadro institucional aspetos como a reflexão na e sobre a ação (Schön, 2000) e a aprendizagem conjunta, ambas beneficiárias da partilha que ocorre em contextos de colaboração entre professores (Marcelo, 2009).

No entanto, e conforme temos vindo a insistir, o DProf docente é um processo formativo marcado pela aprendizagem ao longo da vida e assente em processos de trabalho em parceria (Canário, 2007). A análise abrangente dos dados leva-nos a insinuar que os professores valorizam o potencial da formação no contexto da escola, num processo contínuo de aprendizagem ao longo da vida, indo ao encontro do referido na fundamentação teórica. Para aprenderem e se desenvolverem profissionalmente, os participantes reconhecem o papel desempenhado por si mesmos, individualmente, e pelos outros. Têm consciência de que esse desenvolvimento assume um carácter holístico, dinâmico e multifacetado, e por essa razão buscam desenvolver destrezas, práticas, capacidades e conhecimentos que sentem como necessários. Valorizam o comprometimento com os propósitos do ensino e a aprendizagem formal e informal (Flores, 2021). Reconhecem que esse desenvolvimento tem uma base construtivista e que ocorre de forma mais eficaz em contextos concretos, que se relacionam com as atividades docentes diárias (Marcelo, 2009). Estas sugestões resultam da existência de dados (por vezes, não explícitos) que demonstram um cuidado em repensar e rever práticas e em identificar áreas de melhoria. Para tal, concorre a reflexão que está presente ao nível da SPV horizontal (de forma que identificamos como insuficiente) ou da autossupervisão. Falta agora trabalhar de forma mais estruturada no sentido criar, ao nível da instituição, dispositivos de formação de professores que tenham presentes a necessidade apontada

por Canário (2007), de “reconhecer, construindo práticas em conformidade, a relevância e a centralidade, de mecanismos permanentes de supervisão pedagógica” (p. 135).

- Os fantasmas da supervisão

É muito evidente o peso dos “fantasmas da supervisão”, parafraseando Alarcão (2020, p. 61). Constatou-se que a pressão avaliativa, traduzida na associação automática entre SPV e avaliação (sobretudo a de desempenho docente), molda negativamente a percepção geral sobre a SPV pedagógica. Os receios de julgamento ativam lógicas de ameaça e desconfiança, em vez de uma cultura de entreaajuda. A falta de segurança no processo de ADD manifesta-se na convicção de que é pouco fiável e subjetivo.

A génese destes fantasmas é sugerida por Alarcão (2020): “os fantasmas germinaram e desenvolveram-se sobretudo a partir do momento em que a supervisão, com observação de aulas, foi associada à avaliação do desempenho docente (ADD) numa lógica classificativa com repercussões na carreira profissional” (p. 61). Mas, como afirma a mesma autora, a observação de aulas é uma estratégia fulcral na SPV, assim como a análise e a reflexão, aos quais associa o *feedback* como um dos elementos do processo supervisiivo.

A ligação que os entrevistados estabeleceram entre SPV e a ADD parece esquecer o carácter formativo que está inegavelmente ligado à SPV pedagógica. Para Vieira e Moreira (2011), a avaliação formativa é uma das ações indissociáveis da SPV, a par da observação e da orientação. Atente-se em Fialho (2016), que refere o uso da SPV pedagógica como “processo sustentado na observação de aulas” (p. 20), com diferentes objetivos e níveis de formalização distintos. Ao reportar-se à SPV que ocorre junto de professores já na carreira, assinala a sua presença

em contextos de formação para aplicação/experimentação de novas estratégias em sala de aula; no âmbito da avaliação de desempenho docente, com fins meramente classificatórios; na tentativa de resolução de problemas, geralmente de natureza disciplinar, que surgem na sala de aula; em contextos mais ou menos formais de supervisão a pares ou de comunidades de prática, com o propósito de melhorar as práticas docentes e promover o desenvolvimento profissional (p. 20).

Neste contexto, torna-se essencial reconhecer que os “*fantasmas*” que persistem em torno da SPV não decorrem apenas de experiências individuais, mas também de barreiras organizacionais e culturais. A mesma autora destaca, entre os principais obstáculos, o desconhecimento do potencial da SPV na melhoria do desempenho docente (desconhecimento que os participantes não parecem revelar), a sobrecarga de trabalho nas escolas e as dificuldades logísticas associadas à observação de aulas. Tal como refere a mesma autora, o êxito da SPV depende, em grande medida, da atitude dos seus intervenientes. Enquanto persistir a associação exclusiva à lógica avaliativa e classificatória, dificilmente se constituirá como uma oportunidade de aprendizagem contextualizada e de valorização profissional. Neste sentido, é fundamental promover mecanismos que legitimem a entrada de pares nas salas de aula, não como intrusão, mas como possibilidade de partilha e crescimento. Como sugerem Seabra, Mouraz, et al. (2021), este processo implica quatro "R": o risco de sair da zona de conforto, o respeito pelas especificidades dos contextos, o reconhecimento da competência profissional e o reencantamento com o ato de ensinar. O facto de a generalidade dos participantes ter apontado abertura à entrada de pares na sala de aula no contexto da coadjuvação pode ser entendido como uma janela de oportunidade para a implementação da SPV por pares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Síntese das conclusões principais e possíveis implicações na instituição escolar

Iniciamos esta secção relembrando uma das questões de investigação que motivou o estudo:

“Qual é a natureza e a eficácia percebida das estratégias de feedback que são usadas pelos professores do 3.º ciclo do ensino básico da escola X?”

A esta questão associaram-se os propósitos de identificar as estratégias de *feedback* mais comuns utilizadas pelos professores do 3.º ciclo da Escola X (O11), a sua frequência e consistência (O12) e ainda a perceção dos professores sobre a eficácia do *feedback* (O13) e sobre quais os desafios que enfrentam na sua implementação (O14).

Os dados recolhidos e analisados sugerem que o *feedback* é uma prática presente, mas a sua implementação é heterogénea e desafiante. A sua modalidade oral destaca-se pela frequência e facilidade de uso, sendo valorizada a interatividade entre professor e alunos, em linha com o apontado por Machado et al. (2023).

No que diz respeito ao conteúdo, o *feedback* centra-se ainda muito na correção de erros, por vezes acompanhado do fornecimento de informações adicionais, situação também ela documentada num estudo levado a cabo por Cordeiro (2023). A este propósito voltamos a convocar duas ideias anteriormente explanadas: a necessidade de incrementar práticas de ensino e aprendizagem que garantam que a avaliação, mais do que uma classificação ou certificação, é processo pedagógico integrado no currículo; a necessidade de propor “tarefas associadas ao desenvolvimento de processo cognitivos e/ou metacognitivos mais complexos” (Fernandes, 2022, p. 51). O facto de prevalecer uma cultura em que a primeira versão do trabalho de um aluno é uma versão acabada, faz-nos acompanhar Santos (2022) na questão “até que ponto o *feedback* faz sentido e tem potencialidades para ser eficaz?” (p. 19) se não se previrem, na planificação das atividades, as oportunidades para o aluno voltar a “pensar, a refletir sobre o que se fez, decidindo como prosseguir para o seu aperfeiçoamento, trabalho esse sustentado por um apoio chamado de *feedback*” (ibidem, p. 19).

Em termos de foco, parece ser priorizado o *feedback* baseado em critérios estabelecidos ou na confrontação com desempenhos anteriores, sendo relevante a quase

unanimidade de percepções negativas da utilidade do *feedback* dirigido ao *self* (Brookhart, 2017).

Relativamente ao impacto do *feedback* na aprendizagem, o mesmo é razoavelmente percebido como positivo, mas muitos professores sentem que as suas potencialidades são subaproveitadas pelos alunos. Esta conclusão converge com a apresentada por Machado et al. (2023), que, na sequência da observação naturalista de aulas, concluem que “o nível de envolvimento dos alunos foi muito diversificado, notando-se pouco desenvolvimento das competências de autorregulação” (p. 46).

Conclui-se, assim, pela existência de uma eficácia variável, nomeadamente em função das características dos jovens.

Quanto ao efeito no ensino, depreende-se haver uma percepção de utilização do *feedback* para reajustar práticas e orientar futuras aprendizagens. A análise dos dados obtidos alinha-se, mais uma vez, com as percepções dos professores indagados no estudo de Machado et al. (2023), que, na sua grande maioria, respondem afirmativamente à pergunta: “O professor planifica o ensino e as aprendizagens de modo a promover a reformulação e melhoria do desempenho dos alunos, com base no *feedback*?” (p. 22).

No que diz respeito à implementação de um ciclo de *feedback* eficaz, infere-se que é necessária uma maior intencionalidade e estruturação, desde a clarificação dos objetivos e descritores de avaliação, até ao incentivo à utilização ativa do *feedback* por parte dos estudantes. Deste modo, sugere-se parecer dominar a visão de *feedback* como resposta/comentário dado pelo professor ao trabalho/desempenho dos alunos, ao invés de um verdadeiro ciclo de *feedback*.

A falta de tempo e a sobrecarga de trabalho dos professores (igualmente referidas por Machado et al. (2023), bem como a falta de envolvimento dos alunos, surgem como principais entraves à implementação do processo de *feedback*. A este nível, sobressaem duas ideias: a) os participantes consideram a personalização do *feedback* simultaneamente como um fator positivo e um desafio; b) têm consciência de que existe uma tendência dos alunos para se focarem mais nas classificações do que em melhorar as suas aprendizagens com base no *feedback*. Ambas as conclusões são consistentes com a literatura que enquadra o estudo.

Perante estas conclusões, é importante equacionar ações que possam aportar melhorias. Assim, sugere-se a necessidade de aumentar a literacia de *feedback* dos alunos, isto é, a capacidade para compreender e interpretar as informações, bem como a disposição para as utilizar, com vista à melhoria das aprendizagens. Esta sugestão vai ao encontro da apresentada por Machado et al. (2023) quando, por exemplo, recomendam o reforço das práticas de avaliação entre pares como estratégia de “desenvolvimento de competências de *feedback* entre os alunos” (p. 63). Ainda sobre o incremento da literacia de *feedback* por parte dos discentes, afirma-se que para tal concorrem, de forma interrelacionada, a própria valorização do *feedback*, a capacidade para tomar decisões sobre a qualidade do trabalho, a capacitação para gerir as emoções, os sentimentos e as atitudes que surgem ao receber *feedback*, e a aptidão para agir com base nos comentários que receberam (Carless & Boud, 2018).

Ora, apenas será possível concretizar um desenvolvimento da capacidade dos alunos para usar o *feedback* na melhoria das aprendizagens se os professores forem capazes de liderar esse processo (ibidem). Necessariamente, isto envolve o aperfeiçoamento da literacia de *feedback* por parte dos docentes (Boud & Dawson, 2023). A premência de melhorar as competências de *feedback* dos professores está patente em trabalhos como os publicados por Santos (2022) ou Fonseca et al. (2015).

Para que este progresso tenha lugar, pode e deve concorrer a SPV pedagógica, enquanto processo de DProf, o que nos encaminha para a segunda questão de investigação, que aqui se relembra:

Que contributos proporcionam as práticas de supervisão pedagógica para a implementação dessas estratégias de feedback?”

Para dar resposta a esta dúvida, propusemo-nos indagar sobre as potencialidades da SPV para a melhoria das práticas avaliativas dos professores, em particular as que se prendem com estratégias de *feedback* (OI5).

Os dados recolhidos e analisados evidenciam que persiste uma visão vertical e avaliativa da SPV. Esta tendência está presente em várias conclusões de investigações recentes (Santos, 2020; Seabra, Abelha, et al., 2021; Seabra, Mouraz, et al., 2021). Deste modo, e apesar das orientações contemporâneas apontarem para uma SPV mais formativa, colaborativa e horizontal, os dados revelam que a maioria dos professores continua a associar a SPV a processos hierárquicos e centrados na avaliação de

desempenho, particularmente à ADD. Embora reconheçam o potencial formativo de uma SPV idealizada, essa percepção não se aplica à experiência concreta que relatam, o que limita o seu envolvimento e a valorização das práticas de SPV atualmente existentes.

A colaboração entre pares, quando ocorre, manifesta-se de forma pontual, informal e pouco sistematizada. Embora existam estruturas formais de trabalho colaborativo, como os grupos disciplinares, os departamentos e os conselhos de turma, a SPV entre pares não está integrada de forma estratégica no quotidiano profissional. A ausência de dispositivos específicos que incorporem intencionalmente práticas supervisivas nestes contextos limita a consolidação de uma cultura colaborativa genuína, essencial para a transformação das práticas docentes. Conclui-se, pois, pela presença de uma cultura profissional marcada por algum individualismo e colegialidade artificial. A observação de que o dispositivo SPV se encontra subaproveitado ao nível da práxis quotidiana ancora-se na constatação de que as práticas de SPV detetadas incidem sobretudo na verificação de planificações e resultados, com escassa expressão no acompanhamento e reflexão conjunta sobre o ensino, a aprendizagem ou a avaliação. A observação de aulas e o *feedback* são raros fora do contexto da avaliação formal, o que fragiliza a função formativa da SPV. Esta averiguação retrata uma realidade análoga às descritas por (Machado et al., 2023, p. 61), quando indica que “os tempos dedicados ao trabalho colaborativo e ao estudo são exíguos”, e por Seabra, Mouraz, et al. (2021), que, tendo por base outras investigações e os relatórios da avaliação externa das escolas, referem: a incipiência das práticas de supervisão; que as práticas “colaborativas” mais frequentemente relatadas pelos professores são a discussão de casos individuais de alunos e partilha pontual de recursos; que as descritas como menos frequentes são o desenvolvimento de atividades conjuntas e observação em sala de aula.

Pese embora estes factos, vislumbra-se uma diferença entre a SPV desejada e a SPV experienciada. Efetivamente, os participantes demonstram abertura para práticas colaborativas e reconhecem a importância do apoio entre pares, em particular no início da carreira. Esta abertura para trabalhar colaborativamente foi também detetada noutros estudos recentes, como é o caso do realizado por Cordeiro (2023), que refere que os professores consideram a colaboração uma mais-valia, manifestam disponibilidade para ela, compromisso para com os seus pares e “predisposição para melhorar as suas competências” (p. 145). Já Gonçalves (2020), numa investigação sobre as potencialidades da supervisão e do trabalho colaborativo, refere que advém dos discursos dos professores

envolvidos no estudo empírico que levou a cabo, o reconhecimento das “potencialidades referentes ao trabalho colaborativo, no que diz respeito ao trabalho interpares, abrindo novas perspetivas à mudança de práticas e reforço de cooperação entre professores” (p. 176).

Concomitantemente, propõe-se que a distância entre a SPV que os profissionais gostariam de vivenciar e a que efetivamente experienciam parece gerar frustração e desconfiança em relação à sua utilidade real.

A investigação levada a cabo também evidencia que os elementos da amostra consideram a SPV pedagógica como fator que potencia o DProf dos professores, que claramente concebem como um processo continuado e para o qual contribuem múltiplos fatores. Outros estudos vão no mesmo sentido: Ramos (2014) afirma que os inquiridos na sua pesquisa consideraram que a “supervisão pode ser um alicerce do desenvolvimento profissional, na medida em que serve de motivação para uma formação contextualizada no microsistema da escola” (p. 160); Coimbra et al. (2020) inferem que os docentes que participaram na investigação assumem que o trabalho em contexto colaborativo enriquece o processo educativo, fortalece a identidade profissional e contribui para o desenvolvimento docente.

Do estudo realizado também resulta que, face à escassez de dispositivos institucionais de SPV com intencionalidade formativa, sobretudo os docentes mais experientes recorrem à autossupervisão como estratégia de DProf. Embora esta prática surja como resposta válida e ajustada à realidade escolar, não existem indícios claros de que, por si só, promova uma melhoria coletiva das práticas, ficando limitada ao plano individual. Aqui encontramos paralelismos com a seguinte conclusão apresentada por Romeiro e Henriques (2023): “O conceito e a prática que mais se destaca quer pela sua valorização quer pela presença que lhe é atribuída é a autossupervisão” (p. 31), apesar de mais à frente afirmarem que “poderá apontar para uma autossupervisão parca em estimular ações que promovam a reflexão tal como a entende Shön (1983)” (p.31).

Desta forma, e respondendo ao **O15**, detetámos contributos limitados da supervisão para o desenvolvimento das práticas de *feedback*. Apesar de os professores reconhecerem a importância do *feedback* no processo de ensino-aprendizagem, as práticas de SPV pedagógica existentes revelam-se pouco orientadas para apoiar ou promover a sua implementação. A SPV, tal como é vivida, raramente incide sobre a avaliação formativa

ou sobre a forma como os docentes devolvem informação aos alunos. Quando surgem contributos, estes resultam mais de partilhas informais entre pares do que de dispositivos supervisivos estruturados de apoio à melhoria das práticas de *feedback*.

Globalmente, estes resultados permitem-nos:

i) conhecer de forma mais detalhada o contexto concreto da escola X ao nível das práticas de avaliação das aprendizagens, em particular no que ao *feedback* diz respeito. Efetivamente, ao refletir sobre os resultados, obtém-se uma visão mais robusta e fundamentada do contexto escolar, ainda que a mesma resulte das perceções construídas face à realidade. Tendo em consideração que houve, nos últimos anos, na instituição AEXYZ, bastante formação contínua no domínio da avaliação das aprendizagens, em particular através do Projeto MAIA, afigura-se como relevante dar continuidade ao trabalho de melhoria dos conhecimentos e competências neste domínio, nomeadamente através da criação e/ou robustecimento de comunidades de aprendizagem em torno da avaliação pedagógica, que possam proporcionar aos docentes “oportunidades de desenvolvimento profissional relevantes e oportunas nos contextos em que trabalham e na fase da carreira em que se encontram no sentido de responder às suas necessidades e interesses” (Flores, 2021, p. 56);

ii) tornar patente a perceção dos elementos da amostra acerca do conceito de SPV, revelando a presença de práticas efetivas de SPV incipientes, em particular no que diz respeito às suas implicações no desenvolvimento de uma cultura de colaboração e de reflexão na e sobre a ação. Esta conclusão ecoa a ilação de que “a supervisão ainda é perspectivada em grande medida como um desiderato a cumprir” (Seabra, Mouraz, et al., 2021, p. 21), mas é relevante, na medida em que possibilita um retrato da instituição. Se hoje se reconhece o papel da SPV pedagógica colaborativa na formação contínua e no DProf, perspectiva-se que a escola/agrupamento, enquanto espaço de atividade profissional, deve refletir sobre formas de criar condições para o desenvolvimento e a aprendizagem dos que nela trabalham, tendo em consideração o contexto em que se insere, “as características dos seus professores e dos seus alunos, os factores organizacionais, a relação com o ambiente que a circunda, as culturas que lhe são endógenas e as que, sendo exógenas, as influenciam” (Alarcão & Tavares, 2013, p. 137).

iii) revelar que, apesar dos fantasmas da SPV influenciarem o comportamento dos professores face ao processo supervisivo, existe abertura para modalidades de SPV entre pares, assentes na colaboração e sustentadas na observação de aulas. Esta conclusão afigura-se como particularmente relevante, na medida em que qualquer processo que venha a ser implementado neste âmbito na escola tem de ter presente que o fantasma da avaliação “*paira*”. Deste modo, importa acautelar que esta desconfiança não mina as perspetivas de sucesso de uma eventual dinâmica de SPV de pares.

Conclui-se afirmando que os dados suportam a proposta de que a instituição deverá caminhar no sentido de reforçar os mecanismos que permitam a adoção de perspetivas mais colaborativas de trabalho docente, assumindo-se como uma organização “onde os professores aprendem através de um processo de socialização profissional e em que a relação inter pares tem o papel mais relevante (cooperação entre professores, apoio mútuo no crescimento profissional de cada um)” (Canário, 2007, p. 140).

Reflexões em torno do processo investigativo

O processo investigativo iniciou-se com a delimitação do foco de estudo, situado nos domínios da avaliação das aprendizagens e da SPV pedagógica. Para se ter uma perspetiva da investigação realizada recentemente sobre o tema, foi realizado, na fase inicial da investigação, um levantamento de estudos empíricos sobre os temas, o que permitiu ter uma visão sobre o estado da arte. Da sua análise resultou ser pertinente investigar a relação entre as práticas de SPV pedagógica e as estratégias de *feedback*, dada a escassez de investigação nesta linha. Também se verificou relevante indagar sobre as potencialidades da supervisão colaborativa para a melhoria das práticas avaliativas dos professores, em particular as que se prendem com estratégias de *feedback*, apesar da especificidade do tema.

Seguidamente, foram definidas duas perguntas orientadoras, claras e delimitadas, capazes de nortear a exploração aprofundada do fenómeno em estudo, a saber: “*Qual é a natureza e a eficácia percebida das estratégias de feedback que são usadas pelos professores do 3.º ciclo do ensino básico da escola X? Que contributos proporcionam as*

práticas de supervisão pedagógica para a implementação dessas estratégias de feedback?”

Com base no problema identificado, foram definidos cinco objetivos do estudo, alinhados com as questões de investigação, que orientaram as escolhas conducentes à recolha, análise e interpretação dos dados, bem como a estrutura geral da investigação. Numa lógica de robustez teórica, foi feita uma revisão sistematizada da literatura científica relevante, abordando os seguintes conceitos-chave: avaliação das aprendizagens, *feedback*, SPV pedagógica, DProf.

Como opção metodológica e desenho do estudo, escolheu-se um estudo de caso, com uma abordagem mista, permitindo cruzar dados QUANT e QUAL. Posicionou-se tendencialmente a pesquisa num enfoque de características interpretativas, procurando compreender os fenómenos a partir da ótica dos participantes. As opções metodológicas tomadas no decurso desta investigação também tiveram em consideração fatores como a extensão e o tempo disponível para a realização do estudo, as limitações decorrentes de se tratar de um estudo conduzido por um único investigador e as relações pesquisador/pesquisado/contexto.

Selecionaram-se como instrumentos de recolha de dados o questionário e a entrevista em FG, o que possibilitou a triangulação de dados em alguns dos temas. Apesar da construção destes instrumentos ter sido um processo cuidado, alguns dados recolhidos através do questionário levantam a hipótese de terem sido obtidas respostas estereotipadas ou socialmente desejáveis, situação que se procurou debelar com o cruzamento desses dados com os provenientes das entrevistas. Outra constatação que ressaltou aquando da análise de resultados foi a eventual presença de questões que não foram entendidas da forma esperada ou em relação às quais houve pouca reflexão (p. e., nas questões fechadas do questionário relacionadas com o uso de *feedback* individual). Também se identificou a possibilidade de os inquiridos terem respondido de forma automática ou terem revelado fadiga, falta de atenção ou falta de sinceridade. A identificação desta possibilidade foi praticável porque o questionário continha pares de questões (por ex., os pares 2.2.5/2.2.10 e 2.2.6/2.2.11) parecidas, mas separadas entre si. Este foi um cuidado intencional, que visou minorar a inconsistência das respostas, reforçando a qualidade e a validade dos dados coletados, essenciais para conclusões confiáveis na investigação.

Para a escolha dos participantes nos FG, teve-se presente que o desenho da investigação não exigia a representatividade de elementos de uma população. Para levar a cabo as entrevistas grupais, houve dois cuidados particulares que importa destacar: a possível influência da investigadora na condução das entrevistas em FG, que foi minorada através de uma presença bastante discreta na orientação da mesma; a composição dos FG, que visou acautelar que todos os intervenientes se sentiam à vontade para participar. Para fazer face a esta preocupação, os grupos foram criados tendo em consideração o tempo de serviço. Esta escolha revelou-se eficaz: facilitou a participação de todos e uma discussão mais fluida, sem que os que estavam há menos tempo na escola se sentissem constrangidos pela presença dos que têm mais experiência. Concomitantemente, também acabou por dar lugar a narrativas bastante distintas (o que foi, de algum modo, inesperado), em particular no domínio da SPV. Neste âmbito, ficou claro que a SPV pedagógica que ocorre no contexto de formação inicial é vista como bastante útil para o desenvolvimento de conhecimentos e competências que concorrem para o DProf. Apesar desta modalidade de SPV ter também uma componente avaliativa, os participantes (anteriormente candidatos a professores) não revelaram o mesmo medo relativamente à avaliação que sentem agora ao nível da ADD. Talvez pelo acompanhamento constante inerente ao processo de SPV que ocorre nos estágios, o fantasma do “*vem avaliar-me*” não tenha o mesmo peso que tem na ADD, o que não deixa de ser motivo para uma reflexão.

Para o tratamento de dados, recorreu-se a estatística descritiva simples (dados QUANT), e a análise temática (dados QUAL). Foram seguidos os princípios subjacentes a este tipo de análise, que passou pela codificação dedutiva, uma vez que a identificação de categorias e padrões foi orientada previamente pelos objetivos do estudo e pela teoria.

Os resultados foram interpretados à luz da literatura, mantendo sempre um olhar atento nas questões e objetivos da investigação. Por fim, foram sistematizadas as principais conclusões, apontando-se algumas implicações para a prática, em particular no que concerne a possíveis decisões a tomar ao nível meso (da organização).

Chegados ao fim do processo investigativo, parece-nos relevante identificar alguns contributos que o estudo poderá aportar.

Assim, do ponto de vista teórico, a extensão da revisão da literatura, em particular ao nível do *feedback*, afigura-se como uma potencial mais-valia. Para o afirmar, suportamo-nos na circunstância de terem sido analisados vários trabalhos que apresentavam *feedback* nas palavras-chave, desenvolvidos, em particular, no âmbito de mestrados em Portugal. Nestes, foi pouco frequente encontrar referências a alguns modelos mais atuais de *feedback*, como o de Carless e Boud (2018), que enfatiza o papel ativo do aluno e a natureza interativa do *feedback*, ou o de Nicol e Macfarlane-Dick (2006), que sublinha o papel central dos alunos no processo de *feedback*.

Ainda do ponto de vista teórico, parece-nos que a triangulação que foi feita em torno dos conceitos *supervisão pedagógica*, *desenvolvimento profissional* e *avaliação das aprendizagens/feedback*, não sendo absolutamente inovadora, é, no mínimo, pouco frequente.

Ao nível metodológico, destacam-se duas das opções tomadas como sendo potenciais contributos. Uma delas é a inclusão das transcrições integrais das entrevistas em FG, prática que foi adotada com o objetivo de reforçar a transparência metodológica e proporcionar uma visão completa das respostas em contexto. Esta abordagem pode permitir que outros acedam aos dados *em bruto* e os analisem de forma independente.

Uma outra reside na explicitação e aplicação da análise temática como abordagem estruturada de tratamento dos dados qualitativos. Tal como afirmam Braun e Clarke (2006), a análise temática constitui um método qualitativo amplamente utilizado, mas raramente reconhecido e pouco delimitado, oferecendo, no entanto, uma via acessível e teoricamente flexível para a análise de dados. Ao recorrer a este método de forma explícita, com base nos princípios propostos por estes autores, pretendeu-se contribuir para a sua afirmação enquanto estratégia útil no campo da investigação educacional.

Considera-se que, mais do que as conclusões a que chegámos, um dos maiores aportes do trabalho está no seu potencial uso por outros investigadores, podendo ser útil para realizar algumas escolhas metodológicas. Esta afirmação suporta-se no cuidado tido na explicitação sistematizada da metodologia seguida. Na seção destinada a estes aspetos podem, por exemplo, ser identificadas as razões que presidiram a algumas das escolhas feitas, perceber melhor como decorreu, na prática, o processo de construção e validação do questionário, ou mesmo rastrear as questões éticas que percorrem uma investigação desta natureza.

Limitações do estudo

Apesar dos contributos alcançados com o desenvolvimento desta investigação, importa reconhecer algumas limitações inerentes ao trabalho que se levou a cabo. Desde logo, o facto de se tratar de um estudo de caso único — centrado numa escola específica e nos seus professores do 3.º ciclo — implica reconhecer que não se pretende chegar à generalização, mas sim às particularidades do caso, enfatizando-se a interpretação em contexto. Conforme refere Stake (2007, p. 24), “o verdadeiro objetivo do estudo de caso é a particularização, não a generalização. Pegamos no caso particular e ficamos a conhecê-lo bem, numa primeira fase não por aquilo em que difere dos outros, mas pelo que é, pelo que faz. A ênfase é colocada na singularidade (...) [que] é posta na compreensão do próprio caso”. Deste modo, a natureza localizada da investigação permitiu uma compreensão aprofundada da realidade em análise, mas os resultados não pretendem ser representativos de outras escolas ou níveis de ensino.

No entanto, o facto de não se ambicionar uma generalização estatística não inviabiliza a possibilidade de transferência dos resultados para contextos com características semelhantes. Como defende Guba (1989, como citado por Amado, 2014), a transferibilidade dos resultados característica das investigações qualitativas assenta na possibilidade de o leitor reconhecer semelhanças entre o contexto estudado e outros contextos semelhantes. Este tipo de generalização — por vezes designada como naturalista — depende da comparabilidade dos casos e da relevância dos dados para situações similares, sendo sempre contextual e sensível às especificidades de cada realidade.

Concomitantemente, e conforme tivemos oportunidade de referir no capítulo 3, ao conduzir uma investigação o pesquisador produz intervenções no ambiente e causa alguma perturbação aos sujeitos participantes (que se espera mínima). Apesar de se ter procurado cumprir com os requisitos de ser um bom ouvinte e não deixar que as próprias crenças, ideologias ou preconceitos — incluindo os que derivam da teoria — influenciassem a análise dos resultados, a verdade é que um investigador nunca é neutro, “quando mais não seja, porque foi ele quem selecionou os dados, quem criou os instrumentos de recolha dos mesmos e quem dialogou com teorias pré-existentes para os interpretar “ (Amado, 2014, pp. 369–370).

Um outro entrave ficou a dever-se a restrições temporais e à circunstância de se tratar de um estudo conduzido por um único investigador. Tal limitação inviabilizou a triangulação mais alargada dos dados obtidos por inquirição com outras fontes, em particular aquelas que poderiam resultar de observações não participantes focadas nas práticas de *feedback*. Considera-se que esta decisão pode ser vista como uma limitação do estudo, dado que o carácter holístico inerente ao estudo de caso exige, idealmente, o recurso a diversas fontes de evidência. Não obstante, procurou acautelar-se o cruzamento de dados no domínio do tema *feedback* recorrendo aos veiculados pelo questionário e pelas entrevistas em FG. Já no que respeita à SPV pedagógica, essa articulação de dados provenientes de diferentes técnicas não foi planeada. Para minimizar os riscos de fragilidade interpretativa, procedeu-se ao cruzamento dos testemunhos recolhidos nos dois grupos focais. Ainda assim, não é possível aferir se as práticas relatadas pelos participantes coincidem, na realidade, com a ação docente concreta.

Sugestões para estudos futuros

Com base no percurso investigativo realizado e nas limitações identificadas (restrições do estudo ou lacunas ainda não exploradas), surgem naturalmente algumas sugestões para investigações futuras.

Uma primeira sugestão pressupõe a manutenção do tipo de estudo – estudo de caso único – mas com algumas alterações no *design* metodológico. Por exemplo, sugere-se a inclusão de outras técnicas de recolha de dados, nomeadamente a observação não participante. Alvitra-se que a mesma poderia ser usada para melhor compreender as práticas de *feedback* usadas em contexto real de sala de aula, permitindo cruzar evidências provenientes de várias fontes e, dessa forma, robustecer o estudo.

Em relação às práticas de SPV, uma decisão tomada logo no início do desenho metodológico foi a não inclusão de nenhum coordenador de departamento, representante de disciplina ou outro líder intermédio enquanto participante do FG. Pretendíamos evitar a associação SPV – ADD. Esta resolução acabou por não ter o impacto que se desejava – o de tentar afastar as narrativas sobre SPV da sua função avaliativa. Terminado o percurso investigativo, preconiza-se que uma investigação futura poderia beneficiar das perceções sobre SPV aportadas pelos líderes intermédios referidos. O facto de terem, provavelmente, mais formação e mais experiência em torno das funções supervisivas

poderia trazer uma visão mais profunda acerca das práticas de SPV e dos seus impactos nas competências de *feedback* relativo às aprendizagens dos alunos. Ainda a este nível, poder-se-ia também complementar a recolha de dados com a análise documental, tirando partido da informação de interesse constante em atas, relatórios e outros documentos de trabalho habitualmente usados ao nível das estruturas de coordenação pedagógica.

Uma segunda sugestão atua num grau diferente. Para aprofundar a compreensão das práticas de SPV pedagógica e de seu potencial enquanto ferramenta para ajudar os professores a observar, questionar, analisar, interpretar e refletir sobre suas práticas de avaliação, especialmente no que se refere ao *feedback*, uma pesquisa futura poderia beneficiar de uma amostra mais ampla. Essa ampliação não se refere apenas ao número de professores participantes, mas também à diversidade de contextos escolares, sendo sugerido que a possível investigação se baseasse num estudo coletivo de casos.

A condução de um estudo envolvendo diversas escolas, de diferentes regiões ou com características distintas, permitiria uma análise comparativa mais aprofundada das práticas de *feedback* em contextos variados. A comparação entre escolas com diferentes estruturas de apoio à SPV pedagógica possibilitaria identificar boas práticas ou abordagens de SPV mais eficazes em contextos específicos, oferecendo uma compreensão mais rica sobre como impactam, diretamente ou indiretamente, na qualidade do *feedback*. A opção por múltiplos estudos de caso, embora desafiadora por ser mais ampla e robusta do que a investigação de um único caso, “permite a sua comparabilidade e também maiores possibilidades de teorização, ou de consolidação de proposições teóricas” (Amado, 2014, p. 128).

Reflexão final

A realização deste estudo representou um percurso exigente, mas profundamente enriquecedor a nível académico, pessoal e profissional. Ao longo deste processo, tive oportunidade de consolidar conhecimentos, aprofundar temas que me são particularmente caros e, sobretudo, desenvolver um olhar mais crítico e consciente sobre a prática docente ao nível da avaliação formativa e do *feedback*, bem como sobre o papel da SPV pedagógica no DProf dos professores.

Os desafios que surgiram foram muitos. E, por cada desafio ultrapassado, surgiu um outro novo. Todo o percurso foi marcado por esta constância, desde a definição do

foco da investigação até à análise dos dados. Mas foram precisamente esses desafios que me obrigaram a tomar decisões fundamentadas, que me fizeram compreender que as escolhas determinam o rumo da investigação, que me forçaram a lidar com incertezas e a refletir continuamente sobre o sentido e a relevância do trabalho que estava a construir. Obrigaram-me também a ler mais, a investigar mais a fundo e a questionar com mais rigor.

Este exercício constante de reflexão e ajustamento faz-me reconhecer que o valor da investigação vai muito além da procura de respostas. O processo investigativo começa muito antes disso, com a capacidade de formular as perguntas mais pertinentes. No final, permanece a convicção de que a natureza das perguntas molda inevitavelmente as respostas que se obtêm.

Esta experiência teve (e terá) um impacto direto na forma como *vivo* a escola e encaro a minha prática profissional. Saio deste percurso com uma maior consciência da importância de promover espaços de SPV que sejam verdadeiramente formativos, sustentados no diálogo e na valorização da experiência dos professores. Reforçou-se em mim a convicção de que a SPV pedagógica, quando vivida de forma ética e colaborativa, pode ser um motor poderoso de mudança educativa. Fortaleceu-se também a certeza de que a aprendizagem – seja de crianças, jovens ou adultos – acontece no seio das relações, como afirma Vygotsky (1984).

Termino com duas citações, por as considerar muito ilustrativas do pensamento que acompanhou muito deste trabalho. A primeira, de António Nóvoa, espelha bem o potencial da colaboração para o DProf: “em educação, quem só tem certezas corre o risco de andar sempre enganado. Vivemos um tempo de dúvidas e, muitas vezes, não sabemos o que fazer nem como agir. Mas temos uma solução ao nosso alcance: partilhar as nossas dúvidas, entrar em diálogo com os outros, procurar em conjunto uma saída para os nossos dilemas” (2012, pp. 16–17). A segunda, de Isabel Alarcão, por, na sua simplicidade, refletir uma forma incontornável de pensar, agir e estar na profissão docente: “é sempre bom ter algo a melhorar” (2020, p. 12).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (2010). A relevância do feedback no processo supervisoivo. Em R. Bizarro & M. A. Moreira (Eds.), *Supervisão Pedagógica e Educação em Línguas* (pp. 17–27). Edições Pedagogo.
- Alarcão, I. (2014). Desenvolvimento profissional, interação colaborativa e supervisão. Em J. Machado & J. M. Alves (Eds.), *Coordenação, supervisão e liderança – escola, projetos e aprendizagens* (pp. 22–35). Universidade Católica Portuguesa.
- Alarcão, I. (2020). *A Supervisão no campo educativo*. UA Editora.
<https://doi.org/10.34624/11c4-1960>
- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração: Uma relação para o desenvolvimento*. Porto Editora.
- Alarcão, I., & Roldão, M. do C. (2008). *Supervisão: Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Edições Pedagogo.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (1987). *Supervisão da prática pedagógica - uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Edições Almedina.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2013). *Supervisão da Prática Pedagógica - Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem* (2.^a ed.). Edições Almedina.
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação* (2.^a ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>
- Amante, L., & Oliveira, I. (2019). *Avaliação e feedback: desafios atuais*. Universidade Aberta. <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/8419>
- Amaral, M. M. (2019). *Supervisão Pedagógica, Avaliação e Eficácia das Escolas* [Tese de doutoramento, Universidade de Coimbra]. Repositório Científico da UC. <https://hdl.handle.net/10316/87597>
- Araújo, F. M. (2015). *A Avaliação Formativa e o seu impacto na melhoria da aprendizagem* [Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.5/8344>
- Askew, S., & Lodge, C. (2000). Gifts, ping-pong and loops – linking feedback and learning. Em S. Askew (Ed.), *Feedback for learning* (pp. 1–18). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203017678-4>
- Augusto, A. R. (2014). *A liderança da escola e a supervisão pedagógica - estudo de caso* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/6469>
- 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, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/20241>
- Basto, O. M. (2017). *(Re)pensar e (re)fazer a avaliação das aprendizagens: o papel da supervisão colaborativa em contexto escolar* [Tese de doutoramento, Universidade do Minho]. RepositóriUM. <https://hdl.handle.net/1822/48635>
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2004). Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom. *Phi Delta Kappan*, 86(1), 8–21. <https://doi.org/10.1177/003172170408600105>
- Black, P., & Wiliam, D. (1998a). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Black, P., & Wiliam, D. (1998b). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 92(1), 81–90. <https://doi.org/10.1177/003172171009200119>

- Black, P., & Wiliam, D. (2006). Developing a Theory of Formative Assessment. *Educ Asse Eval Acc*, 21, 5–31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Bloom, B. S. (1968). Learning for Mastery. *Evaluation Comment*, 1(2). University of California at Los Angeles, Center for the Study of Evaluation.
- Bloor, M., Frankland, J., Thomas, M., & Robson, K. (2001). *Focus Groups in Social Research*. SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781849209175>
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2006). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos* (M. J. Avilez, S. B. dos santos, & T. M. Baptista, Trans.; 1.^a ed., 4.^a reimp.). Porto Editora.
- Boud, D., & Dawson, P. (2023). What feedback literate teachers do: an empirically-derived competency framework. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 48(2), 158–171. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1910928>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brookhart, S. (2017). *How to give effective feedback to your students* (2nd ed.). ASCD.
- Brookhart, S. M. (2008). *How to give effective feedback to your students* (1st ed.). ASCD.
- Butler, D. L., & Winne, P. H. (1995). Feedback and Self-Regulated Learning: A Theoretical Synthesis. *Review of Educational Research*, 65(3), 245–281. <https://doi.org/10.2307/1170684>
- Campos, C. J. G., & Saidel, M. G. B. (2022). Amostragem em investigações qualitativas: conceitos e aplicações ao campo da saúde. *Revista Pesquisa Qualitativa*, 10(25), 404–424. <https://doi.org/10.33361/RPQ.2022.v.10.n.25.545>
- Canário, R. (2007). Formação e desenvolvimento profissional dos professores. Em Ministério da Educação – Direção-Geral dos Recursos Humanos da Educação (Ed.), *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida: Conferência realizada em Lisboa nos dias 27 e 28 de Setembro de 2007* (pp. 133–148). Ministério da Educação – Direção-Geral dos Recursos Humanos da Educação.
- Carless, D. (2016). Feedback as Dialogue. Em M. Peters (Ed.), *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory* (pp. 1–6). Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-287-532-7_389-1
- Carless, D., & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315–1325. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>
- Carvalho, C., Conboy, J., Santos, J., Fonseca, J., Tavares, D., Martins, D., Salema, M. H., Fiúza, E., & Gama, A. P. (2014). Feedback, Envolvimento e Identificação Escolares: Propriedades psicométricas de um Questionário sobre Perceção dos Alunos. *Laboratório de Psicologia*, 12(2), 113–124. <https://doi.org/10.14417/lp.880>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6 th ed). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203029053>
- Coimbra, M. de N., Pereira, A. V., Martins, A. M. de O., & Baptista, C. M. (2020). Pedagogical Supervision and Change: Dynamics of Collaboration and Teacher Development. *The International Journal of Management Science and Business Administration*, 6(4), 55–62. <https://doi.org/10.18775/ijmsba.1849-5664-5419.2014.64.1005>

- Conselho Nacional de Educação. (2024). *Estado da Educação 2023*. Conselho Nacional de Educação. <https://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/estado-da-educacao/2408-estado-da-educacao-2024>
- Cordeiro, M. D. (2023). *Perceções e práticas de feedback no ensino e aprendizagem de Física e Química: estudo de caso num agrupamento de escolas* [Dissertação de mestrado, Universidade Aberta]. Repositório Aberto. <http://hdl.handle.net/10400.2/14011>
- Cortesão, L. (1991). Supervisão numa perspectiva crítica. Em *Ciências da educação em Portugal: situação actual e perspectivas: actas do I congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. I Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Porto. 30 de Novembro a 2 de Dezembro de 1989*. (pp. 617–625).
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática* (2.^a ed.). Almedina.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto Editora.
- Day, C., & Sachs, J. (2004). Professionalism, performativity and empowerment : discourses in the politics, policies and purposes of continuing professional development. Em C. Day & S. Sachs (Eds.), *International Handbook on the Continuing of Teachers* (pp. 3–33). Open University Press.
- de Paula, P. P., Dias, C. A., Couto, F. F., Martins, D. R., & Magalhães-Timotio, J. G. (2024). A importância da ontologia e epistemologia na pesquisa qualitativa: estruturando um método de estudo de caso. *Revista Ponto de Vista*, 13(3), 1–21. <https://doi.org/10.47328/rpv.v13i3.17859>
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. (2024). *Educação em Números - Portugal 2024*. Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC). <https://www.dgeec.medu.pt/api/ficheiros/66a3a4676d6fdaac73b574dd>
- Fernandes, B. S., Andréa, M. A., Oliveira, M. A., Jacomin, D., Abriata, N. P., & Carvalho, B. Ap. S. (2004). A supervisão, o supervisor e os supervisionandos. *Revista da SPAGESP - Sociedade de Psicoterapias Analíticas Grupais do Estado de São Paulo*, 5(5), 16–23.
- Fernandes, D. (2019). Para um enquadramento teórico da avaliação formativa e da avaliação sumativa das aprendizagens escolares. Em M. I. R. Ortigão, D. Fernandes, T. V. Pereira, & L. Santos (Eds.), *Avaliar para aprender em Portugal e no Brasil: Perspectivas teóricas, práticas e de desenvolvimento* (pp. 139–164). CRV. <https://doi.org/10.24824/978854443463.5>
- Fernandes, D. (2021). *Para uma fundamentação e melhoria das práticas de avaliação pedagógica no âmbito do Projeto MAIA. Texto de Apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA)*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Educação.
- Fernandes, D. (2022). *Avaliar e aprender numa cultura de inovação pedagógica*. LeYa Educação.
- Fernandes, D., Machado, E. A., & Candeias, F. (2020). *Para uma Avaliação Pedagógica: Dinâmicas e Processos de Formação no Projeto MAIA (2019-2020)*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Ferreira, V. (2004). Entrevistas focalizadas de grupo: Roteiro da sua utilização numa pesquisa sobre o trabalho nos escritórios. Em *Actas dos ateliers do Vº Congresso Português de Sociologia* (pp. 102–107). Associação Portuguesa de Sociologia. <https://hdl.handle.net/10316/48164>

- Fialho, I. (2016). Supervisão da prática letiva. Uma estratégia colaborativa de apoio ao desenvolvimento curricular. *Revista de Estudos Curriculares*, 7(2), 18–37.
- Fiorentini, D., & Lorenzato, D. (2006). *Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos* (2ª ed.). Autores Associados.
- Flores, M. A. (2015). Formação docente e identidade profissional: tensões e (des)continuidades. *Educação*, 38(1), 138–146. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2015.1.15973>
- Flores, M. A. (2021). Desenvolvimento profissional em contexto de supervisão: um processo em dois sentidos? *Indagatio Didactica*, 13(4), 47–60. <https://doi.org/10.34624/id.v13i4.26272>
- Fonseca, J., Carvalho, C., Conboy, J., Salema, H., Valente, M. O., Gama, A. P., & Fiúza, E. (2015). Feedback na prática letiva: Uma oficina de formação de professores. *Revista Portuguesa de Educação*, 28(1), 171–199. <https://doi.org/10.21814/rpe.7056>
- Formosinho, J. (2009). Ser professor na escola de massas. Em J. Formosinho (Ed.), *Formação de professores: Aprendizagem profissional e ação docente* (pp. 143–164). Porto Editora.
- Formosinho, J., Machado, J., & Oliveira-Formosinho, J. (2010). *Formação, Desempenho e Avaliação de Professores*. Edições Pedagogo.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (25.ª ed.). Paz e Terra.
- Gaspar, M. I., Seabra, F., & Neves, C. (2012). A supervisão pedagógica: significados e operacionalização. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12, 29–57.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1997). *O inquérito: teoria e prática* (3rd ed.). Celta Editora.
- Gomes, A. R., Silva, M. J., Mourisco, S., Silva, S., Mota, A., & Montenegro, N. (2006). Problemas e desafios no exercício da actividade docente: Um estudo sobre o stress, «burnout», saúde física e satisfação profissional em professores do 3º ciclo e ensino secundário. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(1), 67–93.
- Gonçalves, I. M. (2020). *Potencialidades da supervisão e do trabalho colaborativo entre professores na sala de aula do futuro* [Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa, Repositório da Universidade de Lisboa]. <http://hdl.handle.net/10451/47224>
- Gonçalves, M. A. S. (1999). Teoria da ação comunicativa de Habermas: possibilidades de uma ação educativa de cunho interdisciplinar na escola. *Educação & Sociedade*, 20(66), 125–140. <https://doi.org/10.1590/S0101-73301999000100007>
- Hargreaves, A. (1995). Development and Desire: A Postmodern Perspective. Em T. Guskey & M. Huberman (Eds.), *Professional Development in Education: New Paradigms and Practices* (pp. 9–34). Teachers' College Press.
- Hattie, J. (1999, Agosto 2). Influences on Student Learning. Em *Inaugural lecture given on August, 2. Lecture: Professor of Education*. University of Auckland.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: a synthesis of meta-analyses relating to achievement*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203887332>
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203181522>
- Hattie, J., & Clarke, S. (2018). *Visible Learning: Feedback*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429485480>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>

- Herdeiro, R., & Silva, A. M. (2011). Desenvolvimento Profissional Docente: contextos e oportunidades de aprendizagem na escola. Em A. B. Lozano, M. P. Uzquiano, A. P. Rioboo, J. C. Blanco, B. D. Silva, & L. A. Almeida (Eds.), *Libro de Actas do XI Congreso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Coruña: Facultad de Ciências da Educación (pp. 2717–2728).
- Huberman, M. (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. Em A. Nóvoa (Ed.), *Vidas de professores* (2.^a ed., pp. 31–61). Porto Editora.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33(7), 14–26. <https://doi.org/10.3102/0013189X033007014>
- Kluger, A. N., & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119(2), 254–284. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.119.2.254>
- Lipnevich, A. A., & Panadero, E. (2021). A Review of Feedback Models and Theories: Descriptions, Definitions, and Conclusions. *Frontiers in Education*, 6(720195). <https://doi.org/10.3389/educ.2021.720195>
- Machado, E. A. (2021). Feedback - Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Em *Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA)*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. <https://doi.org/10.4324/9780203017678-4>
- Machado, E. A., Braga, F., & Maia, R. (2023). *Efeitos do Projeto MAIA nas práticas de avaliação pedagógica - um estudo multicase (2022-2023)*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Maio, N., Silva, H. S., & Loureiro, A. (2016). A supervisão: Funções e Competências do Supervisor. *EduSer*, 2(1), 37–51. <https://doi.org/10.34620/eduser.v2i1.19>
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, 7–22.
- Martins, A. M. (2013). *Conceções e Práticas Avaliativas de Professores do Ensino Básico* [Dissertação de mestrado, Universidade Aberta]. Repositório Aberto. <http://hdl.handle.net/10400.2/2589>
- McLuhan, M. (1974). *Os meios de comunicação como extensões do homem*. Cultrix.
- Miranda, H., Seabra, F., & Abelha, M. (2022). Centros escolares, supervisão pedagógica e colaborativa: perspetivas de educadores de infância e professores do primeiro ciclo. *Indagatio Didactica*, 14(1), 165–185. <https://doi.org/10.34624/id.v14i1.29638>
- Monteiro, A. dos R. (sem data). Identidade e Futuro da Profissão Docente. Em *Academia.edu*. https://www.academia.edu/35488112/Identidade_e_Futuro_da_Profiss%C3%A3o_Docente
- Moreira, M. A. (2009). A avaliação do (des)empenho docente: Perspectivas da supervisão pedagógica. Em F. Vieira (Ed.), *Pedagogia para a autonomia: reconstruir a esperança na educação: actas do Encontro do Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia*, 4 (pp. 241–258). CIED.
- Mulliner, E., & Tucker, M. (2017). Feedback on feedback practice: perceptions of students and academics. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(2), 266–288. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1103365>
- Neves, A. C., & Ferreira, A. L. (2015). *Avaliar é preciso: guia prático de avaliação para professores e formadores* (2.^a ed). Guerra & Paz.

- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>
- Nóvoa, A. (1995). Os professores e as histórias da sua vida. Em A. Nóvoa (Ed.), *Vidas de professores* (2ª ed., pp. 11–17). Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2012). Pensar Alunos, Professores, Escolas, Políticas. *Revista Educação, Cultura E Sociedade*, 2(2), 7–17.
- Oliveira, A., Vieira, C., & Amaral, M. (2021). O questionário online na investigação em educação: reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas. Em A. Nobre, A. Mouraz, & M. Duarte (Eds.), *Portas que o digital abriu na investigação em educação* (pp. 39–67). Universidade Aberta. <https://doi.org/10.34627/uab.edel.15.3>
- Paulo, A. M. (2012). *O feedback como ferramenta do líder nos processos de Comunicação Interna: estudo de caso da Termalitur E.E.M.* [Dissertação de mestrado, Universidade do Minho]. RepositóriUM. <https://hdl.handle.net/1822/23290>
- Pinto, J., & Santos, L. (2006). *Modelos de avaliação das aprendizagens*. Universidade Aberta.
- Pires, R. M. F. (2016). *Desenvolvimento profissional docente num contexto de aprendizagem ao longo da vida: perceções em diferentes períodos da carreira* [Tese de doutoramento, Universidade Nova de Lisboa]. Repositório Universidade Nova. <http://hdl.handle.net/10362/19359>
- Ponte, J. P. da. (1999). Didácticas específicas e construção do conhecimento profissional. Em J. Tavares, A. Pereira, A. P. Pedro, & H. A. Sá (Eds.), *Investigar e formar em educação: Actas do IV Congresso da SPCE* (pp. 59–72). Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Quivy, R., & Campenhoudt, V. L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais* (2.ª ed). Gradiva.
- Ramos, J. I. (2014). *A supervisão pedagógica como processo de desenvolvimento profissional e organizacional* [Dissertação de mestrado, Universidade Católica Portuguesa]. <http://hdl.handle.net/10400.14/17746>
- Reis, M. J. (2021). *Avaliação e feedback na sala de aula. Conceções e práticas*. [Dissertação de mestrado, Universidade de Évora]. Repositório Universidade de Évora. <http://hdl.handle.net/10174/29948>
- Ricardo, L. F. (2013). *Estilos e perfis de líderes intermédios na escola com funções de avaliação de desempenho docente* [Tese de doutoramento, Universidade Aberta]. Repositório Aberto. <http://hdl.handle.net/10400.2/3321>
- Ricardo, L., Henriques, S., & Seabra, F. (2012). Supervisão pedagógica: teoria e prática. Em R. Cadima, I. Pereira, H. Menino, I. Dias, & H. Pinto (Eds.), *Conferência Internacional Investigação, Práticas e Contextos em Educação. Livro de Atas* (pp. 101–108). Instituto Politécnico de Leiria (IPL). Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS). <http://hdl.handle.net/10400.2/4856>
- Rocha, J., & Sá-Chaves, I. (2012). Entrevista a especialistas na área científica da Supervisão: Professora Idália Sá-Chaves. *Indagatio Didactica*, 4(2), 4–39. <https://doi.org/10.34624/id.v4i2.4211>
- Roldão, M. do C. (2012). Supervisão, conhecimento e melhoria - uma triangulação transformativa nas escolas? *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12, 7–28. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2012.3373>

- Roldão, M. do C. (2014). Para que serve a supervisão. Em J. Machado & J. M. Alves (Eds.), *Coordenação, supervisão e liderança- Escola, projetos e aprendizagens* (pp. 36–47). Universidade Católica Editora.
- Romeiro, D., & Henriques, S. (2023). Supervisão pedagógica no contexto educativo Português: Perspetivas, sintomas e práticas. *Indagatio Didactica*, 15(3), 13–34. <https://doi.org/10.34624/ID.V15I3.31426>
- Sá, P., Costa, A. P., & Moreira, A. (Org.). (2021). *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: Recolha de dados* (Vol. 2). UA Editora. <https://doi.org/10.34624/ka02-fq42>
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, 119–144. <https://doi.org/10.1007/BF00117714>
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, M. del P. (2013). *Metodologia de Pesquisa* (5.ª ed.). Penso Editora.
- Sanches, M. A. (2021). *A (re)construção da cultura organizacional em mega-agrupamentos de escolas: um estudo de caso na região de Lisboa* [Tese de doutoramento, Universidade de Évora]. Repositório Universidade de Évora. <http://hdl.handle.net/10174/30067>
- Santos, J. R., & Henriques, S. (2021). *Inquérito por questionário: contributos de conceção e utilização em contextos educativos*. Universidade Aberta. <https://doi.org/10.34627/3s9s-k971>
- Santos, L. (2008). Dilemas e desafios da avaliação reguladora. Em L. Menezes, L. Santos, H. Gomes, & C. Rodrigues (Eds.), *Avaliação em Matemática: Problemas e desafios* (pp. 11–35). Secção de Educação Matemática da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Santos, L. (2022). O feedback como uma poderosa ferramenta para a aprendizagem matemática: uma meta-análise de estudos portugueses. *Revemop*, 4, 1–23. <https://doi.org/10.33532/revemop.e202210>
- Santos, L. A., & Lima, J. M. (2019). *Orientações metodológicas para a elaboração de trabalhos de investigação* (2.ª ed.). Instituto de Estudos Superiores Militares. https://www.iuem.pt/files/publicacoes/Cadernos/8/Cadernos_IUM_8_Orientacoes_Metodologicas_TI_2Ed.pdf
- Santos, L., & Pinto, J. (2010). The evolution of feedback practice of a mathematics teacher. Em M. F. Pinto & T. F. Kawasaki (Eds.), *34th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (pp. 142–152). PME.
- Santos, M. da G. (2020). *Lideranças intermédias e práticas de supervisão pedagógica num agrupamento de escolas* [Tese de doutoramento, Universidade Aberta, Repositório Aberto]. <http://hdl.handle.net/10400.2/9963>
- Schön, D. A. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Artmed Editora.
- Seabra, F., Abelha, M., Miranda, H., & Moreira, O. (2021). Supervisão Pedagógica: perspetivas de educadores de infância em Portugal. *Praxis Educativa*, 16, 1–21. <https://doi.org/10.5212/PRAXEDUC.V.16.17961.068>
- Seabra, F., Mouraz, A., Henriques, S., & Abelha, M. (2021). A supervisão pedagógica na política e na prática educativa: O olhar da Avaliação Externa das Escolas em Portugal. *Education Policy Analysis Archives*, 29(106). <https://doi.org/10.14507/epaa.29.6486>
- Seborro, B. (2021). *Erro e Feedback: estratégias de correção do erro e motivação do aluno* [Dissertação de Mestrado, Universidade Nova de Lisboa]. Repositório Universidade Nova. <http://hdl.handle.net/10362/153458>

- Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- Shute, V. J. (2008). Focus on Formative Feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153–189. <https://doi.org/10.3102/0034654307313795>
- Silva, I. S., Veloso, A. L., & Keating, J. B. (2014). Focus group: considerações teóricas e metodológicas. *Revista lusófona de educação*, 26(26), 175–190.
- Skinner, B. F. (1958). Teaching Machines. *Science*, 128(3330), 969–977.
- Stake, R. E. (2005). Qualitative Case Studies. Em N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 443–466). Sage Publications Ltd.
- Stake, R. E. (2007). *A arte da investigação com estudos de caso*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Trindade, R., & Cosme, A. (2017). Instruir, aprender ou comunicar: Reflexão sobre os fundamentos das opções pedagógicas perspetivadas a partir do ato de ensinar. *Revista Diálogo Educacional*, 16(50), 1031–1051. <https://doi.org/10.7213/1981-416X.16.050.A001>
- Trindade, V. M. (2007). *Práticas de formação: métodos e técnicas de observação, orientação e avaliação (em supervisão)*. Universidade Aberta.
- Valente, M. O., Conboy, J., & Carvalho, C. (2009, Setembro 19). *Students' Voices about School Engagement and Identity as Evaluation Overshadows their ongoing Work* [Paper presentation]. European Educational Research Association (EERA), Viena, Áustria.
- van der Kleij, F. M. (2019). Comparison of teacher and student perceptions of formative assessment feedback practices and association with individual student characteristics. *Teaching and Teacher Education*, 85, 175–189. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.06.010>
- Vasconcelos, T. (2007). Supervisão como um «TEAR»: Estratégias emergentes de «andaimação» definidas por supervisoras e supervisionadas. *Revista da Educação*, XV(2), 5–26.
- Vieira, F. (2009). Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica. *Educação & Sociedade*, 30(106), 197–217. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000100010>
- Vieira, F., & Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente para uma abordagem de orientação transformadora*. Conselho Científico da Avaliação de Professores, Ministério da Educação.
- Vieira, F., Moreira, M. A., Barbosa, I., Paiva, M., & Fernandes, I. S. (2006). *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*. Edições Pedagogo.
- Vygotsky, L. S. (1984). *A formação social da mente*. Martins Fontes.
- Wiggins, G. (2012). Seven Keys to Effective Feedback. *Educational Leadership*, 70(1), 10–16.
- Williams, J., & Kane, D. (2008). *Exploring the National Student Survey Assessment and feedback issues*. The Higher Education Academy.

Referências legislativas

- Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro. Diário da República n.º 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 75/2008, de 22 de abril. Diário da República n.º 79/2008, Série I, Ministério da Educação. 2341 – 2356. Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio. Diário da República n.º 102/1998, 1º Suplemento, Série I-A, Ministério da Educação. 1988-(2) a 1988-(15). Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respectivos agrupamentos.

Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril de 1990. Diário da República n.º 98/1990, 1º Suplemento, Série I, Ministério da Educação. 2040-(2) a 2040-(19). Aprova o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário

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 – 861. Regulamenta o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário

Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de julho. Diário da República n.º 168/1999, Série I-B, Ministério da Educação e Ciência. 4490 – 4494. Regulamenta o regime de autonomia, administração e gestão aplicável aos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, estabelecendo as competências das estruturas de orientação educativa, bem como o regime de coordenação das mesmas estruturas

Despacho conjunto n.º 198/99, de 3 de março. Diário da República - 2.ª Série, n.º 52, Secretário de Estado da Administração Educativa - Ministério da Educação; Secretário de Estado da e Inovação - Ministério da Educação. 3136. Aprova o conjunto referencial de perfis de formação especializada dos docentes do ensino básico e secundário e dos educadores de infância, publicado em anexo.

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Diário da República n.º 237/1986, Série I, Assembleia da República. 3067 – 3081. Lei de Bases do Sistema Educativo

Outras fontes consultadas

Agrupamento de Escolas XYZ. (2020). Projeto Educativo 2020-2023

Agrupamento de Escolas XYZ. (2021). Regulamento Interno 2020-2023

Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. (n.d.). *Feedback*. Retrieved November 15, 2024, from <https://dicionario.priberam.org/feedback>

Diretor do Agrupamento de Escolas XYZ (2024). Projeto de Intervenção do AEXYZ 2024-2028

ANEXOS

**Anexo I: 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**

Pedido de autorização de inquérito no sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar – DGE, conforme correio eletrónico recebido a 05 de março de 2024

Exmo(a)s. Sr(a)s.

Foi registado no sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (<http://mime.dgeec.mec.pt>) um pedido de autorização de inquérito com os seguintes dados:

- Número de registo: 1454300001
- Nome da Entidade: Ana Cristina de Jesus Gomes Xavier
- Nome do Interlocutor: Diogo Casa Nova
- Designação do inquérito: Práticas de supervisão pedagógica: contributos para a implementação de estratégias de *feedback*

Pode consultar na Internet toda a informação referente a este pedido no endereço <http://mime.dgeec.mec.pt>. Para tal terá de se autenticar fornecendo os dados de acesso da entidade.

Este pedido vai ser analisado pela Direção-Geral da Educação (DGE) do Ministério da Educação e a decisão tomada será comunicada via e-mail.

Desde já agradecemos a sua colaboração, e brevemente entraremos em contacto consigo.

Deferimento do pedido de autorização pelo Sr. Diretor Geral da DGE, conforme correio eletrónico recebido a 13 de março de 2024

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 1454300001, com a designação *Práticas de supervisão pedagógica: contributos para a implementação de estratégias de feedback*, registado em 05-03-2024, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo.(a) Senhor(a) Ana Cristina de Jesus Gomes Xavier

Cumpre-nos 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 Carlos Sousa

Diretor de Serviços

DGE

(...)

Anexo II: Pedido de autorização do estudo ao Diretor do AEX

Exmo. Sr. Diretor do Agrupamento de
Escolas de [REDACTED]

Eu, Ana Cristina de Jesus Gomes Xavier, professora de Física e Química a exercer funções na EB 2,3 [REDACTED], portadora do Cartão de Cidadão nº [REDACTED], venho, muito respeitosamente, solicitar autorização para a realização de um estudo cujo contexto passo a descrever:

Com a intenção de melhorar as minhas competências profissionais, encontro-me a frequentar o Curso de Mestrado em Supervisão Pedagógica, da Universidade Aberta, cumprindo-me elaborar a respetiva dissertação, sob a orientação do professor Doutor Diogo Casa Nova. Neste sentido, pretendo realizar uma investigação que tem como objetivos centrais, por um lado, conhecer que práticas e estratégias de *feedback* são usadas na sala de aula, e, por outro, estudar qual é o contributo das práticas de supervisão pedagógica para implementação de estratégias de avaliação, centrando o olhar nas associadas ao *feedback* sobre as aprendizagens dos alunos.

Sendo comumente reconhecido que o conceito de supervisão pedagógica sofre de ideias pré-concebidas que, frequentemente, a associam à avaliação de desempenho docente para progressão na carreira, importa conhecer e tornar mais visível um outro entendimento da supervisão: o de ser um processo associado ao desenvolvimento profissional e organizacional, de dimensão transformadora e democrática. Por esse motivo, assume-se que o presente estudo pode contribuir para uma reflexão sobre as práticas existentes no nosso agrupamento.

Assim, venho por este meio solicitar a V.^a Ex.^a que me autorize a fazer uma recolha de dados sobre a temática das práticas de supervisão pedagógica e dos seus contributos para a implementação de estratégias de *feedback*. No estudo participarão os docentes que lecionam o 3.º ciclo do ensino básico na escola EB 2,3 [REDACTED]. Está prevista a realização de inquéritos por questionário a todos os docentes acima referidos e a condução de entrevistas em *focus grup* a uma amostra intencional de professores, escolhida de entre esse universo.

Os instrumentos de inquirição elaborados expressamente para a investigação, nomeadamente, um inquérito por questionário e um guião de entrevista, serão elaborados sob a orientação do professor Doutor Diogo Casa Nova e encontram-se em anexo.

Mais informo que serão acautelados os aspetos éticos nas diferentes fases de investigação e as diretrizes gerais inerentes ao Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados (RGPD), nomeadamente, o consentimento informado junto dos sujeitos investigados, que serão esclarecidos, antes e durante todo o processo de pesquisa, sobre as finalidades e procedimentos do pesquisador e sobre a forma como as informações serão utilizadas e divulgadas. Ser-lhe-ão dados a conhecer os seus direitos, preservada a anonimidade da sua identidade e garantida a participação em regime de voluntariado. Em caso de desistência de qualquer participante em qualquer fase da investigação, os seus dados serão eliminados e desconsiderados. Na elaboração do trabalho escrito correspondente serão utilizados códigos e siglas de modo a garantir o anonimato de todos os intervenientes. Também o nome da escola e do agrupamento serão mantidos anónimos. Assegura-se que a informação recolhida tem apenas propósitos académicos que se cingem a este trabalho. Foi acautelado o pedido de autorização para aplicação de inquéritos/realização de estudos de investigação em meio escolar, tendo o mesmo sido submetido, para apreciação da Direção-Geral da Educação (DGE), através do sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIME). A resposta a este pedido encontra-se em anexo.

O estudo irá decorrer durante o prazo de um ano, terminando com a submissão e defesa da respetiva dissertação.

Certa da melhor atenção do Senhor Diretor e disponível para qualquer esclarecimento,

Ana Cristina Xavier

█, 14 de março de 2024

Anexo III – Consentimentos

Consentimento dos professores de 3.º ciclo do ensino básico da escola X – Inquérito por questionário

CONSENTIMENTO INFORMADO, ESCLARECIDO E LIVRE

Participação no estudo realizado por Ana Cristina de Jesus Gomes Xavier, no âmbito da dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica da Universidade Aberta, sob a orientação do professor Doutor Diogo Casa Nova.

Caro(a) participante,

Esta investigação visa conhecer que práticas e estratégias de *feedback* são usadas na sala de aula, bem como compreender quais os contributos da supervisão pedagógica para a sua implementação. A sua participação é determinante para realizar estes objetivos, permitindo perceber se as práticas dos docentes no que diz respeito ao *feedback* vão ao encontro da natureza daquelas que os estudos consideram eficazes. Por outro lado, estudar qual é o contributo da supervisão pedagógica para a mudança e inovação das práticas de avaliação, em particular no que diz respeito ao uso do *feedback*, permitirá conhecer a realidade, o que se constitui como um primeiro passo para a promoção da implementação de estratégias de melhoria concertadas.

Esta investigação, cuja natureza é meramente académica, está autorizada pelo Diretor do agrupamento escolar e pelo sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar – DGE.

Assim, venho solicitar a sua colaboração na resposta a um questionário constituído por questões fechadas e abertas.

A sua participação neste estudo é voluntária e será garantido o anonimato dos participantes. Não será possível rastrear os dados que daqui resultarem, uma vez que serão tratados de forma agregada e anonimizada. Pode recusar ou desistir de participar nesta investigação em qualquer momento. Se assim for, os dados da sua contribuição para o estudo, até à altura da desistência, não serão utilizados. Salienta-se que, caso sejam expostos excertos da informação obtida, sê-lo-ão de forma anonimizada. Para além disso, estes não serão publicados sem a sua prévia autorização.

As informações recolhidas serão apenas usadas no âmbito da presente investigação. Tem direito a aceder, retificar, atualizar e/ou eliminar a sua contribuição para este estudo. As conclusões que daqui resultarem serão publicadas numa dissertação de mestrado, a submeter à Universidade Aberta, e/ou sob a forma de artigo científico. Os dados serão

mantidos, na sua forma bruta, durante um ano após a sessão de arguição da dissertação. Findo esse prazo, todos os registos relativos aos participantes serão destruídos. Saliento a minha disponibilidade para qualquer esclarecimento adicional.

Agradeço a sua colaboração e disponibilidade.

Data: ___ / ___ / 2024

Declaração de Consentimento Informado Esclarecido e Livre

Eu, _____, declaro ter sido informado(a) acerca da investigação realizada por Ana Cristina de Jesus Gomes Xavier, no âmbito da dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica da Universidade Aberta, sob a orientação do professor Doutor Diogo Casanova. Foram-me dadas a conhecer as garantias relativamente ao tratamento dos dados por mim facilitados, nomeadamente no que diz respeito ao acesso, retificação, atualização e apagamento dos dados. Tomei ainda conhecimento de que, em qualquer momento, tenho direito a recusar participar, sendo que, se tal acontecer, a minha contribuição não será considerada em qualquer etapa do estudo.

Desta forma, declaro que aceito responder, de forma voluntária, livre e informada ao questionário acima referido. Aceito ainda que os dados pessoais que me dizem respeito sejam objeto de tratamento, sob as condições mencionadas neste documento.

Data: _____ / _____ / _____

**Consentimento dos professores de 3.º ciclo do ensino básico da escola X –
Entrevista de *Focus group***

CONSENTIMENTO INFORMADO, ESCLARECIDO E LIVRE

Participação no estudo realizado por Ana Cristina de Jesus Gomes Xavier, no âmbito da dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica da Universidade Aberta, sob a orientação do professor Doutor Diogo Casa Nova.

Caro(a) participante,

Esta investigação visa conhecer que práticas e estratégias de *feedback* são usadas na sala de aula, bem como compreender quais os contributos da supervisão pedagógica para a sua implementação. A sua participação é determinante para realizar estes objetivos, permitindo perceber se as práticas dos docentes no que diz respeito ao *feedback* vão ao encontro da natureza daquelas que os estudos consideram eficazes. Por outro lado, estudar qual é o contributo da supervisão pedagógica para a mudança e inovação das práticas de avaliação, em particular no que diz respeito ao uso do *feedback*, permitirá conhecer a realidade, o que se constitui como um primeiro passo para a promoção da implementação de estratégias de melhoria concertadas.

Esta investigação, cuja natureza é meramente académica, está autorizada pelo Diretor do agrupamento escolar e pelo sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar – DGE.

Assim, venho solicitar a sua colaboração sob a forma de uma entrevista de *focus group*, com uma duração máxima prevista de 60 minutos.

A sua participação neste estudo é voluntária e será garantido o anonimato dos participantes. Não será possível rastrear os dados que daqui resultarem, uma vez que estes serão tratados de forma agregada e anonimizada. Pode recusar ou desistir de participar nesta investigação em qualquer momento. Se assim for, os dados da sua contribuição para o estudo, até à altura da desistência, não serão utilizados. Salienta-se que, caso sejam expostos excertos da informação obtida, sê-lo-ão de forma anonimizada. Para além disso, estes não serão publicados sem a sua prévia autorização.

As informações recolhidas serão apenas usadas no âmbito da presente investigação. Tem direito a aceder, retificar, atualizar e/ou eliminar o seu contributo para este estudo. Para que esse direito possa ser exercido, ser-lhe-á enviada a transcrição da entrevista, a fim de verificar se esta reproduz o seu contributo fielmente.

As conclusões que daqui resultarem serão publicadas numa dissertação de mestrado, a submeter à Universidade Aberta, e/ou sob a forma de artigo científico. Os dados serão mantidos, na sua forma bruta, durante um ano após a sessão de arguição da dissertação. Findo esse prazo, todos os registos relativos aos participantes serão destruídos. Saliento a minha disponibilidade para qualquer esclarecimento adicional.

Agradeço a sua colaboração e disponibilidade.

Data: ___ / ___ / 2024

Declaração de Consentimento Informado Esclarecido e Livre

Eu, _____, declaro ter sido informado(a) acerca da investigação realizada por Ana Cristina de Jesus Gomes Xavier, no âmbito da dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica da Universidade Aberta, sob a orientação do professor Doutor Diogo Casa Nova. Foram-me dadas a conhecer as garantias relativamente ao tratamento dos dados por mim facilitados, nomeadamente no que diz respeito ao acesso, retificação, atualização e apagamento dos dados. Tomei ainda conhecimento de que, em qualquer momento, tenho direito a recusar participar, sendo que, se tal acontecer, a minha contribuição não será considerada em qualquer etapa do estudo.

Desta forma, declaro que aceito participar, de forma voluntária, livre e informada, na entrevista de *focus group* acima referida, autorizando a respetiva captação de som. Aceito ainda que os dados pessoais que me dizem respeito sejam objeto de tratamento, sob as condições mencionadas neste documento.

Data: _____ / _____ / _____

**Anexo IV – Questões do pré-teste para auxílio à elaboração do
questionário**

Agradeço o tempo e a atenção que disponibilizou na resposta a este questionário. Peço-lhe agora o favor de despende um pouco mais do seu tempo, respondendo a algumas questões importantes para o sucesso da aplicação deste inquérito junto da população-alvo.

1. Quanto tempo, em minutos, gastou a preencher este questionário?

Menos de 20 Entre 20 a 25 Entre 25 a 30 Mais de 30

2. O questionário é simples de entender?

Sim Não

3. As perguntas são claras?

Sim Não

4. Sentiu dificuldade em responder a alguma questão?

Sim Não

Se sim, em qual(quais) das questões _____

5. Alteraria alguma das questões

Sim Não

Se sim, qual(quais) _____

Que texto alternativo que sugere para essa(s) questão(ões)

6. Eliminará alguma das questões, por considerar pouco relevante

Sim Não

Se sim, qual(quais) _____

7. Tem alguma sugestão a dar para melhorar a estrutura do questionário?

**Anexo V - Guião do questionário a responder pelos professores do 3.º
ciclo da escola X**

QUESTIONÁRIO

Caracterização das práticas e das estratégias de *feedback* usadas pelos professores; compreensão da percepção dos professores acerca da eficácia do *feedback*.

Este questionário é um instrumento de recolha de dados produzido no âmbito de uma dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica, da Universidade Aberta. A sua colaboração é muito importante, uma vez que os dados aqui recolhidos visam melhorar o conhecimento sobre que práticas e estratégias de *feedback* são usadas na sala de aula e compreender as percepções dos professores sobre a sua eficácia.

Este estudo foi devidamente autorizado pela direção do agrupamento e as informações recolhidas serão usadas exclusivamente no âmbito desta investigação, de caráter unicamente académico, podendo ser publicadas sob a forma dissertação ou artigo.

A recolha de dados é anónima. Não serão recolhidas informações identificativas do(a) docente, sendo a confidencialidade e a participação assegurada de acordo com a legislação em vigor. A participação neste questionário implica o consentimento informado, livre e esclarecido. Caso decida participar, está a fazê-lo de forma voluntária, podendo desistir a qualquer momento, sem consequências e sem que quaisquer dados ou respostas sejam consideradas.

Não há respostas certas nem erradas. Por isso, procure ser o mais sincero(a) possível nas respostas. Se não quiser responder a alguma das questões, não é obrigado(a).

Não escreva o seu nome em parte alguma do questionário, dado que é anónimo e confidencial. Caso esteja interessado(a) em receber os resultados desta investigação poderá solicitá-lo enviando o seu pedido para o endereço eletrónico anacrisxavier0808@gmail.com.

Estimamos que deverá necessitar de cerca de 30 minutos para responder.

Obrigada pela sua colaboração.

Consentimento informado

Antes de avançar, responda à seguinte questão colocando a cruz na resposta escolhida.

Declaro ter lido e compreendido as informações que me foram fornecidas. Declaro que tomei conhecimento dos objetivos deste questionário e dos seus procedimentos. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar sem qualquer tipo de consequências. Foi-me também garantida a possibilidade de aceder, retificar, atualizar e/ou eliminar a minha contribuição para este estudo.

Desta forma, aceito participar neste estudo e permito a utilização dos dados que, de forma voluntária forneço, na garantia de confidencialidade e anonimato que me foram dadas.

Sim

Não

Parte I – Caracterização dos inquiridos

Responda às seguintes questões assinalando com uma cruz a resposta escolhida.

1.1. Idade:

entre 20 e 29 ; entre 30 e 39 ; entre 40 e 49 ; entre 50 e 59 ; 60 ou mais

1.2. N.º de anos de desempenho da atividade docente:

Menos de 5 ; entre 5 e 9 ; entre 10 e 19 ; entre 20 e 29 ; 30 ou mais

1.3. Género:

Feminino Masculino Outro

1.4. Habilitações académicas

Ensino Secundário ; Bacharelato ; Licenciatura ; Mestrado ;Doutoramento

1.5. Habilitações para a docência

Habilitação profissional para a docência ; Habilitação própria para docência

1.5.1 Se assinalou “Habilitação profissional para a docência”, indique se adquiriu essa habilitação através de:

Mestrado em ensino

Profissionalização em serviço

Licenciatura em ensino ou com ramo educacional (pré Processo de Bolonha)

Conclusão de ciclos de estudos

1.6. Grupo de recrutamento em que leciona

1.7. Experiência em funções de avaliação docente

Não tenho experiência em funções de avaliador docente

Apenas desempenhei funções de avaliador(a) interno(a)

Apenas desempenhei funções de avaliador(a) externo(a)

Já desempenhei funções de avaliador(a) interno(a) e externo(a)

Parte II – Sistema de *feedback*

IIA – *Feed up*

Em cada uma das afirmações seguintes, assinale com uma cruz a opção que melhor reflete a sua situação, de acordo com a seguinte escala:

- 1 – Nunca
- 2 – Raramente
- 3 – Às vezes
- 4 – Muitas vezes
- NS – Não sei responder/não se aplica

	1	2	3	4	NS
2.1.1. Refiro e clarifico, junto dos alunos, quais os objetivos de aprendizagem a atingir em cada tarefa ou <i>performance</i>					
2.1.2. Planifico as tarefas e a avaliação tendo em consideração os objetivos de aprendizagem					
2.1.3. Ajudo os alunos a apreender os critérios de avaliação e respetivo conjunto de descritores que lhes permitem regular os seus processos de aprendizagem					

Parte II – Sistema de *feedback*

IIB – *Feedback*

Em cada uma das afirmações seguintes, assinale com uma cruz a opção que melhor reflete a sua situação, de acordo com a seguinte escala:

- 1 – Nunca
- 2 – Raramente
- 3 – Às vezes
- 4 – Muitas vezes
- NS – Não sei responder/não se aplica

Forma do <i>feedback</i> quanto à variável <i>Tempo</i>	1	2	3	4	NS
2.2.1. Devolvo os trabalhos/testes corrigidos aos alunos na aula seguinte					
2.2.2. Dou <i>feedback</i> oral imediato sobre conhecimento de factos (certo ou errado) e/ou sobre conceções erradas					
2.2.3. No dia a dia da sala de aula, dou <i>feedback</i> aos alunos durante as tarefas/atividades de ensino e de aprendizagem					
2.2.4. Dou <i>feedback</i> acerca de situações/tarefas que ainda não foram sujeitas a qualquer tipo de classificação					

Forma do <i>feedback</i> quanto à variável <i>Quantidade</i>	1	2	3	4	NS
2.2.5. Dou <i>feedback</i> de todas as tarefas realizadas					
2.2.6. Focalizo o <i>feedback</i> em aspetos mais específicos das tarefas de aprendizagem					
2.2.7. Assinalo todos os erros cometidos num trabalho					
2.2.8. Faço comentários maiores em trabalhos mais fracos e menores em trabalhos bem conseguidos					
2.2.9. Ajusto a quantidade de comentários às características de cada aluno					
2.2.10. Escolho as tarefas de aprendizagem mais importantes para dar <i>feedback</i>					
2.2.11. Procuro comentar todos os aspetos do desempenho dos alunos					

Forma do <i>feedback</i> quanto à variável <i>Modo</i>	1	2	3	4	NS
2.2.12. Disponibilizo <i>feedback</i> oral					
2.2.13. Disponibilizo <i>feedback</i> escrito					
2.2.14. Disponibilizo <i>feedback</i> demonstrativo, visual e/ou cinestésico (recorrendo, p. e., a imagens, esquemas, diagramas, simulações, demonstrações práticas)					
2.2.15. Adequo o modo de dar <i>feedback</i> (oral, escrito, demonstrativo, visual, cinestésico) às circunstâncias					
2.2.16. Recorro ao <i>feedback</i> interativo, assente em conversas com os alunos					
2.2.17. Recorro a linguagem não-verbal (postura, contacto visual, ...) para dar <i>feedback</i> aos alunos					

Forma do <i>feedback</i> quanto à variável <i>Audiência</i>	1	2	3	4	NS
2.2.18. Dou <i>feedback</i> individualizado aos alunos (quando o seu desempenho o exige)					
2.2.19. Dou <i>feedback</i> à turma quando a mesma mensagem beneficia um número elevado de alunos					
2.2.20. Evito o <i>feedback</i> individual					
2.2.21. Junto alunos com as mesmas dificuldades para facilitar uma abordagem de <i>feedback</i> de grupo					

Conteúdo do <i>feedback</i> quanto à variável <i>Foco</i>	1	2	3	4	NS
2.2.22. Quando dou <i>feedback</i> , disponibilizo informação sobre factos certos ou errados					
2.2.23. Quando dou <i>feedback</i> , faço comentários sobre a profundidade e qualidade do trabalho (oralmente ou suportando-me, por exemplo, em rubricas, listas de verificação ou outros instrumentos)					
2.2.24. Quando dou <i>feedback</i> , refiro a existência de ideias/conceitos errados e/ou informações em falta					
2.2.25. Quando dou <i>feedback</i> , dou informação sobre estratégias ou processos alternativos que ajudam os alunos a perceber como podem melhorar					
2.2.26. Quando dou <i>feedback</i> , sugiro algumas ações, estratégias ou esforços que levam a melhores desempenhos (p.e., “Procura esclarecer as tuas dúvidas atempadamente nas aulas”, “Tira notas durante as explicações do professor”, “Elabora um horário de trabalho que consigas cumprir”)					
2.2.27. Quando dou <i>feedback</i> , faço comentários pessoais sobre os alunos (p.e. “És desatento...” ou “És muito perspicaz”)					

Conteúdo do <i>feedback</i> quanto à variável <i>Comparação</i>	1	2	3	4	NS
2.2.28. Comparo o trabalho/ <i>performance</i> dos alunos com os critérios estabelecidos					
2.2.29. Comparo o trabalho/ <i>performance</i> dos alunos com o dos outros colegas					
2.2.30. Comparo o trabalho dos alunos com o seu desempenho anterior					

Conteúdo do <i>feedback</i> quanto à variável <i>Função/Valência</i>	1	2	3	4	NS
2.2.31. Dou informações sobre a forma como os alunos desempenharam a tarefa, comentando acerca das forças e fraquezas da sua <i>performance</i>					
2.2.32. Recorro a comentários positivos para descrever o que está bem feito					
2.2.33. Faço sugestões sobre o que os alunos devem fazer para melhorar o trabalho					
2.2.34. Entre <i>feedback</i> avaliativo e <i>feedback</i> descritivo, dou preferência ao primeiro					

Parte II – Sistema de *feedback*

IIC – *Feed forward*

Em cada uma das afirmações seguintes, assinale com uma cruz a opção que melhor reflete a sua situação, de acordo com a seguinte escala:

- 1 – Nunca
- 2 – Raramente
- 3 – Às vezes
- 4 – Muitas vezes
- NS – Não sei responder/não se aplica

	1	2	3	4	NS
2.3.1. Uso a informação recolhida na avaliação formativa para planificar futuras atividades de ensino e de aprendizagem					
2.3.2. Interpreto a informação recolhida na avaliação formativa para reconceptualizar práticas de ensino					
2.3.3. Dou oportunidade aos alunos de usar o <i>feedback</i> recebido para rever ou melhorar os seus trabalhos/desempenhos					
2.3.4. Forneço orientações ou comentários que podem ser usados pelos alunos em aprendizagens futuras.					

Parte III – Eficácia do *feedback*

Em cada uma das afirmações seguintes, assinale com uma cruz a opção que melhor reflete a sua percepção sobre a eficácia do *feedback*, de acordo com a seguinte escala:

- 1 – Nunca
- 2 – Raramente
- 3 – Às vezes
- 4 – Muitas vezes
- NS – Não sei responder/não se aplica

	1	2	3	4	NS
3.1. Sinto que o <i>feedback</i> ajuda os alunos a aprender mais e/ou melhor					
3.2. Sinto que um maior tempo de resposta diminui a eficácia do <i>feedback</i>					
3.3. Sinto que o <i>feedback</i> que faculto é usado pelos alunos em outras aprendizagens/áreas disciplinares/contextos					
3.4. Sinto que os alunos usam o <i>feedback</i> para os ajudar nos trabalhos que vão fazendo					
3.5. Sinto que os alunos entendem os comentários e sugestões que lhes faculto					
3.6. Sinto que vale a pena fornecer <i>feedback</i> adaptado às características/necessidades individuais dos alunos					
3.7. Sinto que o potencial do <i>feedback</i> é desperdiçado pelos alunos					
3.8. Sinto que o <i>feedback</i> ajuda a motivar os alunos para as aprendizagens					
3.9. Sinto que o <i>feedback</i> ajuda os alunos a automonitorizar as suas ações					

Parte IV

Agradecemos a sua colaboração neste inquérito sobre *feedback* no ambiente educacional.

Neste momento, convidamo-lo a partilhar as suas experiências, desafios e sugestões de forma mais detalhada, através de duas questões abertas.

No final, irá encontrar um espaço para partilhar práticas específicas, reflexões ou perceções que possam não ter sido contempladas nas questões anteriores.

4.1. Quais são as maiores barreiras ou desafios que enfrenta na implementação das diferentes estratégias de *feedback* aos alunos?

4.2. Escolha uma das quatro áreas delineadas no questionário (**IIA** – *Feed up*; **IIB** – *Feedback*; **IIC** – *Feed forward*; **III** – Eficácia do *feedback*). Em relação a essa área, convidamo-lo a comentar, relatar experiências ou expressar a sua opinião de forma mais detalhada.

Há mais algum aspeto em relação ao qual gostaria de detalhar as suas práticas, experiências, sugestões ou perceções?

Obrigada pela sua colaboração e pelo tempo despendido.

Anexo VI - Guião de entrevista em *focus group*

Parte I – Legitimação da entrevista, motivação dos entrevistados

Objetivos: Recordar objetivos do estudo e sua importância; Motivar os entrevistados; Agradecer e valorizar a disponibilidade; Pedir autorização para gravar entrevista; Explicar o procedimento; Mostrar abertura para esclarecer dúvidas ou questões.

No âmbito de uma dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica, da Universidade Aberta, estou a desenvolver um estudo que visa: a) melhorar o conhecimento sobre as práticas e as estratégias de *feedback* que são usadas na sala de aula; e b) estudar qual o contributo das práticas de supervisão pedagógica na implementação de estratégias de *feedback* sobre as aprendizagens dos alunos.

Esta entrevista tem como objetivos:

- Compreender as perceções dos professores sobre a eficácia de diferentes estratégias de *feedback*;
- Identificar as barreiras ou desafios enfrentados pelos professores na implementação de diferentes estratégias de *feedback*;
- Compreender as perceções dos professores sobre os contributos que as práticas de supervisão pedagógica dão para a implementação de práticas de *feedback*.

Quero manifestar a minha gratidão por terem aceitado participar neste estudo. As vossas opiniões são um contributo indispensável para a compreensão do tema.

A sessão será sujeita a gravação áudio, pelo que solicito a vossa autorização para efetuar esse registo. Agradeço também o vosso consentimento informado, no qual autorizam participar nesta entrevista, de forma esclarecida, voluntária, livre e informada.

Esta entrevista é constituída por quatro partes, tendo uma duração máxima estimada de 60 minutos.

As conclusões que daqui emergirem serão publicadas sob a forma de dissertação de mestrado a submeter à Universidade Aberta, e/ou sob a forma de artigo científico, com propósitos unicamente académicos.

Querem colocar alguma questão ou solicitar algum esclarecimento prévio?

Mais uma vez, obrigada pela colaboração.

Parte II – Percepções dos professores sobre a eficácia do *feedback*

Objetivos: Compreender as percepções dos professores participantes acerca da eficácia de diferentes estratégias de *feedback*

- 2.1.** Gostava que refletissem sobre a eficácia do *feedback* que habitualmente fornecem aos vossos alunos, tendo em consideração os seguintes tópicos de discussão:
- 2.1.1.** Em que momentos e com que frequência é mais eficaz?
 - 2.1.2.** Consideram que é importante comentar todos os aspetos do desempenho do aluno ou é mais relevante focalizar o *feedback* em determinados aspetos específicos?
 - 2.1.3.** Têm a percepção de que existem modos de fornecer *feedback* - oral, escrito, *feedback* visual/cinestésico – que são mais eficazes do que outros?
 - 2.1.4.** Têm a percepção de que há diferenças na eficácia do *feedback* em função da audiência - individual, pequeno grupo, grupo-turma?
- 2.2.** Tendo presente a vossa experiência, gostava que refletissem sobre o conteúdo do *feedback*: que tipo de informação deve conter para melhor orientar a aprendizagem dos alunos?
- 2.3.** Os alunos que apresentam um desempenho particularmente bom ou os que têm desempenhos mais fracos necessitam de diferentes tipos de apoio por *feedback*. Que práticas ou estratégias de *feedback* percecionam como mais proveitosas em cada caso?
- 2.4.** Muitas vezes falamos da importância da motivação no sucesso escolar dos alunos. Que papel desempenha o *feedback* na motivação dos alunos para as aprendizagens?
- 2.5.** De que forma percebem se o *feedback* que usam está a ser eficaz? Como monitorizam a eficácia do *feedback*?

Parte III – Barreiras ou desafios no uso de *feedback*

Objetivos: Identificar as barreiras ou desafios enfrentados pelos professores na implementação de diferentes estratégias de *feedback*;

3. Gostava agora de centrar esta entrevista nas barreiras ou desafios que enfrentam na implementação de estratégias de *feedback*.

3.1. Quais são os principais desafios ou barreiras com que se têm deparado ao fornecer *feedback* aos vossos alunos?

3.2. Qual tem sido o papel da formação contínua na melhoria das vossas competências de *feedback*?

Parte IV – Contributos da supervisão pedagógica na implementação de práticas de *feedback*

Objetivos: Compreender as perceções dos professores sobre os contributos que as práticas de supervisão pedagógica dão para a implementação de práticas de *feedback*.

4. Para finalizar esta entrevista convido-vos a refletir acerca dos contributos da supervisão pedagógica no vosso desenvolvimento profissional, em particular no que se refere às práticas de avaliação formativa e *feedback*.

4.1. Gostava que comentassem a seguinte afirmação: “há quem considere a supervisão como um processo formativo, horizontal e colaborativo, mas também há quem tenha dela uma perspetiva sobretudo avaliativa, inspetiva e de verificação da conformidade”.

4.2. Na vossa experiência, quais têm sido os principais benefícios da supervisão pedagógica no desenvolvimento das vossas competências de avaliação das aprendizagens?

4.3. Que tipo de apoio específico recebem através de mecanismos de supervisão pedagógica para melhorar o *feedback* que fornecem aos alunos? Podem partilhar exemplos de como a supervisão pedagógica impactou positivamente suas vossas práticas de *feedback*?

4.4. Na vossa opinião, como podem os processos de supervisão pedagógica ser aprimorados para fornecer um suporte mais eficaz no desenvolvimento de boas práticas de avaliação e *feedback*?

Fecho da entrevista

Objetivos: Dar aos entrevistados a possibilidade de acrescentar informação e agradecer.

5.1. Pretendem clarificar ou acrescentar alguma informação?

5.2. Informar sobre procedimentos subsequentes, nomeadamente, acesso à transcrição e retificação da entrevista e opção de autorização.

5.3. Agradecer a disponibilidade e colaboração dispensadas.

**Anexo VII – Dados compilados a partir das questões fechadas do
questionário**

PARTE II - SISTEMA DE *FEEDBACK*

FEED UP

2.1.1. Refiro e clarifico, junto dos alunos, quais os objetivos de aprendizagem a atingir em cada tarefa ou performance						
	1 - Nunca	2 - Raramente	3 - Às vezes	4 - Muitas vezes	5 - não sei responder/não se aplica	Total
FA	0	0	4	18	0	22
FR	0,0%	0,0%	18,2%	81,8%	0,0%	100,0%

2.1.2. Planifico as tarefas e a avaliação tendo em consideração os objetivos de aprendizagem						
	1 - Nunca	2 - Raramente	3 - Às vezes	4 - Muitas vezes	5 - não sei responder/não se aplica	Total
FA	0	0	2	20	0	22
FR	0,0%	0,0%	9,1%	90,9%	0,0%	100,0%

2.1.3. Ajudo os alunos a apreender os critérios de avaliação e respetivo conjunto de descritores que lhes permitem regular os seus processos de aprendizagem						
	1 - Nunca	2 - Raramente	3 - Às vezes	4 - Muitas vezes	5 - não sei responder/não se aplica	Total
FA	0	2	5	15	0	22
FR	0,0%	9,1%	22,7%	68,2%	0,0%	100,0%

FEEDBACK

Forma do *feedback*...

... quanto à variável *Tempo*

2.2.1. Devolvo os trabalhos/testes corrigidos aos alunos na aula seguinte						
	1 - Nunca	2 - Raramente	3 - Às vezes	4 - Muitas vezes	5 - não sei responder/não se aplica	Total
FA	1	5	5	6	5	22
FR	4,5%	22,7%	22,7%	27,3%	22,7%	100,0%

2.2.2. Dou <i>feedback</i> oral imediato sobre conhecimento de factos (certo ou errado) e/ou sobre conceções erradas						
	1 - Nunca	2 - Raramente	3 - Às vezes	4 - Muitas vezes	5 - não sei responder/não se aplica	Total
FA	0	0	1	21	0	22
FR	0,0%	0,0%	4,5%	95,5%	0,0%	100,0%

2.2.3. No dia a dia da sala de aula, dou <i>feedback</i> aos alunos durante as tarefas/atividades de ensino e de aprendizagem						
	1 - Nunca	2 - Raramente	3 - Às vezes	4 - Muitas vezes	5 - não sei responder/não se aplica	Total
FA	0	0	6	16	0	22
FR	0,0%	0,0%	27,3%	72,7%	0,0%	100,0%

2.2.4. Dou <i>feedback</i> acerca de situações/tarefas que ainda não foram sujeitas a qualquer tipo de classificação						
	1 - Nunca	2 - Raramente	3 - Às vezes	4 - Muitas vezes	5 - não sei responder/não se aplica	Total
FA	0	3	7	10	2	22
FR	0,0%	13,6%	31,8%	45,5%	9,1%	100,0%

... quanto à variável *Quantidade*

2.2.5. Dou <i>feedback</i> de todas as tarefas realizadas						
	1 - Nunca	2 - Raramente	3 - Às vezes	4 - Muitas vezes	5 - não sei responder/não se aplica	Total
FA	1	1	5	14	1	22
FR	4,5%	4,5%	22,7%	63,6%	4,5%	100,0%

2.2.6. Focalizo o <i>feedback</i> em aspetos mais específicos das tarefas de aprendizagem						
	1 - Nunca	2 - Raramente	3 - Às vezes	4 - Muitas vezes	5 - não sei responder/não se aplica	Total
FA	0	0	9	13	0	22
FR	0,0%	0,0%	40,9%	59,1%	0,0%	100,0%

2.2.7. Assinalo todos os erros cometidos num trabalho						
	1 - Nunca	2 - Raramente	3 - Às vezes	4 - Muitas vezes	5 - não sei responder/não se aplica	Total
FA	0	3	9	10	0	22
FR	0,0%	13,6%	40,9%	45,5%	0,0%	100,0%

2.2.8. Faça comentários maiores em trabalhos mais fracos e menores em trabalhos bem conseguidos						
	1 - Nunca	2 - Raramente	3 - Às vezes	4 - Muitas vezes	5 - não sei responder/não se aplica	Total
FA	0	5	12	3	2	22
FR	0,0%	22,7%	54,5%	13,6%	9,1%	100,0%

2.2.9. Ajusto a quantidade de comentários às características de cada aluno						
	1 - Nunca	2 - Raramente	3 - Às vezes	4 - Muitas vezes	5 - não sei responder/não se aplica	Total
FA	0	2	8	12	0	22
FR	0,0%	9,1%	36,4%	54,5%	0,0%	100,0%

2.2.10. Escolho as tarefas de aprendizagem mais importantes para dar <i>feedback</i>						
	1 - Nunca	2 - Raramente	3 - Às vezes	4 - Muitas vezes	5 - não sei responder/não se aplica	Total
FA	1	2	12	5	2	22
FR	4,5%	9,1%	54,5%	22,7%	9,1%	100,0%

2.2.11. Procuo comentar todos os aspetos do desempenho dos alunos						
	1 - Nunca	2 - Raramente	3 - Às vezes	4 - Muitas vezes	5 - não sei responder/não se aplica	Total
FA	1	2	7	12	0	22
FR	4,5%	9,1%	31,8%	54,5%	0,0%	100,0%

... quanto à variável *Modo*

2.2.12. Disponibilizo <i>feedback</i> oral						
	1 - Nunca	2 - Raramente	3 - Às vezes	4 - Muitas vezes	5 - não sei responder/não se aplica	Total
FA	0	0	2	20	0	22
FR	0,0%	0,0%	9,1%	90,9%	0,0%	100,0%

2.2.13. Disponibilizo <i>feedback</i> escrito						
	1 - Nunca	2 - Raramente	3 - Às vezes	4 - Muitas vezes	5 - não sei responder/não se aplica	Total
FA	0	4	9	8	1	22
FR	0,0%	18,2%	40,9%	36,4%	4,5%	100,0%

2.2.14. Disponibilizo <i>feedback</i> demonstrativo, visual e/ou cinestésico (recorrendo, p. e., a imagens, esquemas, diagramas, simulações, demonstrações práticas)						
	1 - Nunca	2 - Raramente	3 - Às vezes	4 - Muitas vezes	5 - não sei responder/não se aplica	Total
FA	0	5	4	12	1	22
FR	0,0%	22,7%	18,2%	54,5%	4,5%	100,0%

2.2.15. Adequo o modo de dar <i>feedback</i> (oral, escrito, demonstrativo, visual, cinestésico) às circunstâncias						
	1 - Nunca	2 - Raramente	3 - Às vezes	4 - Muitas vezes	5 - não sei responder/não se aplica	Total
FA	0	1	6	15	0	22
FR	0,0%	4,5%	27,3%	68,2%	0,0%	100,0%

2.2.16. Recorro ao <i>feedback</i> interativo, assente em conversas com os alunos						
	1 - Nunca	2 - Raramente	3 - Às vezes	4 - Muitas vezes	5 - não sei responder/não se aplica	Total
FA	0	1	9	12	0	22
FR	0,0%	4,5%	40,9%	54,5%	0,0%	100,0%

2.2.17. Recorro a linguagem não-verbal (postura, contacto visual, ...) para dar <i>feedback</i> aos alunos						
	1 - Nunca	2 - Raramente	3 - Às vezes	4 - Muitas vezes	5 - não sei responder/não se aplica	Total
FA	2	0	8	12	0	22
FR	9,1%	0,0%	36,4%	54,5%	0,0%	100,0%

... quanto à variável *Audiência*

2.2.18. Dou <i>feedback</i> individualizado aos alunos (quando o seu desempenho o exige)						
	1 - Nunca	2 - Raramente	3 - Às vezes	4 - Muitas vezes	5 - não sei responder/não se aplica	Total
FA	0	0	5	17	0	22
FR	0,0%	0,0%	22,7%	77,3%	0,0%	100,0%

2.2.19. Dou <i>feedback</i> à turma quando a mesma mensagem beneficia um número elevado de alunos						
	1 - Nunca	2 - Raramente	3 - Às vezes	4 - Muitas vezes	5 - não sei responder/não se aplica	Total
FA	0	0	1	21	0	22
FR	0,0%	0,0%	4,5%	95,5%	0,0%	100,0%

2.2.20. Evito o <i>feedback</i> individual						
	1 - Nunca	2 - Raramente	3 - Às vezes	4 - Muitas vezes	5 - não sei responder/não se aplica	Total
FA	9	3	5	3	2	22
FR	40,9%	13,6%	22,7%	13,6%	9,1%	100,0%

2.2.21. Junto alunos com as mesmas dificuldades para facilitar uma abordagem de <i>feedback</i> de grupo						
	1 - Nunca	2 - Raramente	3 - Às vezes	4 - Muitas vezes	5 - não sei responder/não se aplica	Total
FA	2	8	8	3	1	22
FR	9,1%	36,4%	36,4%	13,6%	4,5%	100,0%

... quanto à variável *Foco*

2.2.22. Quando dou <i>feedback</i> , disponibilizo informação sobre factos certos ou errados						
	1 - Nunca	2 - Raramente	3 - Às vezes	4 - Muitas vezes	5 - não sei responder/não se aplica	Total
FA	0	0	7	15	0	22
FR	0,0%	0,0%	31,8%	68,2%	0,0%	100,0%

2.2.23. Quando dou <i>feedback</i> , faço comentários sobre a profundidade e qualidade do trabalho (oralmente ou suportando-me, por exemplo, em rubricas, listas de verificação ou outros instrumentos)						
	1 - Nunca	2 - Raramente	3 - Às vezes	4 - Muitas vezes	5 - não sei responder/não se aplica	Total
FA	0	0	9	13	0	22
FR	0,0%	0,0%	40,9%	59,1%	0,0%	100,0%

2.2.24. Quando dou <i>feedback</i> , refiro a existência de ideias/conceitos errados e/ou informações em falta						
	1 - Nunca	2 - Raramente	3 - Às vezes	4 - Muitas vezes	5 - não sei responder/não se aplica	Total
FA	0	2	4	16	0	22
FR	0,0%	9,1%	18,2%	72,7%	0,0%	100,0%

2.2.25. Quando dou <i>feedback</i> , dou informação sobre estratégias ou processo alternativos que ajudam os alunos a perceber como podem melhorar						
	1 - Nunca	2 - Raramente	3 - Às vezes	4 - Muitas vezes	5 - não sei responder/não se aplica	Total
FA	0	1	8	13	0	22
FR	0,0%	4,5%	36,4%	59,1%	0,0%	100,0%

2.2.26. Quando dou <i>feedback</i> , sugiro algumas ações, estratégias ou esforços que levam a melhores desempenhos (p.e., “Procura esclarecer as tuas dúvidas atempadamente nas aulas”, “Tira notas durante as explicações do professor”, “Elabora um horário de trabalho que consigas cumprir”)						
	1 - Nunca	2 - Raramente	3 - Às vezes	4 - Muitas vezes	5 - não sei responder/não se aplica	Total
FA	0	0	8	14	0	22
FR	0,0%	0,0%	36,4%	63,6%	0,0%	100,0%

2.2.27. Quando dou <i>feedback</i> , faço comentários pessoais sobre os alunos (p.e., “És desatento...” ou “És muito perspicaz”)						
	1 - Nunca	2 - Raramente	3 - Às vezes	4 - Muitas vezes	5 - não sei responder/não se aplica	Total
FA	4	4	9	5	0	22
FR	18,2%	18,2%	40,9%	22,7%	0,0%	100,0%

... quanto à variável *Comparação*

2.2.28. Comparo o trabalho/performance dos alunos com os critérios estabelecidos						
	1 - Nunca	2 - Raramente	3 - Às vezes	4 - Muitas vezes	5 - não sei responder/não se aplica	Total
FA	0	0	13	9	0	22
FR	0,0%	0,0%	59,1%	40,9%	0,0%	100,0%

2.2.29. Comparo o trabalho/performance dos alunos com o dos outros colegas						
	1 - Nunca	2 - Raramente	3 - Às vezes	4 - Muitas vezes	5 - não sei responder/não se aplica	Total
FA	7	9	3	3	0	22
FR	31,8%	40,9%	13,6%	13,6%	0,0%	100,0%

2.2.30. Comparo o trabalho dos alunos com o seu desempenho anterior						
	1 - Nunca	2 - Raramente	3 - Às vezes	4 - Muitas vezes	5 - não sei responder/não se aplica	Total
FA	0	3	7	12	0	22
FR	0,0%	13,6%	31,8%	54,5%	0,0%	100,0%

... quanto à variável *Função/Valência*

2.2.31. Dou informações sobre a forma como os alunos desempenharam a tarefa, comentando acerca das forças e fraquezas da sua performance						
	1 - Nunca	2 - Raramente	3 - Às vezes	4 - Muitas vezes	5 - não sei responder/não se aplica	Total
FA	1	1	8	12	0	22
FR	4,5%	4,5%	36,4%	54,5%	0,0%	100,0%

2.2.32. Recorro a comentários positivos para descrever o que está bem feito						
	1 - Nunca	2 - Raramente	3 - Às vezes	4 - Muitas vezes	5 - não sei responder/não se aplica	Total
FA	0	2	3	17	0	22
FR	0,0%	9,1%	13,6%	77,3%	0,0%	100,0%

2.2.33. Faço sugestões sobre o que os alunos devem fazer para melhorar o trabalho						
	1 - Nunca	2 - Raramente	3 - Às vezes	4 - Muitas vezes	5 - não sei responder/não se aplica	Total
FA	0	0	5	17	0	22
FR	0,0%	0,0%	22,7%	77,3%	0,0%	100,0%

2.2.34. Entre <i>feedback</i> avaliativo e <i>feedback</i> descritivo, dou preferência ao primeiro						
	1 - Nunca	2 - Raramente	3 - Às vezes	4 - Muitas vezes	5 - não sei responder/não se aplica	Total
FA	3	4	8	5	2	22
FR	13,6%	18,2%	36,4%	22,7%	9,1%	100,0%

FEEDFORWARD

2.3.1. Uso a informação recolhida na avaliação formativa para planificar futuras atividades de ensino e de aprendizagem						
	1 - Nunca	2 - Raramente	3 - Às vezes	4 - Muitas vezes	5 - não sei responder/não se aplica	Total
FA	0	1	4	17	0	22
FR	0,0%	4,5%	18,2%	77,3%	0,0%	100,0%

2.3.2. Interpreto a informação recolhida na avaliação formativa para reconceptualizar práticas de ensino						
	1 - Nunca	2 - Raramente	3 - Às vezes	4 - Muitas vezes	5 - não sei responder/não se aplica	Total
FA	0	1	6	15	0	22
FR	0,0%	4,5%	27,3%	68,2%	0,0%	100,0%

2.3.3. Dou oportunidade aos alunos de usar o <i>feedback</i> recebido para rever ou melhorar os seus trabalhos/desempenhos						
	1 - Nunca	2 - Raramente	3 - Às vezes	4 - Muitas vezes	5 - não sei responder/não se aplica	Total
FA	0	2	4	16	0	22
FR	0,0%	9,1%	18,2%	72,7%	0,0%	100,0%

2.3.4. Forneço orientações ou comentários que podem ser usados pelos alunos em aprendizagens futuras						
	1 - Nunca	2 - Raramente	3 - Às vezes	4 - Muitas vezes	5 - não sei responder/não se aplica	Total
FA	0	1	6	15	0	22
FR	0,0%	4,5%	27,3%	68,2%	0,0%	100,0%

PARTE III – EFICÁCIA DO *FEEDBACK*

3.1. Sinto que o <i>feedback</i> ajuda os alunos a aprender mais e/ou melhor						
	1 – Nunca	2 – Raramente	3 – Às vezes	4 – Muitas vezes	5 – não sei responder/não se aplica	Total
FA	0	0	5	17	0	22
FR	0,0%	0,0%	22,7%	77,3%	0,0%	100,0%

3.2. Sinto que um maior tempo de resposta diminui a eficácia do <i>feedback</i>						
	1 - Nunca	2 - Raramente	3 - Às vezes	4 - Muitas vezes	5 - não sei responder/não se aplica	Total
FA	0	2	12	7	1	22
FR	0,0%	9,1%	54,5%	31,8%	4,5%	100,0%

3.3. Sinto que o <i>feedback</i> que faculto é usado pelos alunos em outras aprendizagens/áreas disciplinares/contextos						
	1 - Nunca	2 - Raramente	3 - Às vezes	4 - Muitas vezes	5 - não sei responder/não se aplica	Total
FA	1	5	13	3	0	22
FR	4,5%	22,7%	59,1%	13,6%	0,0%	100,0%

3.4. Sinto que os alunos usam o <i>feedback</i> para os ajudar nos trabalhos que vão fazendo						
	1 - Nunca	2 - Raramente	3 - Às vezes	4 - Muitas vezes	5 - não sei responder/não se aplica	Total
FA	0	5	12	5	0	22
FR	0,0%	22,7%	54,5%	22,7%	0,0%	100,0%

3.5. Sinto que os alunos entendem os comentários e sugestões que lhes faculto						
	1 - Nunca	2 - Raramente	3 - Às vezes	4 - Muitas vezes	5 - não sei responder/não se aplica	Total
FA	0	1	11	10	0	22
FR	0,0%	4,5%	50,0%	45,5%	0,0%	100,0%

3.6. Sinto que vale a pena fornecer <i>feedback</i> adaptado às características/necessidades individuais dos alunos						
	1 - Nunca	2 - Raramente	3 - Às vezes	4 - Muitas vezes	5 - não sei responder/não se aplica	Total
FA	0	0	5	17	0	22
FR	0,0%	0,0%	22,7%	77,3%	0,0%	100,0%

3.7. Sinto que o potencial do <i>feedback</i> é desperdiçado pelos alunos						
	1 - Nunca	2 - Raramente	3 - Às vezes	4 - Muitas vezes	5 - não sei responder/não se aplica	Total
FA	0	4	10	8	0	22
FR	0,0%	18,2%	45,5%	36,4%	0,0%	100,0%

3.8. Sinto que o <i>feedback</i> ajuda a motivar os alunos para as aprendizagens						
	1 - Nunca	2 - Raramente	3 - Às vezes	4 - Muitas vezes	5 - não sei responder/não se aplica	Total
FA	0	1	11	10	0	22
FR	0,0%	4,5%	50,0%	45,5%	0,0%	100,0%

3.9. Sinto que o <i>feedback</i> ajuda os alunos a automonitorizar as suas ações						
	1 - Nunca	2 - Raramente	3 - Às vezes	4 - Muitas vezes	5 - não sei responder/não se aplica	Total
FA	0	1	12	9	0	22
FR	0,0%	4,5%	54,5%	40,9%	0,0%	100,0%

Anexo VIII – Respostas às questões abertas do questionário

4.1. Quais são as maiores barreiras ou desafios que enfrenta na implementação das diferentes estratégias de *feedback* aos alunos?

Inq1: O facto de as aulas terem um carácter prático, em espaços abertos/grandes e a realização de diferentes atividades condiciona a observação e o *feedback* no momento. Em algumas situações não é possível observar todos os alunos.

Inq2: Encontrar o *feedback* mais efetivo; utilização do *feedback* cinestésico; muitos alunos e não conseguir chegar a todos no momento certo.

Inq3: As maiores barreiras ou desafios passam mais pela utilização de *feedbacks* dirigidos ao aluno/individualmente. Com isto quero dizer que em exercícios individuais, quando a turma é muito grande, torna-se mais difícil dar *feedbacks* individuais.

Inq4: Falta de tempo para fornecer *feedback* detalhado e personalizado, principalmente quando as turmas são grandes. Alguns alunos têm dificuldade em aceitar *feedback*, mesmo sendo construtivo, por vezes reagem negativamente, normalmente acontece com alunos desmotivados/desinteressados. Cada aluno tem necessidades e estilos de aprendizagem diferentes e não é fácil fornecer *feedback* que seja eficaz para todos os alunos.

Inq5: Os maiores desafios prendem-se, por um lado, com a reduzida disponibilidade da maioria dos alunos para acolher, valorizar e agir em conformidade face ao *feedback* dado e, por outro, com a falta de tempo para pormos em prática processos de maior sistematização, acompanhamento e personalização do *feedback* a dar a cada aluno(a) de modo a ser realmente eficaz e proveitoso não só para o respetivo processo de aprendizagem como para a autonomia na apropriação desse mesmo processo.

Inq6: Número de alunos por turma, múltiplas tarefas para além da lecionação; o crescente desinteresse dos alunos relativamente às aprendizagens a concretizar (no âmbito do 3.º ciclo).

Inq7: A maior dificuldade é o facto de muitas vezes os alunos não entenderam a importância do *feedback*, nas suas aprendizagens.

Inq8: Falta de tempo; falta de hábito.

Inq9: A falta de empenho e interesse, assim como hábitos de estudo de alguns alunos dificultam sobremaneira um resultado mais positivo às estratégias de *feedback* que lhes apresento.

<p>Inq10: O facto de um grupo de alunos com mais dificuldades, menor motivação e falta de empenho e de hábitos de trabalho não atribuir qualquer importância ao <i>feedback</i> que lhes é fornecido (seja oral seja escrito).</p>
<p>Inq11: A pressão para o cumprimento do programa e atingir todos os objetivos essenciais.</p>
<p>Inq12: Falta de interesse, outros objetivos para além da escola; turmas grandes; falta de tempo; diferentes ritmos de aprendizagem.</p>
<p>Inq13: A principal barreira, na minha opinião, é o desinteresse demonstrado pelos alunos. Eles entregam um trabalho/tarefa/teste, recebem o <i>feedback</i> de como melhorar e simplesmente ignoram. Outra barreira é o n.º de alunos que cada docente tem, tornando difícil, em tempo útil, dar o <i>feedback</i>; esta barreira pode ser minimizada se utilizarmos ferramentas digitais.</p>
<p>Inq14: As atitudes dos alunos em sala de aula.</p>
<p>Inq15: <u>Tempo.</u> <i>Feedback</i> mais perto do término da tarefa; maior disponibilidade para analisar o <i>feedback</i> com os alunos, individualmente.</p>
<p>Inq16: É desafiante captar a atenção dos alunos e motivá-los para fazer sempre melhor; no entanto, quando lhes é dado um <i>feedback</i> positivo sinto uma ligeira alteração no comportamento e dedicação.</p>
<p>Inq17: Falta de conhecimento.</p>
<p>Inq18: A desmotivação e a falta de empenho são, sem dúvidas, as maiores barreiras. Apesar de colocar diferentes estratégias de <i>feedback</i> aos alunos, nem sempre as indicações e os conselhos disponibilizados são valorizados.</p>
<p>Inq19: No contexto da disciplina que leciono, Educação Visual, sinto que a maior barreira é a comparação que os alunos fazem dos seus trabalhos, em sala de aula, que muitas vezes os desanima (ao verem trabalhos com maior qualidade que os seus) e “anula” o <i>feedback</i> construtivo dado até ao momento.</p>
<p>Inq20: Falta de tempo para dar um <i>feedback</i> individualizado e adaptado às características de cada aluno.</p>
<p>Inq21: Para mim a maior barreira prende-se com o facto de a disciplina ter um tempo semanal, o que faz uma grande distância entre uma aula e a seguinte. Também não é menos importante que são muitos alunos (cerca de 250 alunos) que dificulta a possibilidade de os conhecer melhor e poder interagir regularmente com eles.</p>

Inq22: Falta de tempo.

4.2. Escolha uma das quatro áreas delineadas no questionário (IIA – *Feed up*; IIB – *Feedback*; IIC – *Feed forward*; III – Eficácia do *feedback*). Em relação a essa área, convidamo-lo a comentar, relatar experiências ou expressar a sua opinião de forma mais detalhada.

Inq1: Pelas características da disciplina (prática) 90% da interação correção e os feeds fornecidos são verbais ou cinestésicos pelo que adquirem um valor e importância extrema.

A atenção e concentração nestes momentos é vital para que o aluno absorva toda a informação.

Inq2: O que mais gosto de usar é o feed forward pois permite perceber a evolução do aluno.

O *feedback* permite melhorar a performance do aluno.

Inq4: III – Eficácia do *feedback* – o *feedback* dado ao aluno desempenha um papel crucial pois fornece informações específicas sobre o seu desempenho, promove a reflexão e orienta o aluno no seu processo de aprendizagem. Quando entregue de forma clara, oportuna e construtiva, o *feedback* pode aumentar a motivação e melhorar o desempenho. Contudo, é essencial fornecer orientações práticas e adequadas às necessidades individuais dos alunos.

Inq6: O *feedback* é muito importante pois permite orientar o aluno de forma eficaz no seu processo de aprendizagem, ao mesmo tempo que permite ao professor readaptar as suas estratégias às características dos alunos de acordo com as suas necessidades.

Inq7: IIA – *Feedup* – Considero essencial a clarificação junto dos alunos dos objetivos de aprendizagem para que possam mais facilmente atingi-los com sucesso.

Inq9: IIC – *Feed forward* – decorrendo o ano letivo e dessa forma podendo anotar pontos fortes e pontos fracos, permite-me diagnosticar mais facilmente as lacunas de aprendizagem do aluno e deste modo readaptar práticas de ensino.

Inq10: IIA – *Feed up* – o facto de os alunos saberem quais os objetivos de aprendizagens relativos a cada unidade e terem conhecimento dos critérios de avaliação, dá-lhes uma perceção muito aproximada das suas classificações e ajuda-os nas tarefas de autorregulação das suas aprendizagens.

<p>Inq11: Relativamente à eficácia do <i>feedback</i> nos instrumentos classificatórios denoto que os alunos não se interessam. Isto denota por aprender, por saber mais. Os alunos centram-se nas classificações desses instrumentos e não em perpetuar os conhecimentos para utilização futura.</p>
<p>Inq12: III – Eficácia do <i>feedback</i> – consoante a heterogeneidade dos alunos e seus interesses resulta melhor quando existem já objetivos reais por parte dos alunos.</p>
<p>Inq13: (III) Para alunos interessados e autónomos com objetivos bem definidos, o <i>feedback</i> do seu trabalho é muito eficaz pois ajuda-os a melhorar a sua performance. No entanto, sinto que a maioria dos alunos, principalmente no 3.º ciclo, não se enquadra nesta situação e ignoram muitas vezes o <i>feedback</i> dado pelo professor.</p>
<p>Inq15: Na minha área, o <i>feedback</i> de cada tarefa é fundamental para que os alunos possam ter consciência do seu desempenho, a cada momento. No entanto, embora o faça regularmente, penso que os alunos ainda não têm uma mentalidade de “aproveitar” esse <i>feedback</i> para melhorar tarefas e avaliações.</p>
<p>Inq16: III – Eficácia do <i>feedback</i> – sinto que muitas vezes os alunos não aproveitam ou usufruem do <i>feedback</i> que lhes é facultado.</p>
<p>Inq17: O <i>feedback</i> dos alunos às estratégias de ensino-aprendizagem são extremamente importantes no desenvolvimento da tarefa do docente, sendo a eficácia do <i>feedback</i> muito determinante no processo de elaboração das aulas sugestivas para cada aluno e para cada turma em particular. Ser professor é ter uma obra constantemente inacabada.</p>
<p>Inq18: (IIA – Feed up) Sempre que preparo um momento de avaliação elaboro uma rubrica para descrever os objetivos e assinalar os critérios de avaliação. Constatado que, nem sempre, os alunos dão a devida atenção a esses documentos orientadores.</p>
<p>Inq19: IIB – <i>Feedback</i> – sendo a disciplina de EV uma disciplina prática, todo o trabalho realizado em sala de aula é muito individualizado e o <i>feedback</i> dado também, sendo fornecido múltiplas vezes aos alunos durante a aula, quando carecem dele. Exemplos são críticas construtivas, demonstrações de materiais, pesquisa/partilha de ideias/brainstorming.</p>
<p>Inq20: Em função das respostas dos alunos nas diferentes atividades (quis, fichas, questões orais) é fácil orientar para os temas que precisam de ser reforçados. Estas informações também apoiam na construção de elementos de avaliação sumativa.</p>

Inq21: Saliento pela minha experiência que relativamente à eficácia do <i>feedback</i> , que é uma realidade que constato de uma forma habitual. Verifico que os alunos quando recebem o <i>feedback</i> no momento adequado e de acordo com as dificuldades/potencialidades dos alunos, ajudam a corrigir e a melhorar o desempenho.
Inq22: Turmas de nível melhoram o <i>feedback</i> .
Os inquiridos Inq3 , Inq5 , Inq8 e Inq14 não responderam a esta questão.

Há mais algum aspeto em relação ao qual gostaria de detalhar as suas práticas, experiências, sugestões ou perceções?
Inq1: No caso das aulas práticas da disciplina, o facto de realizar exercícios permite aos alunos ter um modelo que pode ser visualizado. A manipulação dos alunos nas execuções permite fornecer informações que só por palavras não têm o mesmo impacto.
Inq2: O <i>feedback</i> que mais uso é o <i>feedback</i> cinestésico que ajuda mais a entender o momento.
Inq4: Sugestões para tornar o <i>feedback</i> mais eficaz: fornecer <i>feedback</i> detalhado e específico destacando pontos fortes ou potencialidades e fragilidades de modo que os alunos entendam, em cada momento, exatamente, o que estão a fazer bem e o que devem melhorar. O <i>feedback</i> é mais eficaz quando é dado logo após a realização da tarefa ou atividade, o que permite que os alunos façam conexões imediatas entre as suas ações e o <i>feedback</i> recebido; ajudar os alunos a definirem metas específicas com base no <i>feedback</i> recebido tornando-o mais eficaz e significativo para os alunos e, conseqüentemente, promover o seu sucesso académico e pessoal.
Inq7: Não.
Inq12: Menos trabalho burocrático.
Inq15: Nada a assinalar.
Inq16: É necessário adequarmos as atividades às dificuldades dos alunos e, por vezes, desenvolvermos trabalhos que são do seu interesse para obtermos melhores resultados.
Inq17: Gostava sobretudo de ter melhores condições de trabalho para exercer o meu trabalho ou atividade docente. No geral, estou muito satisfeito com a minha carreira e com a empatia que consigo estabelecer com os meus alunos.

Inq18: Eu considero que a utilização das matrizes dos testes de avaliação são muito importantes e facilitam a organização dos alunos. Para além disso, também disponibilizo uma ficha de trabalho para consolidação dos conhecimentos.

Inq19: Às vezes, sinto e temo que o *feedback* fornecido possa ser “de mais”, e que, em vez de ajudar, esteja a facilitar que os alunos sejam menos autónomos na realização de atividades e trabalhos.

Os inquiridos **Inq3, Inq5, Inq6, Inq8, Inq 9, Inq10, Inq11, Inq13, Inq14, Inq20, Inq21 e Inq22** não responderam a esta questão.

Anexo IX – Transcrição das entrevistas em *focus group*

Focus group 1 – Transcrição da entrevista

Local de realização da entrevista: Edifício sede do Agrupamento XYZ

Data de realização: 8 de julho de 2024

Duração da entrevista: 1h 11min

Condições de realização da entrevista: A entrevista foi realizada numa pequena sala de aula da escola sede do Agrupamento XYZ. Entrevistadora e entrevistadas estavam sentadas em círculo e não havia mais ninguém no local. A entrevista foi gravada com recurso a um computador portátil, após a explicitação dos objetivos do estudo e sua importância, do agradecimento e valorização da disponibilidade em participar e da explicação do procedimento. Foi pedida autorização para gravar a entrevista e assinados os termos de consentimento.

Dados dos participantes:

Género (FA)*		Idade (FA)		Tempo de serviço no Agrupamento XYZ (FA)		Grupos de recrutamento (FA)	
Feminino	5	Entre 20 e 29	3	1 ano	3	G510	1
		Entre 40 e 49	1	2 anos	1	G600	2
		Entre 50 e 59	1	3 anos	1	G620	2

Transcrição

Entrevistadora: Bom, muito... mais uma vez, muito obrigada por estarem aqui presentes. Como vos disse, esta entrevista está dividida em três partes. Uma delas tem a ver - a primeira delas - tem a ver com a perceção que vocês têm sobre a eficácia de feedback. Então, eu queria que vocês refletissem um bocadinho sobre essa eficácia. Pensando no feedback que habitualmente fornecem aos vossos alunos, quando, ou em que momentos, ou com que frequência é que esse feedback é mais eficaz?

[pausa longa; risos de desconforto]

FG1_SPK1: Queres que diga a nível da minha disciplina?

Entrevistadora: Hum, hum.

FG1_SPK1: É difícil a gente saber se ele é muito eficaz ou não... Porque é tudo falado. É tudo no momento. Se for feedback de grupo - porque a atividade é feita por todos - eu

duvido que haja 50% dos alunos que nos estão a ouvir. Porque é em grupo. Se for um exercício em que eu estou a controlar diretamente, e vejo o aluno fazer e imediatamente dou o feedback, aí tenho a certeza de que ele percebeu o que eu lhe estou a dizer. Mas quando a atividade é em grupo, muito distantes entre eles, eu acho que 50% dos alunos não me ouve.

FG1_SPK2: Portanto, estás a falar de basquete, futebol?

FG1_SPK1: Exercícios em que eles estão muito afastados, não é? E mesmo quando a gente os junta, que a gente pede, por norma, que eles virem ao pé de nós para dizermos alguma coisa, há muita informação, há muita distração e é difícil. É diferente de estar sentado numa mesa....

FG1_SPK2: ... na sala de aula...

FG1_SPK1: ... está sentado numa mesa e, por norma, a gente consegue perceber que eles estão a olhar para nós. No ginásio, no pavilhão, no exterior, metade dos alunos não ouvem aquilo que nós dizemos.

FG1_SPK3: Isso serve na mesma para a sala de aula, O que tu estás a dizer é que o feedback individualmente, ou seja, logo, direto para o aluno, é mais perceptível do que no geral.

FG1_SPK1: Sim, sim. Na nossa disciplina tem mesmo de ser assim.

FG1_SPK3: ... e a pergunta aqui qual é o feedback mais eficaz...

Entrevistadora: ... mais eficaz. Em que momento, ou com que frequência?

FG1_SPK3: ... mais eficaz. É aquele feedback em que tu dás diretamente e individualmente ao aluno.

FG1_SPK4: Eu, nas artes, também é enquanto estão a fazer, eu estar ao pé deles e dizer: - "Isto está errado, isto está correto." - E estar com eles e fazer com eles. Aí é mais eficaz. Se eu só verbalizar, dizer: "Tens que fazer assim." - eles, às vezes, não percebem. E, se for em grupo, também, aquilo é muito mais... [expressão facial de insuficiência/insatisfação]

FG1_SPK2: Mas, na físico-química, também. Também.

Vários: Sim. Também [expressões de concordância]

FG1_SPK2: Sim, eu acho que é a mesma coisa.

FG1_SPK3: Igual. Na hora.

FG1_SPK2: Sim, mas, por exemplo, no nosso caso, eu acho que é mais eficaz quando eles vão ao quadro. Quando eles vão ao quadro, quando eles se voluntariam para ir ao quadro, fazer um exercício, é mais fácil de, para já, ver se está correto ou não o que eles estão a fazer, e dar-lhe o feedback instantâneo. Inclusive, há miúdos que não sabem, e querem ir ao quadro para aprender. Por exemplo.

FG1_SPK5: Pois, na minha disciplina [que] também é prática... assim, ao contrário, na mesma como a educação física, que é prática, mas em educação visual, apesar de prática, o feedback individual resulta muito melhor. Por exemplo, às vezes, estou ali com o aluno, diretamente, a fazer uma demonstração do que em grupo. Porque em grupo há aquela questão da dispersão, não é? Que é inevitável. Só que, pronto, eu vejo positivo e negativo nos dois. Positivo no grupo, porque é uma questão de, se calhar, esclarecimento de dúvidas, muito mais rápido. Porque também temos ali [uma situação] em que um aluno, por exemplo, não fica tão acanhado de fazer uma pergunta. Porque depois um puxa a pergunta do outro, e a dúvida, e assim. Individual, às vezes, pode surgir um bocadinho de vergonha, ou assim, de quererem expor dúvidas. Mas, por exemplo, com alunos que estejam mais à vontade, eu acho que funciona muito melhor, o individual.

FG1_SPK4: Sim, mas, resumidamente, quando nós fazemos um trabalho... se eu depois der a nota e um feedback no papel, eles pensam: - "ok, isto já passou" -, e não absorvem esse feedback. Enquanto eles estão a fazer e fizermos um feedback individual em aula, e estarem a fazer ao mesmo tempo, eles absorvem esse feedback e fazem [impercetível. Melhor?].

FG1_SPK2: Mesmo num trabalho de grupo... [corrige-se] Num trabalho de grupo ou num trabalho individual. Se vais escrever: - "Olha, deves melhorar aqui, aqui, aqui." - eles não fazem. Porque já está entregue. Já está entregue. Já está feito. Está a nota dada.

FG1_SPK4: Sim, eu acho que é à posteriori...

FG1_SPK2: ... à posteriori, é para esquecer...

Entrevistadora: Muito bem. Olha, com as respostas que me deram, acabaram por responder a uma pergunta que vinha mais à frente, que era, se havia diferenças - se vocês têm a perceção de que há diferenças - na eficácia do feedback em termos de ser individual,

pequeno grupo ou grupo turma? E a pergunta está claramente esclarecida. Então, vamos direcionar agora um bocadinho para os modos de fazer feedback. Vocês já o tocaram, mas queremos recentrar. Então, têm a percepção de que existem modos de fazer ou de fornecer feedback - oral, escrito, visual, cinestésico - que são mais eficazes do que outros? Ou não?

FG1_SPK4: Sim, o oral é mais eficaz que o escrito, na minha opinião.

FG1_SPK2: O oral e no momento.

Vários [em simultâneo]: ... oral e no momento... no momento.

FG1_SPK1: Nós [refere-se à colega do mesmo grupo disciplinar], é o demonstrar...

FG1_SPK2: ...sim..

FG1_SPK1: ... é o demonstrar como é que se faz.

FG1_SPK2: ... como é que se faz... [repete, em concordância]

FG1_SPK1: ... nós ou um aluno de confiança, que sabemos que vai fazer o modelo que nós pretendemos... portanto, [vai] a fazer a demonstração... o verbal (que é o que nós usamos; nós não temos...

FG1_SPK2: ... escrito...

FG1_SPK1: ... capacidade para fazer isso por escrito, neste momento) ... e eu noto muito que a mobilização dos alunos, às vezes também, no cinestésico, nós tocamos no aluno. No nosso caso, nós temos de nos tocar, não é? De pôr o braço, de mexer... Para nós, é muito importante ...

FG1_SPK2: ... o exemplo... [outros repetem, em concordância]

FG1_SPK1: ... o exemplo. O exemplo visual,... não é? A correção no momento e depois: - "Olha! O bracinho mais para cima, perna mais para a frente."

FG1_SPK4: Sim, na hora. Na hora. [vários repetem]

FG1_SPK1: É tudo na hora, e para nós, o visual e parte do toque e do cinestésico, é muito mais importante.

FG1_SPK2: Mesmo numa aula normal, numa aula mais expositiva, ou numa aula teórica - estou a falar na física e química - o facto de ser na hora, é sempre mais importante, e o oral do que o escrito. Porque, se vais escrever, se vais escrever, eles não ligam tanto. Ou,

se vais fazer uma correção e dizes: - "Eu vou fazer a correção e coloco no Teams." - eles não vão ver.

Voz não identificada: Não vão ver.

FG1_SPK2: Não vão ver.

FG1_SPK4: Mas, eu acho que a nossa, que é prática - educação visual e educação física -, eu acho que o exemplo que nós damos na hora é mais eficaz do que aquilo que nós escrevemos ou fazemos à posteriori.

FG1_SPK5: Eu ia dizer mesmo [fazer] demonstração. Por exemplo, uma coisa que eu acho que resultou bem para mim foi explicar, por exemplo, qual é que é a técnica verbalmente; depois fazer um tutorial, mesmo - é assim que o material funciona -, os miúdos percebiam ou não percebiam, os que não percebessem eu voltava individualmente a explicar: - "Olha, pegas assim no pincel. Pegas assim neste material. Faz isto assim, assim..."- até interiorizarem mesmo como trabalhar com o material.

[pausa longa]

Entrevistadora: Então, ainda...

FG1_SPK2: ... ou com a técnica.

FG1_SPK5: ... ou com a técnica, sim. Até perceberem, assimilarem mesmo o que é que era que fazer.

Entrevistadora: Ainda relativamente a esta questão do feedback, acham que era importante comentar todos os aspetos do desempenho do aluno ou focalizar o feedback em determinados aspetos específicos?

FG1_SPK4: Eu acho que em determinados aspetos específicos. Dizer que ele é... que isto está errado, que isto está correto, em determinados aspetos, para eles, é melhor. Eles ficam mais motivados e...

FG1_SPK2: ... e há um foco.

FG1_SPK1: Sim. Um foco. É concreto. É isto. Se forem muitos itens... [as restantes anuem]

FG1_SPK2: Eles perdem-se.

FG1_SPK4: Se for uma coisa mais generalizada, para eles... [torna-se mais difícil?]

Entrevistadora: Sim? [dirigindo-se à FG1_SPK5, que dá sinal de querer intervir]

FG1_SPK5: Sim, eu faço, por exemplo... Pronto, isto é um bocadinho já informal, mas eu faço o que me foi um bocadinho ensinado, que é o método de sanduíche, [em] que eu faço uma crítica específica, faço um... pronto, dou um elogio específico, uma crítica específica, construtiva, e depois faço, no geral, um elogio geral do trabalho. Sempre esses três. E tenho-me dado bem com isso, assim.

Entrevistadora: Então, agora, quando pensam na vossa experiência, pensem agora no conteúdo do feedback. Que informação é que o feedback deve ter para melhor orientar a aprendizagem do aluno?

FG1_SPK3: O incentivo, para nós, é o mais importante. [rumores de concordância]

FG1_SPK1: Primeiro, é dizer qualquer coisa boa.

Voz não identificada: Sim, é isso.

FG1_SPK3: O facto de eles perceberem que são capazes de fazer, é logo o ponto principal.

FG1_SPK1: Primeiro, a parte boa, ... elogiar. Depois,... mas ainda podes melhorar aqui.

[várias vozes concordam]

FG1_SPK1: E sempre pela positiva.

Vários [em simultâneo]: Sim.

FG1_SPK1: Porque se nós começamos: -"Não é assim, não se faz assim, isso está mal...."

FG1_SPK2: Sim, sim, sim...

FG1_SPK1: Eu noto que perco logo o foco dos alunos... portanto, é logo: -"Bah" -, e não vale a pena. Mas se nós vamos ao bom: -"Olha, conseguiste fazer isto! Ótimo! Mas vamos tentar, para a próxima, isto, que já vais ver que..."

FG1_SPK3: O facto de eles sentirem que são capazes de conseguir fazer qualquer coisa, é o ponto principal.

FG1_SPK4: Tentei sempre... dizer-lhes que nós não somos bons a tudo, que temos as nossas...

FG1_SPK2: ... limitações...

FG1_SPK4: ...sim, e características. Somos todos diferentes. E todos conseguimos fazer coisas diferentes. E um é melhor numa situação, outro é melhor noutra. E que: -"Sim, fizeste isto, mas... podes melhorar." [inaudível]. Na prática, vai ser tudo ao mesmo encontro.

FG1_SPK2: Sim, sim, sim.

FG1_SPK4: Ser sempre positivo para eles, é bom. Já são tão desmotivados.

Entrevistadora: Os nossos alunos não são todos iguais. Há uns que têm desempenhos particularmente bons, há outros que têm desempenhos mais fracos e que, por isso, necessitam de diferentes tipos de apoio por feedback. Que estratégias ou que práticas é que percecionam como mais proveitosas em cada caso?

[pausa longa]

Entrevistadora: Agora têm de fazer o exercício de pensar no aluno X, se calhar, e no aluno Y, e perceber...

FG1_SPK4: Acho que há alunos que requerem mais atenção. Por exemplo, há alunos [em] que tenho de me sentar ao lado deles para fazer e demonstrar... E acho que também vai ao encontro de termos sempre uma palavra positiva para eles, mas que requerem muito mais atenção da nossa parte. Há alunos em que eu não... tem de ser tudo feito em aula, não posso mandar nada para casa. Porque eles em casa não fazem nada. Então, tem de ser tudo em sala de aula. Há outros alunos que funciona melhor dizer: - "Olha, vais fazer isto e isto e isto - mas só aquelas três coisinhas específicas - em casa. - "E mostrar-me em aula." -, porque há alunos que não conseguem fazer em sala de aula. E aí há uma particularidade entre cada um dos alunos.

FG1_SPK3: Eu também uso muito a estratégia que nós, no início do ano fazemos sempre - não sei se é em todas as disciplinas - um estudo turma. E há certas questões que, quando eles respondem, também conseguimos perceber até que ponto o aluno está integrado na turma ou não. E uma das estratégias, mais na nossa parte de educação física que eu utilizo muito - acho que alguns colegas meus também, porque temos falado disso - utilizamos, é o teste sociométrico, que tem aqueles... os alunos-chefe, os alunos... Basicamente, são os que são mais populares e menos populares. E, então, uma das estratégias... Nós conseguimos ver que este X aluno está mais afastado e [que] se eu o juntar num grupo

em que vai ser com os mais populares, ele já se vai sentir diferente e mais apto, digamos assim, para concluir as tarefas. Não sei se não faço entender.

FG1_SPK1: [incompreensível]...tenho notado que, ao nível dos alunos que têm aqueles desempenhos menos adequados a educação física, que, se nós falamos com o grupo grande ao pé, esses alunos ficam demasiado envergonhados, retraídos. Às vezes, eu tenho optado, muitas vezes, por quando o grupo começa a sair, peço: - "Olha, ajuda-me aqui a arrumar o material." - E digo que certas coisas, principalmente há certas meninas, na ginástica, que têm mais dificuldade, ou também nos desportos coletivos, porque tudo o que é exposição aos outros, bloqueiam muito. Já o contrário, os alunos que têm um bom desempenho, têm gosto: - "Gosto de... Estou aqui, sou eu, sou eu, sou eu." - Portanto, realmente temos de ver muito bem que tipo de alunos é que nós temos ali à nossa frente para adequar...

FG1_SPK2: Mas em sala de aula é a mesma coisa. Mas em sala de aula, [quer dizer] numa disciplina mais teórica, não tão prática, também é a mesma coisa, também temos de ter um bocadinho de cuidado nesse aspeto.

FG1_SPK1: ... com o que dizer...

FG1_SPK2: Exatamente. Porque há muitos miúdos que não expõem as dúvidas, porque são muito tímidos e têm muita vergonha.

[vozes de vários que concordam]

FG1_SPK2: Porque acham que a dúvida é uma coisa muito disparatada; a dúvida é que eles têm é muito disparatada e que os outros vão gozar com eles.

FG1_SPK4: Mas acho que esses alunos que se retraem mais... é bom elogiá-los ao pé dos "grandes", e às vezes também é bom dizer a esses "grandes": - "Olha, atenção!"

FG1_SPK2: Sim. [Dizer-lhes] que não é sempre assim...

FG1_SPK4: ... num núcleo maior, para eles também, de vez em quando, acalmarem.

Vários [em simultâneo]: ... acalmarem. [risos]

FG1_SPK1: O ego.

FG1_SPK3: Sim, portanto, isto é uma estratégia. Existem várias. E, embora nós, no início, tenhamos, ... por mais atenção que tentemos captar dos alunos, só com o decorrer do

tempo e das aulas é que vamos conseguindo conhecer mais ou menos cada aluno e perceber que estratégia é que vai funcionar melhor com cada um. Isto foi apenas uma estratégia, [com] os alunos mais reservados, juntar ou elogiar à beira daqueles [mais extrovertidos?; seguros de si?]; mas depois existem muitas outras. E não só. Por exemplo, em termos de aula, o facto de, por exemplo, uma estratégia para nós não perdermos tanto tempo: o facto de chegarmos mais cedo à aula, de prepararmos logo um material, logo um exercício. Isso tudo, são estratégias que depois... - não sei se estás a falar de estratégias de feedback só, ou de estratégias de tudo? Não sei.

Entrevistadora: O feedback é um processo, é um processo.

FG1_SPK1: Nós perdemos muito tempo a juntar grupos, a afastar grupos e essa parte é importante ter...

Entrevistadora: A parte da gestão de sala de aula?

FG1_SPK1: A gestão de sala de aula para nós não é a "mesa". [refere-se à mesa de trabalho dos alunos como suporte da aula]

FG1_SPK3: Sim, sim, sim.

FG1_SPK2: Percebo.

FG1_SPK1: Ajuda-nos muito.

FG1_SPK5: Eu acho que, como em educação física, em educação visual também é a questão da responsabilidade aos alunos, não é? Também há a gestão de sala de aula, e o que eu fazia muito era, por exemplo, essa questão de atribuir trabalhos específicos dentro da sala àqueles alunos... que demoram um bocadinho mais a trabalhar, para não se sentirem às vezes desmotivados e parados no que estão a fazer. E também trabalhava muito com o diário gráfico; foi uma coisa que ajudou muito em tentar que eles desenhassem qualquer coisa que gostassem, para além daqueles desenhos que eu pedia. Mas aqui a questão, por exemplo, que eu acho do feedback individualizado, neste aspeto de serem casos muito específicos, a cada aluno, é que eu acho que nós, enquanto professores na sala de aula, estamos muito limitados, porque é impossível fazer isto com quase 30 alunos.

[murmúrios de concordância)

FG1_SPK5: Ou seja, por muito que temos, se calhar, 10 casos muito específicos que precisam de mais ajuda, nós num período de 50 minutos ou 100 não conseguimos chegar a todos. Por isso, se conseguirmos ajudar numa aula um ou dois ou três, é bom, mas ficam se calhar a faltar outros cinco ou assim. Então, estamos sempre muito limitados em termos...- na minha disciplina, pelo menos, que é prática, e eu perco, se calhar, 10 minutos no início a arrumar material e depois 10 minutos no final, outra vez a arrumar material - eu tenho, na prática, meia hora de aula, se calhar. É muito complicado, às vezes, sentir que realmente consigo aplicar estratégias com sucesso.

FG1_SPK2: E numa disciplina mais teórica também é a mesma coisa. O que nós devíamos ter era, se calhar, um apoio. Mais apoio para esses miúdos que têm mais dificuldades. Conseguirmos criar um grupo... Porque, às vezes, em sala de aula, teres um grupo com mais dificuldade e um grupo mais avançado, também depois cria... Como é que eu hei-de dizer? ... Cria... [procura a palavra certa] Os miúdos não se sentem inseridos, sentem-se discriminados, porque estão num grupo [incompreensível; mais fraco?]

FG1_SPK1: ... sim, sim, sem dúvida...

FG1_SPK2: ... dar esse apoio, mas fora da sala de aula termos tempo para conseguirmos...

FG1_SPK5: Mas fora da sala de aula, eles já devem ter mais uma carga horária mais alta...

[vários, em simultâneo, concordam]

FG1_SPK5: Os miúdos também... coitados.

FG1_SPK3: Então, seria diminuir as turmas.

FG1_SPK1: Era a boa intenção. [vários riem] Era o ideal.

Entrevistadora: Ok, vamos, Vocês já tocaram aqui um bocadinho neste tema, mas vou puxá-lo outra vez. Tem a ver com o papel que o feedback desempenha na motivação dos alunos para as aprendizagens. Acham que o feedback desempenha esse papel? Ou que papel é que desempenha na motivação?

FG1_SPK2: Desempenha, porque se deres um feedback sempre muito negativo, sempre... o miúdo sente-se completamente desmotivado e desiste.

FG1_SPK1: Sim, rapidamente.

FG1_SPK2: Porque eles não têm a capacidade de: - "Não, não! Eu vou fazer melhor. Estás a dizer isso..."

FG1_SPK1: Hoje em dia não se elogia o suficiente. Não são os alunos, como as pessoas no geral. Critica-se muito e elogia-se muito pouco. E eles estão a viver isso.

FG1_SPK2: Então, se deres um feedback mais positivo, talvez os miúdos consigam: - "Não, eu vou tentar. Vou tentar. Vou mostrar que eu sou capaz." - Porque os miúdos desistem. O que eu noto neste momento é que os miúdos desistem: - "Não sei fazer, não vou tentar fazer."

FG1_SPK1: Desistem com muita facilidade.

FG1_SPK2: - "Não quero saber." - [diz, imaginando o pensamento de um aluno]

FG1_SPK1: Não veem que há um resultado quase que imediato - porque [com] as tecnologias, é tudo imediato e nós não somos imediatos - desmotivam logo. - "Não vale a pena. Isto dá trabalho. Não quero". Então, tem de ser também ali aquele reforço nosso, para os motivar. - "Viste? Hoje já conseguiste fazer isto. Ontem não fazias."

FG1_SPK4: Uma das estratégias que eu adotei neste período foi não dar trabalho igual para todos. Porque nós não somos todos iguais, não somos todos bons. E há alunos que sabem fazer a mesma coisa mas chegam lá de maneiras diferentes. E nós perdemos muito mais tempo a perceber isso. (..) Mas resultou, eles tiveram resultados muito positivos. Ou seja, chegarmos a um resultado final de maneiras diferentes. E tentar mostrar-lhes que ok, conseguem fazer isto, mas de maneiras diferentes. De maneira diferente, de estado diferente. E os meninos que acham que são sempre melhores que os outros, terem mais responsabilidade em sala de aula. Terem de arrumar o material, terem que fazer isto para perceberem que são muito bons, mas também têm que fazer certas coisas em que não são assim tão bons.

FG1_SPK2: Mas isso adequa-se mais às disciplinas mais práticas.

FG1_SPK4: Mais práticas, sim.

FG1_SPK2: Uma disciplina que tem um programa mais estanque, se calhar já é difícil... Está bem que há vários caminhos que chegam a Roma... mas, 2 mais 2 é 4.

FG1_SPK1: Eu acho que é que ... podemos usar os alunos melhores para ajudar. Eu...- não tendo muito a ver - disseram-me que o meu filho, este ano, ajudou um colega a fazer

a disciplina de TIC. [risos] E a coisa assim! Se ele não estivesse lá ao lado dele, o outro colega, se calhar, não fazia a disciplina. Portanto, se calhar, adapta-se o aluno com mais capacidade...

FG1_SPK2: ... mais capacidades...

FG1_SPK1: ... mais capacidades, estar ao lado do outro para ajudar.

[murmúrios; vários a tentar intervir]

FG1_SPK2: Mas depende do miúdo, depende do miúdo. Porque o miúdo pode não gostar de ajudar.

[murmúrios; vários a tentar intervir]

FG1_SPK1: Sim, sim, sim. Em educação física também tivemos... Também tem a ver com: tens melhores capacidades, organizas a equipa. - "Tu vais para aqui, tu vais para aqui, vais fazer isto." - Mas também não é fácil, porque: - "Depois, eu não faço." [referindo-se aos alunos a quem essa responsabilidade não é atribuída?]

Entrevistadora: Vamos para uma última pergunta sobre a eficácia do feedback. Eu acho que é a pergunta do milhão de euros. [risos] Que é como é que se percebe se o feedback está ou não a ser eficaz. Como é que conseguem monitorizar a eficácia do feedback?

FG1_SPK5: No caso, por exemplo, da educação visual, eu acho que através do trabalho prático. Através do feedback que eu dou, se verifico que, realmente, através do trabalho, está a resultar. Estão a conseguir, então eu digo: - "Ok, o feedback está a ser eficaz." - Se vir que não chegou ainda, [que está] aquém das expectativas que eu pus para o trabalho, então tenho de reforçar individualmente o feedback. Para ver se consegue alcançar os objetivos.

FG1_SPK2: No nosso caso é [através] do resultado de uma ficha de trabalho, o resultado do exercício que colocar no quadro, o resultado de... Se ele conseguiu atingir, então o feedback resultou.

FG1_SPK4: Não queria falar em notas, mas o certo é que se um aluno... nós temos um objetivo de chegar a um quatro. Se chegou, resultou. Se não chegou, não resultou. Não querendo falar em notas, mas a realidade é que...

FG1_SPK1: A monitorização não é só uma grelha.

[vozes concordantes]

FG1_SPK1: Dificilmente é uma grelha que é observada. No nosso caso, mais prático, então, a observação é tudo...

FG1_SPK2:... pois...

FG1_SPK1:.. porque, em educação física, nós não fazemos praticamente testes teóricos. Fazemos numa matéria que está definida por ano. Depois, tudo o resto é...

FG1_SPK2: ... é o desempenho deles...

FG1_SPK1: quero ver-te a fazer isto. E tu tens de observar.

FG1_SPK2: O miúdo começa a...

FG1_SPK1: [impercetível]... quando muito, se nós vemos que não está a corrigir o comportamento ou a prática... Muitas vezes pergunto assim: - "O que é que eu te disse à bocadinha, que tinhas de melhorar? Que tinhas de fazer?" - [e] consigo perceber se ele ouviu. Porque eu acho que eles também têm dificuldade de perceber, muitas vezes, aquilo que nós dizemos. Ou porque usamos uma nomenclatura que eles não estão habituados, ou porque na nossa mente funciona daquela maneira, é fácil. Mas muitas vezes faço isso. Pergunto: - "Olha, eu tinha-te pedido para fazeres o quê?"; - "Ai, não me lembro" - [diz, simulando a resposta do aluno] - então, é porque ele não me ouviu, é porque não me percebeu. Muitas vezes tenho que... uso essa estratégia, não é? pergunto ao aluno: - "O que é que eu te mandei corrigir? O que é que eu te pedi para corrigires neste exercício?" - para ter a certeza de que ele ouviu o feedback.

FG1_SPK4: Eu também adotei uma coisa este ano que foi eles explicarem...eles explicarem uma coisa para eu perceber a forma como eles explicam, para depois poder explicar eu da maneira... da maneira deles. Ou seja: - "Eu quero que me expliques isto." - e eu oiço a maneira como ele explica, para lhe poder ensinar da mesma forma. Individualmente, para que depois a coisa resulte. Porque muitas vezes nós achamos que estamos a fazer da melhor maneira e depois eles... eles não estão lá.

FG1_SPK2: Eu uso muito essa estratégia. Estou a explicar qualquer coisa, a expor um conteúdo...

FG1_SPK4: - "Então, vá. Explica-me lá." - [simulando a fala da professora]

FG1_SPK2: ... e os miúdos... há uns que percebem e outros não percebem. Pedem para eu explicar. E eu explico novamente, e eles continuam a não perceber. Eu peço aos colegas que já perceberam para usarem linguagem...

FG1_SPK1: ... deles...

FG1_SPK2: ... deles. Às vezes resulta, outras vezes....[insinua que não]

FG1_SPK1: E tens de explicar mais vezes...

FG1_SPK2: ... para aí cinquenta mil vezes.

[vários murmuram; impercetível]

FG1_SPK4: Há uns que não conseguem. Não estão ali e não conseguem fazer aquilo.

[vários murmuram; impercetível]

FG1_SPK4: E nós explicamos. O professor explica, o colega explica, o outro colega explica, e o aluno...

FG1_SPK2: ... não chega...

FG1_SPK4: ... o aluno não compreende. Não percebe. E aí, o nós fazemos, o nós demonstramos, aí, muitas vezes, resulta. Há outras vezes que não dá mesmo. Não foi bem-sucedido. E temos de admitir o que não está bem-sucedido.

FG1_SPK1: Cada um é um mundo e nós temos de adequar. Temos é que chegar ao caminho correto.

Entrevistadora: Há pouco vocês também falaram que, às vezes, fazer feedback era difícil. Temos algumas barreiras e temos alguns desafios. Esta parte da entrevista é precisamente dedicada às barreiras e aos desafios que encontram quando implementam estratégias de feedback. E eu gostava de perceber quais é que são, para vocês, essas barreiras e esses desafios... na prática.

FG1_SPK2: Uma grande barreira é o número de alunos. E o tempo... às vezes, queremos que o feedback seja instantâneo - instantâneo no sentido de que eles fazem uma coisa mal e nós dizemos [logo] o que está mal. Outras vezes, não temos tempo de corrigir. Por exemplo, imagina, sei lá... uma ficha de trabalho. Tu levas para casa como um exercício para corrigir. Mandas fazer e levas para casa. Mesmo nas artes é a mesma coisa [dirigindo-

se às colegas de artes]. E tu, ao corrigires, demoras tanto tempo que aquilo já passou. Porque tens muitos alunos.

FG1_SPK3: Nós, em educação física, colocamos a praticar um X exercício. Se nós observamos e queremos dar o feedback, como são tantos, quando já vais para dar o feedback do da frente, já está o outro atrás e tu já estás a observar e já são vários feedback. E então, quando temos...

FG1_SPK2: É difícil fazer a gestão.

FG1_SPK3: Sim.

FG1_SPK4: Eu acho que uma barreira que nós enfrentamos - não sou só eu, acho que somos todos - é o digital. Porque eles querem estar sempre no telemóvel, querem fazer tudo no telemóvel, o telemóvel é tão bom. E, no papel, nada. - "Ok, então vamos usar o digital." - e eu optei por usar o digital em sala de aula e eles fazerem muita coisa em computador. Os que queria, sim, os que...Os que queriam fazer em computador, tudo bem. Os que não queriam, não. Dar essa opção e essa liberdade. Funcionou? Tive uma taxa de sucesso bastante elevada. Fazer coisas muito interativas, coisas com muitos sons, com muitas coisas para eles mexerem...

FG1_SPK2: ... gaming...

FG1_SPK4: ... para haver muita interatividade, para eles conseguirem... [para] conseguir captar a atenção deles. Porque tudo o que seja ali, papel.... Tens de fazer isto e pronto... [eles] metem para o lado e jogam fora. Para eles não interessa. E é sempre uma barreira que eu senti e que até acho que consegui ultrapassar e tive uma taxa de sucesso boa, que até não estava à espera, neste último período principalmente.

FG1_SPK5: Eu acho que, por exemplo, na minha disciplina também é a sala de aula, não é? Nós não temos salas de aula adequadas para ensinar educação visual. Faltam imensos materiais, para experimentar outras técnicas para além só daquelas só com meios riscadores, não é? E só aguarela, ou assim. E depois também acho que torna ... começa a desenvolver um bocadinho de frustração, porque eles querem fazer outras coisas, e eu vejo miúdos com muitas capacidades para, por exemplo, escultura, ou [para] fazerem coisas em maior escala, e nós não podemos fazer na sala porque, não só temos de deixar tudo limpo no espaço de uma hora, - porque vem outra turma ter, se calhar, físico-química, ou seja, o que for? Então, não pode ficar nada sujo e tudo o que fazem tem de ser arrumado

depois, no final, numa capa. Ou seja, condiciona muito o tipo de trabalho que eu faço porque não pode ficar nada depois a secar sequer.

FG1_SPK4: Na nossa escola, os alunos têm matemática na sala de educação visual.

FG1_SPK2: Eu tinha. Eu tinha. A seguir a ti, eu tinha físico-química.

FG1_SPK4: Condiciona muito.

FG1_SPK1: Deixar o trabalho a secar e depois vir o pessoal de matemática.

FG1_SPK5: Mas condiciona muito, por exemplo, mesmo até em termos de aprendizagem dos alunos (essenciais). Há este programa específico de disciplina, mas eu não consigo fazer 20% dele porque não tenho uma sala adequada... Então faço o quê?

[participantes fazem acenos de assentimento]

FG1_SPK1: Nós, a educação física temos também o facto dos espaços. O espaço em si é uma barreira. O espaço ser muito grande, ser muito amplo. A acústica é também uma barreira, porque eles muitas vezes não nos ouvem. O eco que faz... os pavilhões. O exterior, então, é...! Dar aulas aqui, nesta parte exterior, com três turmas ao mesmo tempo, com os carros a passar e com os outros colegas, é das grandes barreiras que nós também temos. Para além das dificuldades que nós já identificámos, não é? É toda a motivação externa que existe fora da escola.

FG1_SPK4: Mas em termos de material, por exemplo, para educação visual, os alunos é que têm de comprar o material. E a educação física têm de levar o material. E, às vezes, ...

FG1_SPK2: ... é um problema...

FG1_SPK4: ... não levam e a qualidade do material que vejo não é a melhor; [assim] não conseguem atingir o resultado final tão eficaz no trabalho quando queriam...

[várias pessoas; confuso; impercetível]

FG1_SPK4: Não podemos exigir a um aluno que ele traga [tudo do melhor? tantas coisas?] ... Mas o que é certo é que a parte económica também [pesa].

FG1_SPK5: Desculpa, FG1_SPK4, mas vou acrescentar. Isso é verdade, porque até leva muito a frustração em sala de aula. Porque eles, por exemplo,... até dou o exemplo com o pastel de óleo. Compram todos da Giotto aqui na escola. Pronto, tem o resultado da

Giotto. Depois aparecem alguns casos com Faber Castel, que fazem um trabalho incrível. Até pode o miúdo ter a qualidade do trabalho 3 ou 4. Mas em termos de resultado gráfico é muito superior.

FG1_SPK1: ... os materiais...

FG1_SPK5: ... depois fazem um espetáculo de um trabalho... - "E que pastéis são estes?"; - "Custam 80 euros."; - "Ah, pois, mas os da escola são 3."

FG1_SPK4: Sim, isso é uma das coisas.

FG1_SPK1: E é porque no chinês, se calhar...

FG1_SPK5: Pois.

FG1_SPK4: Não sei se respondemos à pergunta.

Entrevistadora: Sim, sim, sim, responderam. Eu tenho aqui uma outra pergunta que parece de alguma forma desenquadrada, mas tem aqui um propósito. Eu estou na parte dedicada às barreiras e desafios que enfrentam no uso do feedback. Que papel é que desempenha a formação contínua nisto? Ou que papel é que tem desempenhado, nos vossos casos, a formação contínua ou a formação inicial, no uso do feedback? Têm feito formação? Essa formação é... resulta de ações de formação, resulta de um contínuo trabalho na escola, resulta de uma pesquisa, de uma autoformação? Que papel é que desempenha a formação contínua?

FG1_SPK1: Tem de ser constante. Só que depende das situações. Se for pensar, aquilo que fiz na formação inicial, se calhar já a esqueci um bocadinho. A prática já me levou por outros caminhos. Mas também já me vi obrigada a ir pesquisar e fazer formações, por sentir que se passa aqui qualquer coisa, que eu já não estou a conseguir identificar onde é que estou a falhar. Isso tem a ver com os gaming agora, que eles estão mais propensos para isso. Mas eu acho que tem de vir da nossa parte o ir constantemente à procura, seja em livro, seja em formação. Se não conseguirmos, vamos ficando ultrapassados.

FG1_SPK2: Sim, porque se pensar na minha formação inicial, já foi há quinhentos mil anos. [risos]

FG1_SPK4: A profissão também está em constante mutação, porque a tecnologia tem evoluído muito. Até nós próprias - por exemplo, nós que somos bem mais novas [aponta

para a FG1_SPK5] - quase que não os conseguimos acompanhar. Eles já nos falam de coisas que nós não conseguimos acompanhar. Mas a pergunta é...?

Entrevistadora: Era sobre a formação, o papel da formação, na vossa prática em termos de feedback. Se pensarem: eu já fiz formação contínua em feedback; ou, não a fiz formal, mas fi-la informalmente. Porque fazer feedback implica saber, não é?

[várias interjeições de concordância]

FG1_SPK2: Eu nunca fiz formação em feedback. E mesmo aquelas formações a que tu assistes, também te deveriam dar feedback, o formador, a ti. E é uma forma também de tu aprenderes. E, normalmente, isso não acontece. Pelo menos aquelas que eu fiz, que tenho feito até ultimamente.

FG1_SPK4: Eu acho que nós vamos aprendendo a fazer feedback. A dar feedback.

FG1_SPK3: Sim, é à medida que vais conhecendo cada pessoa. Porque o feedback a um aluno pode ser totalmente diferente do feedback que vais dar a outro. Porque um pode ser mais emocional, ou tu és capaz, ou o outro é um mais competitivo. Ou seja, à medida que vais conhecendo as pessoas, é que tens de ver que tipo de feedback vais dar. - "Ok, este feedback não está a funcionar como ele. Que mais é que eu posso?"...

FG1_SPK4: Por exemplo, este foi o primeiro ano que lecionei. Foi o primeiro ano que dei feedback. Eu, para o ano, já vou fazer as coisas de maneira diferente. Porque já tenho aqui um exemplo daquilo que fiz. Mas eu acho que isto aprende-se a fazer. Eu já aprendi mais este ano, do que nos anos todos de curso.

FG1_SPK2: Tem de ser com a experiência. E todos os anos são diferentes.

FG1_SPK1: A prática é bonita, a prática é bonita... [insinua que é insuficiente?]

FG1_SPK4: Eu acho que ter mais formação.

[várias vozes; confuso]

FG1_SPK2: ... e é diferente mesmo com os mesmos alunos. Este ano, por exemplo, eu tive a continuação dos miúdos [do 7.º ano]. Os miúdos no oitavo não tinham nada a ver com os miúdos que começaram...

FG1_SPK1: Eles crescem.

FG1_SPK2: Eles crescem. Eles tornam-se mais maduros (ou não).

FG1_SPK4: ... ou menos...

FG1_SPK2:... ou menos. Mas provavelmente para o ano, se eu tiver os mesmos gaiatos, vai ser...

FG1_SPK1: ... vais notar a diferença.

FG1_SPK2: E eu tenho de mudar o feedback que lhes vou dar. Porque eles já vêm de maneira diferente.

FG1_SPK1: Já, já, já.

FG1_SPK1: Pode haver falhas na nossa formação. Falhas, como quem diz; não é uma falha, falha...

FG1_SPK2: É uma falha.

FG1_SPK1: Temos de procurar mais formas de nos formarmos...

FG1_SPK2: Sim, sim.

FG1_SPK1: ... a nível do feedback.

FG1_SPK2: Porque até não há muitos cursos em feedback.

FG1_SPK1: Que eu conheça, não.

FG1_SPK2: Cursos na formação de professores.

Entrevistadora: Eu também não me tenho confrontado com nenhuns. Não tenho.

FG1_SPK2: Se calhar até há técnicas, que podíamos aprender.

FG1_SPK1: Sim, formações na área...

[várias vozes; confuso]

FG1_SPK1: ... formações de área, que te deem técnicas de feedback.

FG1_SPK4: Acho que faz falta nós termos formações e estamos todos juntos. Mas acho que nós falarmos uns com os outros: - "Como é que tu fazes? Como é que tu fazes? Como é que é? Eu tenho de dizer isto ao aluno e não como é que hei-de dizer." - Eu acho que nós falarmos com os colegas e perguntarmos ao aluno: - "Percebeste aquilo que eu disse? Achas que esta forma é adequada?", - eu acho que a prática é muito melhor do que a

teoria. Do que a teórica. E tenho aprendido muito mais assim do que a escrever... do que a fazer alguma coisa escrita ou verbal.

FG1_SPK2: Então, mas mesmo quando tu fazes a autoavaliação dos gaiatos. Eu costumo fazer sempre, na autoavaliação, [pedir-lhes] que escrevam o que é que eles gostaram, o que é que eles não gostaram. E, muitas vezes, nessa descrição tu vês: - "Olha, falhei aqui. Olha, eles gostaram da maneira como eu fiz isto. Eu falhei aqui. Tenho de mudar a minha"...

Voz não identificada: Sim

FG1_SPK2: E, às vezes, nós somos humanos e também erramos.

FG1_SPK4: Eu vou para uma aula e acho que aquilo vai ser espetacular, que eles vão adorar aquilo tudo...

[risos]

FG1_SPK2: ... e eles não acham a piada nenhuma.

FG1_SPK4: ... e estamos na sala de aula e estão ali, a olhar para mim...

FG1_SPK2: ... não acham piada.

Entrevistadora: E o inverso, também é verdade?

FG1_SPK4: O inverso. Às vezes, acho que não vai dar... por exemplo, eles tiveram de fazer um cartaz. E eu achava que eles não iam gostar nada daquilo. E olha! Dali saíram resultados excelentes. Também já teve o inverso, é verdade.

Entrevistadora: Vão perceber porque é que a pergunta apareceu; porque agora vamos dar um salto. E o salto tem a ver com o salto para a supervisão. Está bem? Portanto, a próxima parte da entrevista diz respeito à supervisão. E é a última. A entrevista termina com isto. E o que é que eu quero perceber? Quero convidar-vos a refletir sobre os contributos que a supervisão pedagógica dá para o vosso desenvolvimento profissional. E depois, mais à frente, centrar isso nas práticas avaliativas e no feedback. Então, a primeira questão, na verdade, é um pedido de comentário. E então, eu gostava que vocês comentassem a seguinte afirmação: Há quem considera a supervisão como um processo formativo, horizontal, colaborativo. Mas também há quem tenha da supervisão uma perspetiva avaliativa, inspetiva e de verificação da conformidade. Que comentário é que esta

afirmação... Que comentário é que querem fazer a esta afirmação? Querem que eu repita a frase?

FG1_SPK3: Pode repetir a frase?

Entrevistadora: Sim. A frase é a seguinte. Há quem considera a supervisão como um processo formativo, horizontal e colaborativo. E depois, há quem tenha uma perspetiva que é, sobretudo, avaliativa, inspetiva e de verificação da conformidade.

FG1_SPK2: E tu queres que a gente comente?

Entrevistadora: Comente. Comente, tendo em consideração as vossas práticas, o que é que...

FG1_SPK2: Então, eu vou dar-te um exemplo...

Entrevistadora: Hum, hum.

FG1_SPK2: ... que aconteceu. Eu fazia coadjuvação com a professora de matemática.

Entrevistadora: Este ano?

FG1_SPK2: Não.

Entrevistadora: Ah!

FG1_SPK2: Há uns anos. Há três anos, quando estava na outra escola. Adorei. Porque... Adorei, no sentido que aprendi imenso com a maneira como ela dava aula. Por exemplo, como ela interagia com os miúdos; como ela pedia ajuda para eu interagir com os miúdos. Os miúdos ganharam, porque tinham ali mais alguém que os ajudava e que dava feedback ao que eles estavam a fazer. Imagina. a professora punha um exercício no quadro e eles chamavam-me...

FG1_SPK4: Tinham duas professoras em sala de aula.

FG1_SPK2: Tinham duas professoras em sala de aula. E eu aprendia também com as práticas da minha colega. É a mesma coisa ela em relação a mim. Portanto, a primeira frase acho que é... [mais verdadeira?]. É mais colaborativo, horizontal e formativo.

Entrevistadora: ... horizontal e formativo.

FG1_SPK2: Horizontal e formativo, porque a supervisão devia ser isso. Não devia ser estar ali alguém a apontar-te o dedo: - "Agora deves fazer assim ou deves fazer..." - ou seja, dar-te um feedback. Não negativo.

Entrevistadora: Mas centrem-se nas práticas que temos na escola.

Vários [em simultâneo]: É isso.

Entrevistadora: Centrem-se neste ano letivo, centrem-se neste agrupamento, centrem-se na escola.

FG1_SPK4: Então, posso falar em relação ao nosso relatório?

Entrevistadora: Relatório?

FG1_SPK1: O de autoavaliação?

Entrevistadora:... autoavaliação. Estamos a falar da avaliação de desempenho docente, é isso?

FG1_SPK4: Sim.

Entrevistadora: Ok.

FG1_SPK4: Eu acho que não é um relatório com ali... meia dúzia de páginas...

FG1_SPK1: ... três páginas!

FG1_SPK4: ... que nos vai avaliar. Que vai avaliar aquilo que nós fizemos ao longo do ano, porque nós fizemos muita coisa...

FG1_SPK1: Esse relatório entra aqui na parte do: é avaliativo...

Entrevistadora: ... e de verificação da conformidade. [em simultâneo com FG1_SPK1]

FG1_SPK1: Mas tu escreves aquilo que tu queres.

FG1_SPK4: Escrevo aquilo que eu quero. E eu só a avalio da maneira que ela quer.

FG1_SPK2: Não, mas a questão é, se tu escreves muito bem, se dominas a palavra, a tua escrita [é] criativa, és fantástico. Mas se fores muito terra-a-terra - como há pessoas que são, muito sucintas - e, em três palavras, dizes o que fizeste no ano inteiro, és prejudicada. E não reflete aquilo que tu fazes.

FG1_SPK4: A pessoa está aqui, um ano inteiro, a tentar adaptar o nosso feedback aos nossos alunos, a tentar ultrapassar as nossas barreiras, e depois temos de dizer aquilo em três páginas? E a pessoa que nos vem avaliar, se calhar nem vai interpretar aquilo da maneira que nós queremos. E... por causa de uma nota! Estamos aqui um ano inteiro.

Entrevistadora: Então, há aqui duas perspetivas?

FG1_SPK4: Duas perspetivas, é isso.

Entrevistadora: Há aqui duas histórias. Há aqui um relato que passa por coadjuvação; há aqui um relato que passa mais pela supervisão centrada na avaliação. Há mais práticas de supervisão na escola? Sem ser essas duas?

FG1_SPK1: Há. No sentido da coadjuvação: eu fiz coadjuvação a um aluno com problema físico - fragilidade óssea - que já tinha sido meu aluno e que estava na turma da FG1_SPK3. Quando a FG1_SPK3 chegou, o T. (o coordenador de educação física) ajudou/encaminhou na primeira aula com os alunos. Porque nós sentimos que a FG1_SPK3 estava um bocadinho também perdida. Ela própria disse que não estava bem, não sei. Nunca tinha dado uma aula na escola. Eu, como era coadjuvante daquela turma, também estava presente.... E estive sempre presente, praticamente todas as aulas (faltei uma vez ou outra, ou por uma situação que...). Houve um momento [em] que eu própria... Havia momentos em que o aluno não estava a precisar de mim (porque eu interagia com o aluno para garantir a sua segurança). E houve alturas que...

FG1_SPK2: ... estavas a ajudar os outros...

FG1_SPK1: ... por instinto, vou fazendo intervenções. E, às vezes, pensava assim: - "A FG1_SPK3 deve estar a pensar que estou aqui a meter o dedo na aula dela."

FG1_SPK3: Não, não, mas era bom...

FG1_SPK1: ... mas, às vezes, também lhe dizia assim: - "Olha, faz os exercícios assim, porque se calhar vai dar asneira... Tenta lá assim." [sussurra ao dizer isto, dando a entender que a conversa era tida sem que os alunos percebessem]. Então, houve um bocadinho de tudo. Eu, nessa coadjuvação, não só pensei no aluno (porque era nele que eu tinha de estar a pensar), mas acho que eu colaborei um bocadinho, ajudando: - "Olha, faz isto! Vamos fazer aquilo. Eu não me importo; eu fico aqui nesta estação com estes, e organizo a aula." - Mas também, se calhar, houve momentos [em] que eu própria pensei: - "A FG1_SPK3 deve estar a achar que eu estou para a avaliar", - e os próprios alunos chegaram a um

momento que acharam isso. Que vinham muitas vezes ter comigo, como se eu estivesse acima, e eu é que organizasse. E eu disse assim: - "Não, não. A professora FG1_SPK3 é que sabe."

FG1_SPK2: Sim, também me aconteceu isso. A mim também.

FG1_SPK1: Eu estou aqui só com o vosso colega, para garantir a segurança dele, que ele aprende, que ele faz as coisas e que não se magoa. O resto, não sou eu que organizo o exercício, não sou eu que digo nada.

FG1_SPK2: Mas tu estavas numa situação em que era a mesma disciplina...

FG1_SPK1: ... a mesma disciplina, sim...

FG1_SPK2: ... mas, se calhar funciona... [melhor? em] disciplinas diferentes.

FG1_SPK1. Eu, na minha... na universidade, o que fizemos foi: a minha primeira prática pedagógica foi observar uma disciplina que realmente não tinha nada a ver com a disciplina física. Era obrigatório ser uma disciplina de "sala de aula".

FG1_SPK3: Sim, mas eu acho que o que a frase quer dizer é que nós, ao longo da nossa carreira, há fases em que nós somos obrigados a ter supervisão de alguém para ter uma avaliação. E eu acho que eles querem que nós...não é? [questiona, porque há expressões faciais de não aprovação ou dúvida] Não há assim um...?

FG1_SPK1: Quando fazemos [impercetível; vozes sobrepõem-se]

FG1_SPK3: Tu tens aulas...

FG1_SPK1: Por exemplo, neste momento...

FG1_SPK3 e FG1_SPK1 [interrompendo-se]: ... que são estágios... que vão ser... [confuso]

FG1_SPK1: Nós temos os nossos estágios...

FG1_SPK3: Nós temos o nosso estágio, em que nós lecionamos a nossa aula e temos sempre lá o nosso orientador. E temos uma avaliação final. Mas ao longo da carreira docente, vai haver fases em que tu podes pedir a supervisão de alguém.

FG1_SPK1: Quando tens aulas assistidas, quando precisas para mudar de escalão e tens aulas assistidas, alguém está na tua aula...

FG1_SPK2 e FG1_SPK1, em simultâneo: E está a avaliar.

FG1_SPK1: E aí sim, ...

FG1_SPK3: E entra aí a parte de avaliar.

FG1_SPK1: Há uma fase que tem de ser avaliativa mesmo. [rumores de concordância] O que não invalida depois, na fase anterior ou posterior, haver ali uma colaboração, nessa supervisão que a pessoa te faz. Mas eu acho que, naquele momento que está marcado, que é naquele dia [em que] vou assistir àquela aula, ela vai ser avaliativa. [impercetível porque FG1_SPK3 interrompe] ... pode ser colaborativa...

FG1_SPK3: ... vai ser avaliativa mas também pode ser enriquecedora, no final. Através de: - "Porque é que fizeste isto e não fizeste aquilo?" - vai ser um...

FG1_SPK2: Vai fazer uma reflexão?

FG1_SPK1 e outra voz: Sim. Vai fazer um balanço... um balanço da aula.

FG1_SPK4: Eu acho que o facto de nós, docentes, estarmos constantemente a ser avaliados, ... Não sei, acho que... Pode não ser assim tão positivo. Porque nós sabemos que sabemos as coisas, mas quando tens ali uma presença a avaliar-te...

FG1_SPK1: tens... tens alguém que supervisiona.

FG1_SPK4: Aquilo... [suspira]...Não é?

FG1_SPK2: Por isso, a coadjuvação não funciona... A coadjuvação não funciona tanto com uma avaliação, mas com um trabalho colaborativo.

FG1_SPK4: Sim, é isso.

FG1_SPK2: Que resulta! E resulta. Olha, há muitos anos, mas muitos anos, tive uma experiência muito engraçada com a professora de Ciências. Porque nós temos turnos.

FG1_SPK1: Sim.

FG1_SPK2: E ela, como estava na direção muitas vezes, e a turma era pequena, em vez de dividirmos a turma, não dividíamos. Estávamos as duas sempre em sala de aula, na aula prática. E foi espetacular. Porque quando ela precisava... Imagina, isto aconteceu no 9º ano. No 9º ano, dão os sistemas digestivos, os sistemas respiratórios e tudo. Eu, de Físico-Química, aprendi imensa coisa sobre os sistemas, que já não me lembrava das

aulas. E depois, quando ela precisava de alguma coisa da Química, (por exemplo, para falar no suco gástrico, ou não sei o quê) eu dava a aula, está a ver? Ao mesmo tempo que ela. E foi um trabalho colaborativo. De supervisão também, no fundo. E aprendemos todos. Aprenderam os miúdos e nós... E tu, com o colega, consegues também, às vezes, até pedagogicamente, veres, por experiência, veres como ele funciona com os miúdos. Tu vais...: - "Vou tentar aquela técnica, a ver se isto dá... É capaz de dar resultado".

FG1_SPK4: Não estamos a responder à pergunta.

FG1_SPK2: Não sei se estamos a responder.

Entrevistadora: Não [é isso]. [risos nervosos]

Entrevistadora: Eu pedi-vos um comentário. Estão a responder no sentido em que, de facto, estão a observar umas práticas supervisivas de uma natureza e outras de outra natureza. Pronto, são relatos. Estou mesmo a pedi-vos que pensem nas vossas experiências.

FG1_SPK4: Eu acho que a partir do momento em que...

FG1_SPK2: Quando se torna avaliativo, tu ficas muito mais retraído.

FG1_SPK4: Acho que a partir do momento em que nós sabemos que vamos ter uma nota no final do ano - que tem de ser boa, não é? - e que aquilo vai influenciar na nossa carreira...

FG1_SPK3: ... e que é uma aula ou [duas]...

FG1_SPK4: Sim... nós, se calhar, fazemos as coisas de uma maneira diferente. E temos de fazer. Nós, se calhar, até queremos adotar outra... outra maneira de dar a aula. E fazer a coisa mais prática. Mas não pode ser. Porque nós temos de atingir aqueles objetivos. Ou seja, eles têm de atingir uns, nós temos de atingir outros. E aquilo, às vezes, não é compatível.

Entrevistadora: Não são consonantes?

FG1_SPK4: E o facto de nós termos uma avaliação no final do ano, nós não vamos a pensar: - "Tenho de fazer isto? Isto tem de ser feito."

FG1_SPK1: O que tens de pensar é exatamente a mesma coisa. Tu tens um programa para cumprir, tens objetivos, tens metas.

FG1_SPK4: Às vezes pensas assim: - "Tiro ali um bocadinho..."

FG1_SPK1: Seria muito mais interessante, muito mais motivador, darmos experiências aos alunos. Mas depois fica aquilo ali... blah!

FG1_SPK5: Mas acho que depois também depende muito da pessoa que te está a avaliar. Por exemplo, o único exemplo que eu tenho de experiência foi o estágio que eu fiz. Eu tive dois anos, um ano e meio, a assistir a aulas. Depois tive um período de alguns meses a dar eu mesmo as aulas. Na escola. E apesar de saber que eu estava a ser avaliada durante aquele período todo, o meu professor foi sempre assim muito colaborativo comigo. Fazíamos assim, no final da aula, um momento "dele": - "Disseste isto assim...; disseste isto aqui...; podes ter isto em atenção..." - muito...

Entrevistadora: Interativo?

FG1_SPK5: Muito interativo. Mesmo no final, depois de eu aplicar todo o projeto, ele também fez uma crítica muito extensa ao meu trabalho, e coisas tanto boas como menos boas. Por isso, acho que depende sempre um bocadinho da postura de quem está a avaliar e se está recetivo a fazer críticas, de como é que as faz, também. E se é pertinente ou não. Acaba por ser ou não. No trabalho que estamos realmente nós, e o professor que está a ser avaliado, a fazer em sala de aula.

Entrevistadora: Bom, vou avançar aqui com mais uma perguntinha. Na vossa experiência, quais têm sido os principais benefícios da supervisão pedagógica no desenvolvimento das vossas competências de avaliação? Portanto, em que medida é que as práticas de supervisão têm estado a melhorar/a desenvolver, as vossas competências em termos de avaliação das aprendizagens?

FG1_SPK5: Eu aprendi muito sobre avaliação no estágio. Em termos de... como é que... Por exemplo, o meu professor fazia a avaliação... Ele tinha assim - eu percebi, depois, com outros colegas de mestrado - que eram, assim, um bocadinho extensos... a avaliação que ele fazia. Ele faz critérios dos critérios dos critérios, quase. Porque, por exemplo, há uma certa subjetividade, talvez, na avaliação dos trabalhos práticos. E ele era mesmo muito, muito, muito específico. Eu aprendi isso com ele, e mantenho isso. Fiz isso já o ano passado, e este ano também mantive. E acho que consigo ser, se calhar, mais transparente com os alunos depois, em sala de aula. Em termos de feedback...Do género:

- "Há estes critérios aqui; isto, aqui, tu conseguiste fazer; isto aqui, mais ou menos; assim, assim." - E dar o feedback mais específico.

Entrevistadora: E, se te centrares, agora, no trabalho deste último ano, no agrupamento, consegues ver que houve práticas supervisivas que melhoraram as tuas competências de avaliação de alunos? Ou não sentiste isso?

FG1_SPK2: Eu não senti isso.

Entrevistadora: Não sentiste? Não?

[pausa longa]

FG1_SPK1: Também não.

Entrevistadora: Não?

[pausa]

FG1_SPK2: Sou muito sincera.

FG1_SPK1: Pois, eu também. Há coisas que nos podem estar a falhar um bocadinho, mas eu também não senti que essa supervisão ajudasse na avaliação das aprendizagens dos alunos.

Entrevistadora: Então, quando pensam na supervisão - foquem-se neste ano, está bem? - Quando pensam na supervisão, estão a pensar na figura de um supervisor?... Ou numa supervisão ... mais...? Em que todos são supervisores?

[apreensivas?; confusas?; com dúvidas?]

Entrevistadora: A gente pode ter um supervisor formal, como temos...

Várias vozes em simultâneo: sim... podes ter uma pessoa..., sim...

Entrevistadora: Um coordenador do departamento é um supervisor formal, não é?

FG1_SPK1: Sim.

Entrevistadora: E um diretor de turma, é?... E o nosso...

FG1_SPK5: Para mim, de certa forma, sim.

Entrevistadora: E o nosso representante de grupo, sim? E o nosso colega de grupo? Sim ou não? E o nosso...

FG1_SPK4: Por exemplo, eu, como é o primeira ano, e isto é um agrupamento, eu não sinto uma proximidade com os meus coordenadores, nem de grupo, nem disciplinar. Não sinto essa supervisão. Se calhar, sinto a falar com os meus colegas. [murmúrios; várias pessoas tentam intervir]

Entrevistadora: Sei lá... dentro de um conselho de turma?

[confuso; todos falam ao mesmo tempo; necessário pôr ordem]

Entrevistadora: Conseguem desenvolver um bocadinho essa ideia? Conseguem desenvolver um bocadinho essa ideia?

FG1_SPK4: Por exemplo, nos critérios de avaliação, onde eu tenho esta dúvida para esclarecer...

Entrevistadora: E isso junto de quem?

FG1_SPK4: Dos colegas...

Entrevistadora: Dos colegas?

FG1_SPK4: Dos colegas com quem tenho mais confiança. Olha, às vezes, com a FG1_SPK3, pergunto certas coisas, porque nós que estamos no primeiro ano... Estamos as duas a lecionar pelo primeiro ano. É o primeiro ano que estamos a lecionar e acho que, se calhar, as nossas dúvidas vão de encontro, e às vezes falamos sobre isso. Ou então...

FG1_SPK3: Mas não temos uma pessoa certa a quem nos vamos dirigir.

FG1_SPK4: Eu acho que é isso.

FG1_SPK3: Enquanto no nosso ano de estágio, nós tínhamos aquela supervisão da orientadora e ela estava sempre lá, para que conversássemos [sobre] alguma coisa (e daí eu achar que supervisão é uma pessoa) ...

Entrevistadora: ... é uma pessoa...

FG1_SPK3: ... aqui não. Aqui, nós levamos... Tenho um problema: ou vou a um colega (várias vezes ia à FG1_SPK1, várias vezes [ia a??]) ...

FG1_SPK2: Alguém com mais experiência! Ias falar com alguém... [confuso; várias vozes sobrepostas; todos tentam intervir]

FG1_SPK1:...falar com alguém mais perto, ou porque damos aulas nas mesmas turmas, ou porque...

FG1_SPK2: ... acabam por se dar mais.

FG1_SPK3: Acabas também por te afeiçoar e criar ali uma coisa...ok, eu tenho confiança, sei que se... Não sei...

FG1_SPK2: Mas considera-se isso supervisão?

FG1_SPK3: Isso não é supervisão.

FG1_SPK2: Pois! [vozes sobrepostas; expressões parecem indicar que concordam que supervisão não é isso]

FG1_SPK4: Não tenho uma supervisão.

FG1_SPK2: Exatamente! Estamos ali numa colaboração. Colaboração.

FG1_SPK3: Assim como a coadjuvação também não é uma supervisão. A meu ver. É ali... a coadjuvação é um auxílio que nós temos, em que nós vamos tirar o máximo proveito do colega e o colega mostra um trabalho comum e para ter várias coisas...

Entrevistadora: Então, deixa ver... Para qualquer uma de vocês, a supervisão está centrada na figura de uma determinada pessoa? É isso?

FG1_SPK3: É alguém que está...

FG1_SPK2: Não é só uma pessoa.

[várias pessoas falam em simultâneo; confuso; discurso impercetível]

FG1_SPK3: Não é só uma, mas são várias.

FG1_SPK2: Olha, no nosso caso, o nosso grupo, a representante do grupo é uma excelente supervisora no sentido da avaliação, por exemplo. De nos tirar dúvidas de...

FG1_SPK1: ... de encaminhar o trabalho de todos.

FG1_SPK4: Sim...

FG1_SPK2: ...mas nesse caso?

FG1_SPK1: Sim. Eu tenho ouvido falar de certos grupos, falando em grupos disciplinares, [em] que o trabalho é feito todo na mesma base, não é? No caso de uma

disciplina teórica, já me apercebi que há testes formatados, todos aplicam o mesmo teste. Nós, na nossa área, não temos essa supervisão. Temos padrões, para nos empenharmos todos, mas a forma como eu dirijo a minha aula não está padronizada com os outros. Eu não vou aplicar aquele teste, mas já tive em escolas que o fizeram. As avaliações são todas feitas com estes exercícios. Nós, neste grupo, não temos essa situação, dessa supervisão.

Entrevistadora: A FG1_SPK5 estava a tentar, também, dizer qualquer coisa. Ficou, assim, com um ponto de interrogação. Ficou?

[FG1_SPK5 acena que, para já, não quer intervir]

Entrevistadora: Bom, então vamos lá. Faltam-nos duas perguntinhas. Que tipo de apoio específico recebem através dos tais mecanismos de supervisão pedagógica para melhorar o feedback que fornecem aos alunos? Ou, se quiserem, conseguem dar-me exemplos práticos de como a supervisão pedagógica teve um impacto positivo na forma como dão feedback aos alunos?

FG1_SPK3: Mas vamos associar a supervisão pedagógica a quem? Ao coordenador de grupo?

FG1_SPK2: Pois? É isso?

Entrevistadora: Ao entendimento que tiveres sobre a supervisão.

FG1_SPK2: E focamo-nos neste ano?

Entrevistadora: Eu gostava que se centrassem neste ano. Se não conseguirem arranjar exemplos deste ano, pois... recuperem outros.

FG1_SPK4: Eu não tive.

Entrevistadora: Não? Pronto.

FG1_SPK5: eu, este ano, também não posso dizer que tive. O ano passado, como foi o meu primeiro ano, eu esclarecia muitas dúvidas com o meu coordenador, em termos, por exemplo, de estratégias de sala de aula, deu-me, por exemplo, truques para gerir o comportamento e assim. Ele ajudou-me bastante. Este ano, eu não senti tanto já a necessidade de pedir ajuda nesse aspeto, por isso não tive.

FG1_SPK1: E sentiste que havia alguém?...

FG1_SPK5: Mas também não senti que, pronto...

FG1_SPK1: [impercetível]... mostra lá; o que é que foi?; o que é que fizeste?; precisas?; posso-te ajudar?

FG1_SPK4: Nem exemplos. Este é o primeiro ano que estou a lecionar. Eu sinto muita falta de exemplos. De como é que esta matéria foi abordada, que trabalhos é que fizeram. E tenho de os pedir. Tenho de ir ter com a pessoa e se calhar não há um... [suspiro] Da parte da supervisão, não há uma preocupação.

FG1_SPK2: No meu grupo, não posso dizer isso. Que há sempre a coordenadora ou a representante, que têm essa preocupação.

FG1_SPK3: E eu também não.

FG1_SPK2: Porque eu cheguei o ano passado, não conhecia estes critérios. Portanto, há critérios completamente diferentes e grelhas diferentes. E a H. [refere-se à representante de disciplina] foi sempre: - "Têm dúvidas? Conseguem aplicar?" ... [dúvidas] na avaliação.

FG1_SPK1: E tu, que chegaste este ano? [dirige a pergunta à FG1_SPK3]

FG1_SPK3: Cheguei este ano e nunca tinha... Eu tive o meu ano de estágio, em que eu estava a dar o ensino regular e nunca tinha dado ensino profissional. E isso, eu não posso dizer, porque o meu supervisor, se for associar que é o T., o coordenador, ele sempre demonstrou disponibilidade para me ajudar em tudo. E foram várias as vezes em que eu cheguei à beira dele e debati as situações. - "E o que é que eu faço aqui com este aluno? Ou o que é que neste curso profissional...?" - eles são mais... Várias vezes tive isso.

FG1_SPK4: Há uma coisa para mim que não é muito positiva... Como o agrupamento são várias escolas, eu sou quase a única naquela escola. Eu estou sozinha, isolada, naquela escola. A FG1_SPK5 vai lá, mas tem uma ou duas turmas. Está cá e lá. Depois tem outra colega que é do segundo ciclo, mas está só ali naquela sala, naquele cantinho, e tem só umas x horas. Acabo por estar sozinha, no meu grupo de artes. Estou sozinha naquela escola. Se calhar não tenho tanto apoio do meu supervisor. E acabo por me basear e apoiar muito nos meus colegas que já têm mais experiência e pedir-lhes...

Entrevistadora: ... mesmo que não sejam da tua área?

FG1_SPK4: ...exemplos de avaliação, exemplos de critérios de avaliação, ou conselhos: -"Como é que eu faço isto?" - E são eles que me dão essa ajuda. Mas acho que... pronto, também tem a ver com a escola e com a localização.

FG1_SPK5: O nosso trabalho, mesmo assim, é muito individualizado. Por exemplo, nós temos um programa que diz que temos de dar o método europeu. Mas a maneira como tu dás o método europeu depende de professor para professor. Mas, literalmente, o resultado final pode ser o que tu quiseres, desde que abordes aquilo. Por isso, por exemplo, mesmo [quando] tu entras numa escola, por exemplo, é o teu primeiro ano e tal... Se tu não tiveres exemplos, tu entras mesmo às aranhas, que foi isso que eu senti o ano passado... Mas eu começo com que trabalho?

[murmúrios concordantes; vários tentam intervir, corroborando a ideia]

FG1_SPK4: ... e, depois, o programa não é muito específico...

FG1_SPK1: Falta muito essa situação para quem chega à escola, independentemente do estágio: - "Como é que a gente começa a aplicar aquilo tudo?" - Tem de haver alguém (se calhar as estruturas tinham de pensar há um bocadinho nisso) ... tem qdehaver alguém que, com regularidade, reúna e que ajude a transição do estágio para o primeiro ano, segundo, e às vezes o terceiro.

[vários acenam afirmativamente]

FG1_SPK3: Mas não é só o reunir, é o facto de estar no terreno contigo, também. Porque pode haver situações em que ele vê e depois da aula (não estou a dizer que vai... não vai interferir na tua aula) ... mas, depois da aula: -"Olha, porque é que fizeste assim e não fizeste assim?" - E tu, na próxima aula, em vez de fazer da maneira que fizeste, até vais fazer da outra. Se calhar até pode não ser a melhor, percebes?

FG1_SPK1: Era um segundo estágio.

[risos]

FG1_SPK3: Não estou a dizer que precisava de estar em todas as aulas.

FG1_SPK1: Eu percebo a tua parte, porque eu estive 5 anos... eu estive 5 anos sem lecionar em escola. Só em clubes.

FG1_SPK3: Até porque se for sempre constante, tu vais começar a pensar que te está a avaliar.

FG1_SPK1: 5 anos sem estar nisto... nesta situação! O que é que eu faço? Tanto que, nessa altura, os contratados podiam pedir aulas observadas. E eu, nesse ano, disse logo: - "Eu quero aulas observadas. Porque eu estou há 5 anos sem dar uma aula... de escola, não é?" - Porque o contexto de treino é completamente diferente. E eu pedi, mesmo nesse sentido de: - "Deixa lá ver se ainda me lembro o que é que tenho para fazer, se está tudo correto." - E, se calhar, há essa situação de sentir-me assim um bocadito... -"Caí aqui e agora?"...

FG1_SPK4: Estamos a responder?

Entrevistadora: Estão a responder. Vamos a uma última pergunta. Vocês foram dizendo que, se calhar, os processos supervisivos não foram assim tão úteis. Pelo menos neste último ano, não terão sido assim tão úteis para vos ajudar. Então agora vamos para o domínio do... 'bora pedir coisas, não é? Então, na vossa opinião, como é que podiam ser esses processos de supervisão aprimorados, melhorados, no sentido de, de facto, vos capacitar mais para, por exemplo, desenvolver boas práticas de feedback?

FG1_SPK4: Eu acho que o facto de aumentarem as turmas... Nós estamos sozinhos na sala de aula. Eu acho que era bom, às vezes, termos um colega em sala de aula para nos ajudar. Não sei se faz...

Vários [em simultâneo]: Ou seja, coadjuvação.

Entrevistadora: Entram outra vez na coadjuvação.

FG1_SPK4: Não sei se me faço entender. Porque é mais fácil chegarmos a todos os alunos. É mais fácil termos ali um apoio. Não sei se me faço entender.

FG1_SPK5: Turmas mais pequenas, se não houver opção de coadjuvação, não é? Isso ao encontro, também, às barreiras.

Entrevistadora: Às barreiras, sim.

FG1_SPK2: Turmas mais pequenas. Ou então... sim, sim, turmas mais pequenas.

FG1_SPK1: Não havendo essa possibilidade, eu acho que as estruturas das escolas deviam ter uma forma de haver uma supervisão.

FG1_SPK2: Sim, sim.

Entrevistadora: Pois, [mas] como é que poderia ser feita a supervisão na escola para nos ajudar a melhorar? Eu aqui... o meu intuito é muito direcionado para a avaliação das aprendizagens e para o feedback. Mas a supervisão deve funcionar para o desenvolvimento profissional. Como é que aprimoravam o sistema? Como é que aprimoravam?

FG1_SPK1: Tem de haver alguém do grupo - seja coordenador, seja subcoordenador - que... se calhar, para quem chega... os primeiros anos ao ensino ou que troca de escola e nos sentimos um bocadinho...

FG1_SPK2: ... perdidos...

FG1_SPK1: ...perdidos, não é? Porque numa escola é de uma maneira e noutra é doutra.

FG1_SPK2: Sim, sim. E, muitas vezes, até tu fazes a comparação.

FG1_SPK1: Sim, fazemos sempre a comparação.

FG1_SPK2: [Ajudar a] fazer a ponte.

FG1_SPK1: Uma vez por semana, uma vez de 15 em 15 dias, eu assisto à tua aula, estamos lá, preparamos a aula...

FG1_SPK2: Eu assisto à tua aula...

FG1_SPK1:... mas sem aquela história de, no fim, há uma avaliação que depois vai...

FG1_SPK2: Não, mas pode ser: eu assisto à tua aula e tu assistes à minha.

FG1_SPK1: ... e tu assistes à minha...

FG1_SPK2: A minha escola antiga tinha esse procedimento na supervisão. Era isso... era a isso que eu queria chegar.

FG1_SPK1: Mas isso é prático para quem já está. Porque eu acho que se criam muitos hábitos.

Entrevistadora: Observação de pares?

FG1_SPK2: Exatamente. Era observação de pares. Para quem quisesse.

FG1_SPK4: Sem avaliação.

FG1_SPK2: Sem avaliação. Sem avaliação.

FG1_SPK1: Acho que o peso de sair uma nota no final...

FG1_SPK2: Sem notas, sem notas. Era mesmo a avaliação de pares. Eu, olha,... hoje apetece-me ir ver a tua aula. E eu observar a aula, não? Sentar-me lá ao lado. Podia participar ou não. Podia ir observar uma aula de inglês, de alemão, de chinês, não interessa. Era só mesmo a questão pedagógica.

FG1_SPK1: Para perceber a dinâmica...

FG1_SPK2: Era mesmo a questão pedagógica. Exatamente.

FG1_SPK1: Aí, sim. Vamos beber aos outros.

FG1_SPK2: É. Ou seja, é um trabalho colaborativo e também é formativo para ti.

FG1_SPK1: Vais ver outra realidade.

FG1_SPK2: Aliás, até vês com os mesmos.... dentro da mesma turma, desculpa, dentro da mesma turma, os miúdos, contigo, reagem de uma maneira e com o colega, reagem de outra maneira. E tu até podes ver: - "Mas porque é que comigo são maus (maus em termos de comportamento) ... O que é que eu tenho de mudar para conseguir chegar lá? Como aquela colega faz, ou aquele colega."

FG1_SPK1: Acho que sim, passava um bocadinho por essa maneira.

FG1_SPK2: Era uma ideia.

Entrevistadora: Ideias, sim. Como é que

FG1_SPK4: Mas o que é que a supervisão faz?

Entrevistadora: Como é que os processos de supervisão podiam ser melhorados, podiam ser aprimorados, para que, de facto, fornecessem um trabalho mais eficaz?

FG1_SPK2: Então, por exemplo, criar um grupo... criar no horário uma hora para a supervisão. Para a supervisão não, para tu poderes ir assistir. Ou seja, nas tuas horas de... que não são letivas, são as outras... não me lembro o nome...

FG1_SPK1: Vou assistir à atual hoje, só para...

FG1_SPK2: ... teres a possibilidade...

FG1_SPK1: ... a possibilidade...

FG1_SPK2: ...a possibilidade de teres isso no horário.

FG1_SPK1: A possibilidade de observar outras coisas.

FG1_SPK5: Eu acho que nós temos tanta reunião no início do ano letivo, não é? Que, por exemplo, para quem chega a uma escola nova, ou é o primeiro ano a dar aulas, devia se calhar ter ali um apoio extra. Do género: -"Ok, tu não sabes bem como é que o sistema aqui funciona." - Por exemplo, eu estava numa escola [em] que era por semestre. Estava habituada a um horário. Isto agora, aqui, foi por período. Quer dizer, para o ano, se calhar, estou noutra por semestre. E, parece que não, mas muda sempre muita coisa. E mesmo a coordenação, como é que a escola se gere, é completamente diferente. Por isso, acho que é importante...

FG1_SPK1: E parte-se muito do princípio de que quem chega, já sabe!

[várias vozes concordam]

FG1_SPK1: Eu, nesse ano que comecei, ao fim de 5 anos... eram as siglas...

FG1_SPK4: E talvez não tenham...

FG1_SPK1: O PEI, o PCT... O que é o PCT?

FG1_SPK5: Pois é. [risos] Igual!

FG1_SPK1: Siglas significam o quê? Se eu me puder a falar nas siglas de desporto, vocês também não percebem.

FG1_SPK5: Perde-se... torna-se um bocadinho inacessível.

FG1_SPK1: A gente fala em PCC, e toda a gente tem de saber o que é o PCC.

FG1_SPK2: Não, não. E o mais caricato...

FG1_SPK1: Ou o PCT ou o RTP.

FG1_SPK2: Eu sempre trabalhei com o Classroom e "espetam-me" com o Teams e eu...
What?

FG1_SPK5: Pois, também tive o Classroom no ano passado.

FG1_SPK2: Eu trabalhei com o E360 e o GIAE e agora o INOVAR profissional. Ah!, o que é isto? Sou diretora de turma de um [curso] profissional, [trabalho] com o INOVAR e não percebo nada disto!

FG1_SPK1: Antes das aulas começarem, a gente também precisava ter mais...

FG1_SPK2: ... um refresh daqueles programas todos...

FG1_SPK5: ... do INOVAR, daqueles programas todos...

FG1_SPK2 e FG1_SPK1: ... colaboração.

FG1_SPK2: Aí, não é bem supervisão, se calhar.

FG1_SPK1: Aí terá de ser uma grande colaboração, não é? Eu também, no primeiro ano que dei profissionais [risos]

[caras de medo/insegurança]

FG1_SPK1: ... Não, não. Pior... Nesse ano, fiquei coordenadora de curso e diretora de turma e tudo.

Entrevistadora: A FG1_SPK5 estava ali a avançar com uma coisa que tinha a ver com as reuniões. Gastamos muito tempo em reuniões e temos, nomeadamente, reuniões de grupo, reuniões de departamento, ... onde estão, claramente, os tais supervisores formais.

Vários: Sim, sim.

Entrevistadora: Nessas reuniões, podia ser feito de forma diferente ou podiam ser aproveitadas de outra forma, ou...

FG1_SPK1: Sim, aproveitadas de outra forma.

[há murmúrios de concordância]

FG1_SPK1: Porque há atitudes que é: - "Vá, temos de fazer isto. Vamos lá embora."; - "Ah, a gente depois fala disso." - Eu tenho notado aqui nos últimos anos: - "A gente depois trata disso? Vamos lá embora despachar." - e, se calhar, para quem chega...

FG1_SPK3: Temos estes pontos para cumprir, e mais nada.

FG1_SPK1: Quem chega... [fica perdido?]

FG1_SPK3: Eu cheguei... mal fui direta à direção, a apresentar-me na escola: - "Ah, tens uma reunião às 2 da tarde." - "Mas tenho uma reunião de quê?" - "Tens uma reunião da turma..."; - E eu: - "Mas... tenho uma reunião? Eu estou a chegar agora, apresento-me e já tenho uma reunião? Não sei onde é que vou ao almoço. Ainda não pousei as coisas, ainda não sei nada." - E tinhas de te apresentar.

Entrevistadora: E essas reuniões eram mais?...

FG1_SPK1: Para quem chega mais [tarde]...

FG1_SPK3: Para quem chega mais... mas, logo de início fui logo levado com... [tudo ao mesmo tempo?] ... em vez de: - "Calma, ok? Vais ter estas X turmas, o teu horário é este. Isto que está no teu horário aqui, é o que tens de fazer e o que não tens de fazer." - Depois, tinha lá muitos pontos que nem sabíamos... Eu nem sabia que tinha...

FG1_SPK1: Isto porque o horário dela era de uma pessoa que tinha...

FG1_SPK3: Entretanto, eu tinha ligado para a escola...

FG1_SPK1: ... tinha setenta e nove.

FG1_SPK3: Eu tinha ligado para a escola: - "E vou dar em que escola? Nesse agrupamento, em que escola vou dar [aulas]?" - "Aqui na secundária". - Olho para o horário, e só depois de já ter tudo, já ter ido à reunião, no dia seguinte... - eu nem sei se foste tu ou o T. que disse: - "Não, tu dás aulas aqui em X." - E eu: "Mas tenho que ir para outra escola?"

Entrevistadora: Hum, hum...

FG1_SPK3: São informações que passam e que não são informações.

[confuso; vozes em simultâneo]

FG1_SPK2: Aí, já tens aí falta de ...

FG1_SPK1: Aí é o topo. Aí já é o topo... a parte da organização da escola que faz isso. Para quem chega em...

Entrevistadora: ... novembro?

FG1_SPK3: Outubro.

FG1_SPK1: ... já com aulas a decorrer... foi muito traumático. Se calhar quem chega no início do ano, até ali um tempinho...

FG1_SPK5: Eu estou nas três [escolas]. Estou na primária também. E também, até perceber que ia estar nas três escolas... - porque ninguém me quis dizer ao início - era só: - "Estás no agrupamento; podes estar ali, podes estar ali." - Ou, do género: - "Eu preciso de arranjar casa. Estou em que lado? Estou mais tempo em que sítio?" - Por isso, é muito instável. E, depois, também não ajuda ser tudo em cima do joelho; quando saem os concursos e tudo.... e, pronto... é...

FG1_SPK4: Eu acho que o facto de nós sermos agrupamento e termos... Podemos ter uma turma de primeiro ano. Por exemplo, a FG1_SPK3: ela tem turmas de primária, de terceiro ciclo, de secundário. Ela vai ter reuniões...

FG1_SPK3: Segundo, terceiro, quarto ano, sétimo, oitavo, décimo e décimo primeiro.

FG1_SPK4: Vai ter reuniões a triplicar, porque tem três ciclos. Ela está a dar em três ciclos.

FG1_SPK1: São três níveis de ensino diferentes.

FG1_SPK4: Eu acho que é um bocadinho isso. E, não sei se vocês concordam...

FG1_SPK3: E a minha postura com uns tem de ser totalmente diferente de com outros.

FG1_SPK4: ... eu acho que, no primeiro ano, nós não devíamos ter as horas todas.

FG1_SPK1: Talvez nos primeiros anos... Mas a questão é mesmo essa: não se sabe quem é o professor que é colocado. Principalmente, contratados que vêm em substituições. Por exemplo, o colega que veio para Educação Física, que substituiu o lugar do R., [é] uma pessoa já com 46 de idade, mas que durante 12 anos não lecionou. Saiu do ensino. Mas que é uma pessoa com muita experiência de vida. Mas que ela própria diz assim: - "Eu estou fora do ensino há imenso tempo." - Portanto, será uma situação muito grave.

FG1_SPK2: Então, uma das hipóteses é criar um grupo de supervisores...

FG1_SPK1: ... que prestam apoio a qualquer nível. Tanto a nível de organização da estrutura da escola, não é?... Perceber como é que a escola funciona. E depois, na área disciplinar...

FG1_SPK4: Supervisão, basicamente

FG1_SPK5: Eu acho que, por exemplo,... só para tocar na questão da reunião outra vez... Eu acho que são informativas, mas depois, falta aquela parte... a parte um bocadinho prática: - "Tu vais fazer assim." - Não é? Porque dizem-te só: - "Faz isto."

[vozes sobrepostas; confuso; o tom é de concordância com a FG1_SPK5]

FG1_SPK2: Mas isso ninguém faz.

FG1_SPK5: E depois, falta explicar, às vezes, o propósito do que estamos a fazer. Às vezes, eu olho para documentos que tenho de preencher. Há coisas que tenho de fazer que não consigo compreender de onde é que aquilo vem.

FG1_SPK4: Em relação ao relatório. Foi o primeiro ano que eu fiz. [impercetível]. - "Olha, tens um relatório para preencher."; - "Relatório de quê? O quê? Fazer o quê? Porquê?"; - "Olha, faz." - É assim.

FG1_SPK1: Ela também me disse isso.

FG1_SPK4: - "Faz!"

FG1_SPK1: Como é que é o relatório? O que é que temos que escrever? O que é que não temos?

FG1_SPK4: Não é? Isso é tudo muito engraçado.

FG1_SPK1: Parte-se muito do pressuposto que as pessoas já sabem.

FG1_SPK3: E a quem fui pedir ajuda? Não foi à supervisão. Teve de ser a colegas.

Entrevistadora: Foi a colegas?

FG1_SPK3: Claro que o supervisor....

FG1_SPK1: Não. Ele fala tudo no geral.

FG1_SPK3: Ele explicou tudo no geral.

FG1_SPK1: É o que a gente diz: uma coisa é estar tudo no geral, todos juntos. E depois, é assim: - "Senta-te lá aqui. O que é que tu tens de pôr aqui?" [dá exemplo daquilo que falta/não acontece]

FG1_SPK4: É tudo para ontem.

FG1_SPK3: Mas também percebo a parte dele, porque somos tantos. Já viste: ele fazer isso com todos?

FG1_SPK1: Mas chegamos ao outro ponto que é: há colegas que, se calhar, a nível de turma, já poderiam não ter essa obrigação. E ir buscar esse tipo de apoio.

FG1_SPK2: Então, cá está! Podia...

FG1_SPK1: ... um núcleo...

FG1_SPK2: ... um núcleo, um grupo, logo no início. Pessoas que sejam voluntárias. Não criar aqui... Não se vai criar... ninguém é obrigado....

FG1_SPK1: Quem já tem a redução de horário... às vezes, para certas coisas, é mais fácil reunir com o colega. - "Olha, fazíamos isto. Tenta fazer assim."

FG1_SPK2: Pois, cá está! Então, mas pode ser...

FG1_SPK1: ... mas pode colaborar...

FG1_SPK2: ... pode ser um projeto. Um projeto de ter 5, ou 6, ou 7, ou 8 supervisores. Pessoas que tenham horas criadas no horário para aquilo.

FG1_SPK4: Quando vim para aqui, falaram-me nas rubricas... E eu fiquei...: - "Ok?! Rubricas?" [expressão indicia desconhecimento]

FG1_SPK1: Ficaste tu? Ficámos todos!

FG1_SPK2: Ficámos todos.

[risos; várias vozes concordam]

FG1_SPK2: Ainda estamos... [perdidos? Com dúvidas?]

Entrevistadora: Então, e depois? Como é que a coisa se desbloqueou?

FG1_SPK4: É falar com colegas que já estão na escola há mais tempo. Por exemplo, até foste tu... [referindo-se à Entrevistadora]: - "Olha, como é que é?"

[risos]

FG1_SPK1: Explica-me lá o que é isto.

FG1_SPK2: Pois. E cá está: é o trabalho colaborativo.

FG1_SPK4: E, depois, é diferente uma rubrica de física e química ou uma rubrica de educação visual.

FG1_SPK1: É completamente diferente.

FG1_SPK4: E tem de haver o apoio do grupo. Do grupo das artes. E, se calhar, não chegou tanto... até mim.

FG1_SPK1: Depende... depende dos grupos.

[há murmúrios de assentimento]

Entrevistadora: Vou perguntar-vos se querem clarificar ou acrescentar alguma informação.

[pausa longa]

Entrevistadora: Não?

FG1_SPK1: Acho que temos de repensar um bocadinho também a supervisão e a parte do feedback. A eficácia dos nossos feedbacks.

Entrevistadora: A eficácia dos nossos feedbacks. Muito bem. Obrigada.

Focus group 2 – Transcrição da entrevista

Local de realização da entrevista: Edifício sede do Agrupamento XYZ

Data de realização: 9 de julho de 2024

Duração da entrevista: 1h 03min

Condições de realização da entrevista: A entrevista foi realizada numa pequena sala de aula da escola sede do Agrupamento XYZ. Entrevistadora e entrevistadas estavam sentadas em círculo e não havia mais ninguém no local. A entrevista foi gravada com recurso a um computador portátil, após a explicitação dos objetivos do estudo e sua importância, do agradecimento e valorização da disponibilidade em participar e da explicação do procedimento. Foi pedida autorização para gravar a entrevista e assinados os termos de consentimento.

Dados dos participantes:

Género (FA)*		Idade (FA)		Tempo de serviço no Agrupamento XYZ (FA)		Grupos de recrutamento (FA)	
Feminino	5	Entre 50 e 59	5	5 a 9 anos	3	G300	1
						G330	1
						G400	1
				10 ou mais anos	2	G500	1
						G550	1

Transcrição

Entrevistadora: Então, obrigado por estarem aqui, obrigado por participarem. Tal como vos tinha dito, a entrevista está organizada em três partes. Na primeira delas, gostava que refletissem sobre a eficácia do feedback que habitualmente fornecem aos vossos alunos. E para refletirem sobre isto, lanço-vos um primeiro tópico de discussão. E o primeiro tópico tem a ver com: em que momentos e com que frequência é que acham que o feedback é mais eficaz. (...)

FG2_SPK1: Podes repetir?

Entrevistadora: Posso. Pensando sobre a eficácia do feedback que habitualmente forneces aos teus alunos, em que momentos e com que frequência é que ele é mais eficaz? (...)

FG2_SPK2: Na matemática, ele é constante. É oral e é constante. Porque nós, permanentemente, estamos a dizer aos miúdos: - "Não é assim. Não é por aqui e por ali. Tens de fazer uma multiplicação antes de fazer a soma. Tens de desembaraçar de parêntesis." E eu acho que isto é feedback. Ele não está a fazer da forma correta e nós dizemos qual é a forma correta.

FG2_SPK3: E é sempre eficaz?

FG2_SPK4: É essa a minha dúvida também.

FG2_SPK2: É sempre eficaz? Não, não é sempre eficaz. Para alguns alunos é. Fazem daquela maneira, correta, e depois voltam a fazer corretamente. Para outros, não. (...)

FG2_SPK1: Eu acho que o momento do feedback tem a ver com o tipo de tarefa que é e como ela é desenvolvida. Mas tem de ser constante. E há momentos em que ele, não sendo eficaz, o professor tem de o reformular para que ele se torne eficaz. Tem de haver um feedback constante. Estamos a falar em sala de aula e estamos a falar do ponto de vista da avaliação formativa. Portanto, se ele estiver a fazer uma determinada atividade, o professor vai acompanhando, vai orientando o aluno para seguir os passos que deve seguir para atingir um determinado objetivo. E o aluno tem de estar, também, tem também de ter aí um papel ativo que é - mediante o feedback que lhe é dado - conseguir reformular aquilo que tem de reformular, não é, que tem de refazer. Se estivermos a falar do feedback numa avaliação classificatória, por exemplo, num teste, esse feedback já é diferente e já tem outra utilidade. Esse feedback serve ao aluno para ele ver o que é que errou e pode, depois, também servir para reconduzir a aprendizagem do aluno e para nós reorientarmos a forma como organizamos as nossas estratégias. (...)

FG2_SPK4: E aí já me parece que, às vezes... Eu tenho sempre dúvidas sobre a eficácia disto. Mas, por exemplo, quando é nos testes, hoje em dia, já começo... quando eu não ponho nada, não faço esse feedback no teste, que tem o espaço próprio para isto, já há alunos que me perguntam: "- Então? E não escreveu nada? E não deu feedback nenhum?" - Portanto, também me parece, embora ponha sempre em dúvida a eficácia ou até que ponto é que eles aderem a este feedback e querem saber. Mas nos testes já noto mais, que já vão perguntando: "Então, e não pôs nada, não deu feedback nenhum?" - Portanto, acho que...

Entrevistadora: ...à procura de um comentário...

FG2_SPK4: ...à procura de um comentário. Por exemplo, quando é que é o feedback dado nos testes, que tem o espaço próprio para isso.

FG2_SPK3: Eu também ia dizer o mesmo que a FG2_SPK4, que nós este ano, no departamento, fizemos um cabeçalho, que tem uma série de... portanto, acho que é com... tem mesmo um sítio com uma série de quadrículas para nós assinalarmos, com descritores, digamos assim, para assinalarmos e darmos o feedback. E depois ter uma zona de observações em que podemos, então, de forma descritiva, dar outro tipo de feedback. E aconteceu-me, em alguns testes, eu pôr as cruzinhas, onde eu sabia que devia dar um feedback, e depois nas observações não pôr nada. E eles têm já essa noção! A partir do momento em que implementámos este enunciado de teste, digamos assim, eles têm essa noção. O professor não escreveu. Será que não escreveu porque está melhor, ou será que não escreveu por qualquer coisa? E às vezes já eles perguntam: - "Porquê que não escreveu nada? Professora, eu só tenho aqui uma cruz." - E eu, olha... e depois explico, olha, ou... enfim, não me pareceu que fosse necessário dar-te mais feedback, ou então fui muito franca, pronto, no último teste, olha, não tive tempo para colocar mais feedback individualmente, mas noto que o feedback, realmente, já tem outra repercussão nos alunos que não tinha há algum tempo atrás. (...)

FG2_SPK5: Olha, eu acho que talvez quando o meu feedback seja mais eficaz, seja quando é personalizado, ou seja, oral, em sala de aula e personalizado. Porque quando eu vejo que vários alunos têm mesmo a dúvida, [digo]: - "Atenção, estão a fazer isto, mas deviam estar a fazer assim." - Porque vi que vários estão a fazer mal, parece que não resulta, não tem eficácia. Agora, se eu disser: - "João!" - (...) Portanto, muito (...) [procura palavra]

Entrevistadora: ... direcionado...

FG2_SPK5: ... muito direcionado para o aluno. Embora, se calhar, depois diga dez vezes a mesma coisa.

FG2_SPK1: A experiência que tenho é que, comigo, o feedback funciona, ou ganha uma melhor amplitude quando eu trabalho em trabalho orientado em sala de aula, em pequenos grupos, com guião, e portanto eles têm noção do que é esperado, do caminho que têm de fazer e portanto eu depois vou individualmente a cada grupo ver no que é que cada um... em que patamar é que cada um está e quando faço isso e dou orientações sobre: - "Atenção! Vocês estão a ir por aqui, mas vamos andar um bocadinho para trás, ou vamos

parar e vamos fazer isto." - E aí o feedback tem um impacto maior do que noutras situações. (...)

Entrevistadora: Continuando aqui na lógica do impacto ou da eficácia do feedback, consideram que é importante comentar todos os aspetos do desempenho do aluno ou é mais relevante focalizar esse feedback em determinados aspetos específicos? Perante uma tarefa que foi pedida ao aluno, vale a pena insistir em comentar tudo o que ele fez ou direcionar mais o feedback para um aspeto qualquer que mereça esse cuidado?

[incompreensível]

FG2_SPK1: Eu acho que o feedback deve ser orientado para o desempenho da tarefa, ou seja, portanto, a primeira coisa que eu tenho de ver, considerando isto que eu estou a dizer, vou ver se a tarefa está desempenhada de forma correta e vou-lhe dar esse feedback. Acho que se deve sempre dar um feedback pelo lado positivo, enfatizando o que está bem, o que é que é para aproveitar para depois ir para aquilo que é preciso melhorar. (..) Não me interessa o feedback dado ao aluno,... às características do aluno. Interessa-me o feedback dado à concretização da tarefa e como é que ele a pode concretizar de forma bem feita, de acordo com os objetivos pré-definidos.

FG2_SPK4: Eu acho que depende um bocadinho, porque às vezes, e dependendo... Depende também do aluno, porque há alunos em que tu tens de ir pouco a pouco, então aí convém ires direcionar a um aspeto muito específico para ver se, porque há alunos.... Depois, dependendo também, acho eu, da capacidade de um aluno, já podes fazer uma coisa no geral, porque ele pode precisar de... Agora, na maior parte, acho que tem de ser mais... tens de ir ali a este pontinho agora, e depois, se calhar, numa próxima vez que se faça uma tarefa semelhante, ... agora este pontinho... ires assim...

[incompreensível; várias intervenções simultâneas; acenos de concordância]

FG2_SPK5: Sim, o mais direcionado possível, porque eu vejo, por exemplo, uma tarefa em que já é classificatória e que eles têm a possibilidade, no meu caso, de a melhorar. Se eu disser: - "Falhaste aqui, aqui, aqui, aqui" - eles não vão pegar em tudo. É difícil até, porque eu até acho que se eles veem muito texto, já nem leem. [risos] São poucos os alunos que conseguem dizer: -"Falhei aqui, vou corrigir. E mais ali, e vou corrigir." - Portanto, sinto necessidade de ser muito direcionado.

Entrevistadora: Muito direcionado?

FG2_SPK3: E eu também! Eu estou-me a lembrar das minhas aulas em particular, em aspetos de leitura, em que eles têm de fazer leitura expressiva e dramática e tudo isso...; há muitos alunos que têm - às vezes também por uma questão de personalidade - têm a dificuldade em expor-se, em fazer notar a sua voz, em pôr cá para fora... e eu aí tenho de direcionar o meu feedback especialmente àquele aluno, com aquelas características. Isto vai um bocadinho... em contrário daquilo que a FG2_SPK1 disse, não é? Mas eu tenho que muitas vezes direcionar o meu feedback tendo em conta características próprias do aluno. Eu lembro-me de [alguém tenta interromper]. - "Desculpa, deixa-me só terminar este raciocínio."; - Eu lembro-me de alunos que eu tive, alunos, e especialmente alunas que eu tive, que eu tenho, que são bons alunos e que, na altura de fazerem apresentações orais ou lerem um texto, são tão monocórdicos que.... se eu não lhes disser nada, não disser: - "Olha, o teu tom de voz tem que se ouvir até lá atrás, porque eu vou-me posicionar lá atrás; tu não podes ler sempre neste ritmo, porque isto exige que tenhas modulações de voz." - Se eu não lhe disser nada, o aluno não vai modificando. E o que eu tenho sentido é que, para alguns alunos em especial, que têm estas características, ao longo do tempo e ao longo do ano, este feedback foi dando alguns resultados. Não é que eles tinham mudado a sua personalidade repentinamente, mas lembraram-se que tinham de modificar o tom de voz, têm de imprimir mais ritmo. Portanto, nestas questões, eu acho que é mais direcionado.

[confuso/impercetível. FG2_SPK1 pede para clarificar o que disse anteriormente]

FG2_SPK3: Então, terei percebido mal.

FG2_SPK1: Não era isso que estava a dizer. Isso tem a ver com a definição da tarefa, que, nesse caso, é oralidade. Portanto, tens de dizer ao aluno que é monocórdico, porque senão ele não sabe que é monocórdico. Quando digo que não é direcional às características do aluno, é às características pessoais!: - "Olha, tu és muito bom aluno." - Não é? Porque eu não tenho de dizer isso, eu tenho de focar o meu feedback naquilo que é o desempenho de uma determinada tarefa. Por exemplo: - "Atenção! Tens de melhorar aqui, tens de melhorar ali, isto foi menos bem, agora na próxima tarefa melhor." - Portanto, eu tenho de desenvolver um feedback que vá ao encontro daquilo que é, ... acho eu.... as necessidades,... de acordo com as necessidades da tarefa e aquilo que ele deve melhorar. Quando eu digo que não é às características do aluno, ou, se calhar, aqui, a palavra "características" não está bem empregue. (...) [procura a palavra certa] Nós, às vezes, ... Por exemplo, se eu dizer ao aluno: -"Olha, estás a ir muito bem!... Este feedback não tem

qualquer, ou pelo menos eu não vejo qualquer interesse neste feedback. Eu tenho de dizer: - "Estás a ir bem porque estás a fazer isto assim, assim, vais a atingir este objetivo; ou estás a ir mal por isto, por isto e por isto, e portanto tens de reformular a tua atuação, tens de ir por [aqui].

FG2_SPK4: O meu problema é os muitos "por isto", que eu acho...

[risos]

FG2_SPK4: [confuso] ...tem poucos, por exemplo.

FG2_SPK5: Achas que tens de ter poucos?

FG2_SPK4: ... menos! Por exemplo, na leitura, foi o exemplo que ela deu... Imagina que ele lê baixo, imagina que não faz pontuação, ou que até é pouco expressivo... Não podem ser as três coisas ao mesmo tempo.

[o grupo concorda com a FG2_SPK4]

FG2_SPK5: Pois, tens de dizer aquela que se nota mais.

FG2_SPK4: ...nota mais e vais começar por focar aquela primeiro! E depois...

FG2_SPK5: ...noutra ocasião...

FG2_SPK4: ... noutra ocasião, outra característica. Porque eu acho que quando,... imagina um aluno que lê baixo, que acontece às vezes, não tem ritmo, portanto é pouco expressivo e não faz pontuação... vai tudo de seguida. Tudo ao mesmo tempo?! Tens de ir tentando, não é, dar feedback de uma coisinha... Até podes mencionar todas, mas agora vamos tentar trabalhar esta primeiro! Porque quando são muitas, eu acho que ... parece que... não sei... dá a sensação de que se dispersam assim.

[rumores na sala]

Entrevistadora: Perde-se, FG2_SPK2?

FG2_SPK2: Eu concordo com a FG2_SPK4, também. Acho que tem de ser aos poucos: - "Olha, isto está bem, mas aqui tens de fazer assim." - Depois [ele] corrige aquela. - "Olha, aqui ainda falta isto!" - Tem de ser,... porque se dermos muitas indicações, eles perdem-se.

Entrevistadora: Ok! Então pensem agora nos modos de fornecer feedback - que pode ser feito oralmente, por escrito, ou através do feedback visual ou cinestésico. Há uns mais eficazes do que outros?

FG2_SPK2: Alunos ou feedbacks?

Entrevistadora: Feedbacks.

FG2_SPK2: Quais são mais eficazes?

Entrevistadora: Sim. Acha que o oral é mais eficaz que o escrito, ou que o visual é mais eficaz que o...

FG2_SPK2: Acho que o oral é mais eficaz que o escrito, se for no momento em que o aluno está a realizar a tarefa. Porque o escrito, muitas vezes, eles nem sequer leem.

FG2_SPK4: O oral é mais eficaz a curto prazo, mas... A curto prazo, sim! Estamos a trabalhar, sim, mas se calhar, se queres que o feedback se prolongue, ele não pode ser só oral. Tem de assumir outra forma qualquer.

FG2_SPK5: Eu acho que, mais do que a forma, tem a ver com o timing. Ou seja, o oral normalmente é dado em cima do acontecimento e é por isso que é mais eficaz e não por ser oral.

FG2_SPK3: Pois, o oral é mais impactante precisamente por isso.

[questiono com o olhar se mais alguém quer acrescentar ideias]

Entrevistadora: E se pensarem em função do feedback... da eficácia do feedback em função da audiência? Há mais eficácia no feedback individual, em pequeno grupo ou num grupo turma?

[Em uníssono]: Individual. Individual.

Entrevistadora: Ok. Foi o que vocês já tinham dito, mas pronto. Agora pensem um bocadinho sobre o conteúdo do feedback. Que informação é que deve conter o feedback de maneira a melhor orientar a aprendizagem dos alunos?

FG2_SPK1: Deve ser muito explícito. Deve ser claro, sem margem para dúvidas. Portanto, direcionado à tarefa e àquilo que se pretende, claro. Um exemplo: o tal aluno fala baixo: - "Tens de falar mais alto". - não andar ali como muitos rodeios porque acho que o aluno se perde.

FG2_SPK5: Muito direto.

FG2_SPK1: Direto, exatamente.

FG2_SPK4: Uma linguagem simples e clara, que o aluno perceba, sem fazer assim...

FG2_SPK1: ... floreados. Muito direto, indo ao foco da questão.

FG2_SPK2: Em termos de conteúdo, por vezes, é preciso dizer concretamente o que é que tem de fazer, mas outras vezes tens de lhe dar pistas para ele chegar ao que se pretende e não dar a resposta. Orientar a resposta, mas sem dar a resposta.

[concordantes mas pensativos]

FG2_SPK1: Mas, mesmo aí, tens de ser clara.

FG2_SPK5: Não podes dizer simplesmente: - "Podes melhorar o aspecto gráfico do teu trabalho." - Tens de dizer: - "O tipo de letra devia ser maior." - ou: - "Devias falar mais alto."

FG2_SPK4: Ou até mesmo se quiseses que o aluno chegue lá sozinho, as perguntas que fazes e a forma como direcionas - para ele também, ser ele próprio a chegar ao que é que tem de melhorar - tem de ser tudo ali muito preciso, muito simples. Perguntas muito bem direcionadas, mas muito simples, para ele conseguir perceber: - "Ah, pois é, é isso que eu tenho de melhorar."

FG2_SPK5: Muito preciso.

FG2_SPK2: Vem de encontro àquilo que dissemos anteriormente, que é passo a passo, não é? E aí, lá está, aí é que falha, a falta tempo para fazer os passos todos.

Entrevistadora: Vamos pensar agora em..., nos nossos alunos particularmente bons e naqueles que têm desempenhos mais fracos. Eu penso que concordam quando eu digo que eles necessitam de apoios diferentes.

FG2_SPK2: Sim.

Entrevistadora: Em particular, o apoio por feedback. Que estratégias ou práticas percecionam como mais proveitosas em cada caso?

[Pensativas, pausa longa, risos]

FG2_SPK2: Lá está! Os bons alunos... tu consegues trabalhar melhor aquilo que eu estava a dizer da dica.

Entrevistadora: Uma pista?

FG2_SPK2: Uma pista, e ele consegue lá chegar. Os outros, às vezes tens mesmo de dar-lhes respostas para eles perceberem como é que é. Como é que se faz. E depois, a partir daí...

Entrevistadora: Dar a resposta no sentido de dar um exemplo de...?

FG2_SPK2: Dar um exemplo, exatamente! (...)

Entrevistadora: É essa a grande diferença?

FG2_SPK1: Podes reformular?

Entrevistadora: Posso, posso. A pergunta é a seguinte: Os alunos que apresentam um desempenho particularmente bom ou os que têm desempenhos mais fracos necessitam de diferentes tipos de apoio por feedback. Pronto. Uma afirmação.

FG2_SPK1: Hum...

Entrevistadora: Que práticas ou estratégias de feedback percecionam como mais proveitosas em cada caso?

FG2_SPK1: No caso dos alunos que têm mais dificuldades, o feedback tem de ser orientado para um tipo também de tarefa que é feita especificamente para esse aluno. Por exemplo, eu faço uma tarefa mais dividida, mais compartimentada, em vários degraus, para ele tentar ir, degrau a degrau, adquirindo o conhecimento ou ir concretizando a tarefa que eu quero. Esse feedback tem de ser dado em cada um desses momentos de forma muito clara e precisa para eu conseguir que ele concretize aquela pequena tarefa ou conhecimento para passar para o próximo. E esse feedback tem de ser mesmo dado em espaços de tempo mais curtos. Se for um aluno... [procura a palavra]

Entrevistadora: ... que tem normalmente um desempenho melhor...

FG2_SPK1: ... um desempenho melhor, o feedback aí já é diferente (...)

Entrevistadora: ... vai na linha do...

FG2_SPK1: O trabalho também é diferente; se calhar já posso fazer outro tipo de trabalho com esses alunos, já posso fazer um trabalho de pesquisa, utilizar a autonomia dele, eventualmente outras capacidades, até com uma resiliência e por aí fora. Se calhar, o outro aluno que tem mais dificuldades não tem [essa resiliência e autonomia], porque desiste mais facilmente das coisas. Portanto, eu aí posso... O feedback pode ser orientado de outra forma, pode ser um feedback orientado para a autodescoberta do conhecimento, portanto aí será também diferente.

FG2_SPK5: O feedback de um bom aluno, para mim, acaba por ser quase o salientar aquilo em que ele ainda foi melhor, para ele sentir que compensa ir mais além.

FG2_SPK4: É o reforço positivo, não é?

FG2_SPK5: É o reforço positivo, não é? Porque enquanto num aluno com mais dificuldade tens de apontar que deves melhorar ali, deves fazer isto de outra forma, deves... Num bom aluno que já tem as coisas normalmente melhores, bem feitas, então tem de ser: - "Foi genial a tua ideia". Ou: - "Foi excelente a forma como fizeste aquilo." - para o aluno sentir que compensa ir mais além.

FG2_SPK2: Mas o reforço positivo... desculpa... [por ter interrompido o raciocínio]

FG2_SPK1: Está em todos...

FG2_SPK2: ... temos de dar a todos, não é?

FG2_SPK5: Mas aqui tens de salientar aquilo em que ele foi melhor ainda do que tu..., ou seja, foi mais além do que aquilo que era expectável.

FG2_SPK2: Dá-lo como exemplo, é isso?

FG2_SPK5: No meu... [ponto de vista?]

FG2_SPK2: Dar como exemplo para os outros?

FG2_SPK5: Não, eu estou a pensar, por exemplo, numa... sei lá... numa apresentação oral. Ora: - "Foi excelente a forma como te apresentaste!" - não é? Ou: - "Excelente ideia!" - ou: - "Muito original aquela parte em que falaste desta forma. Portanto, salientar aqueles pontos em que realmente está a ir mais além, porque cada vez mais os bons alunos sentem que não... que aquilo é suficiente, que não vale a pena empenharem-se mais, que aquilo

que eles fazem já chega. (...) Nós passamos tanto tempo a dar feedback aos que estão mal e aos que precisam de ir mais além,

FG2_SPK1: Esse feedback tem de estar direcionado com as tarefas que são dadas aos alunos. Se eu estiver numa turma - eu sei que isto em termos práticos às vezes não funciona, porque a gente tem 30 alunos e não consegue fazer isso - mas numa turma em que eu tenha vários níveis, eu posso dar tarefas diferenciadas aos alunos, não é? Ou, na teoria, eu posso fazer isso. As práticas de feedback, na verdade, podem ser idênticas. Eu tenho depois é de direcionar aquilo que oriente o meu aluno para aprender. Se um só chega a este patamar neste momento, eu só o levo a este patamar. Outro já chegou a este patamar e eu posso levá-lo a outro, até para ele não desmotivar relativamente ao andamento do conhecimento naquela turma. Nós, às vezes, vemos isso. Vemos que há alunos que atingem tudo com muita facilidade e que, a partir de determinada altura já estão farto dos outros que não apanham nada, não é? E isso consegue-se através de um ensino mais diferenciado. Nós trabalharmos em grupos ou em tarefas individuais, enquanto um está aqui, o outro já está aqui. Depois, o feedback que nós damos é consoante aquilo que ele está a desenvolver. Acho que também vai por aí, não? (...) Não? [reage à falta de reação dos restantes entrevistados]

[murmúrios/impercetível]

FG2_SPK4: Não. Eu concordo com isso também. Mas acho que sim, que tu às vezes pegares no ponto que tu achas que está - como dizia a FG2_SPK5 - pronto, aquilo foi bem desenvolvido ou foi bem conseguido, para determinados alunos, acho que isso acaba por ser uma motivação maior. Eu acho que sim.

FG2_SPK3: Desde que me fizeste a pergunta [dirigindo-se à entrevistadora] que na minha ideia surgiu exatamente aquilo que já foi falado aqui: o reforço positivo e dar como exemplo. Porque eu acabo por fazer um bocadinho isso com os melhores alunos, digamos assim. E indo ao encontro daquilo que a FG2_SPK5 disse, na questão das apresentações orais, que é uma prática comum em português, lá está. Aqueles alunos que têm mais apetências para fazer apresentações orais e mais capacidades e melhor desempenho - eu acabo por pegar nesse exemplo para que sirva de exemplo aos outros que têm menos capacidades ou menos vontade ou não sabem como fazer. Eu dou o exemplo: - "Olhem, viram como a vossa aluna abordou este assunto? Viram como explicou? Viram como apresentou? Viram que fez um diapositivo assim tão direcionado? Ou que trouxe um

adereço especial para ilustrar a obra que andou a ler? Ou que não esteve aqui a dançar, ora num pé, ora no outro?" - Portanto, acabo por focar aquilo que é bom, mostrando também aquilo que alguns fazem e que, do ponto de vista da correção, não se deve fazer. Portanto, entendo um bocadinho desse feedback para os melhores alunos como sendo um reforço positivo e também um exemplo para aqueles que têm menos capacidades ou mais dificuldades.

Entrevistadora: As vossas respostas acabam por encaminhar para a pergunta que vem a seguir... é engraçado. Muitas vezes falamos da importância da motivação no sucesso escolar dos alunos. Que papel é que desempenha o feedback nessa mesma motivação? Vai muito ao encontro daquilo que ...

[acenos de concordância]

Entrevistadora: Querem acrescentar aqui alguma ideia? (...)

FG2_SPK4: Não necessariamente, mas eu acho que este ano, então, tive algumas experiências em que isso aconteceu. Ou alguém que, por exemplo, não tinha feito determinada tarefa e depois, quando fez, no período a seguir, e de facto fez bem, fez muito bem, ao chamar atenção para isso e para aquilo em que de facto fez bem, acho que isso dá um alento mesmo aos miúdos para continuar. - "Eu não fiz, agora fiz, fiz bem, este aspeto estava bom, então na próxima vou continuar." - Eu acho que isso tem impacto.

FG2_SPK3: Sem querer particularizar, numa reunião com encarregados de educação, uma encarregada de educação veio-me salientar um desses aspetos. Um aspeto em que a aluna não falava. Portanto, estou a falar de uma aluna que acompanhei ao longo de três anos. No primeiro ano não falava, não lia, cabeça para baixo. E chega ao nono ano e faz apresentações de livros muito boas. E, portanto, isso passou para casa. Porque, em casa, a encarregada de educação viu que, numa certa apresentação, eu dei-lhe um feedback que a aluna gostou, sentiu-se motivada para começar logo a ler o livro seguinte e a apresentar. E foi para casa,... enfim, a dizer os comentários que tinha ouvido na aula e depois a encarregada de educação veio-me dizer que foi tão bom para ela, porque deu-lhe ali um clique e agora gosta de ler, gosta de fazer e explica-me o que é que vai fazer. Esse aspeto é muito favorável.

Entrevistadora: E a professora ficou de coração cheio.

FG2_SPK3: Exato. [risos] Por acaso.

Entrevistadora: De que forma é que vocês percecionam que o feedback que estão a usar está a ser eficaz? Ou seja, como é que monitorizam a eficácia do feedback? (...)

FG2_SPK4: Isso aí é que é pior. [risos]

FG2_SPK2: Se o aluno integrou, ... integra nas próximas atividades as orientações que nós lhe demos. Por vezes, também chega feedback dos pais. Tenho encarregados de educação...

Entrevistadora: Esse feedback chega?

FG2_SPK2: Às vezes, chega. Às vezes.

Entrevistadora: Na lógica dela? [referindo-se à intervenção anterior da FG2_SPK3]

FG2_SPK2: Na lógica dela. O facto de darmos feedback individual leva a que alguns alunos percebam que nós nos preocupamos com eles e eles verbalizam isso em casa. Portanto, já aconteceu. (...) E é isso. Não tenho muito mais.

FG2_SPK5: No meu caso, se ele reformula um trabalho com base no feedback que eu lhe dei, nem que seja se eu dei um feedback em três pontos e ele melhorou um, já melhorou.

Entrevistadora: Ok. Então vamos agora passar para a parte 2, que é uma parte mais pequenina e tem a ver com as barreiras ou os desafios que enfrentam no uso do feedback. E a pergunta é mesmo essa: quais são os principais desafios ou barreiras que enfrentam no uso do feedback? Quais são as barreiras com que se têm deparado ao fornecer feedback aos vossos alunos?

FG2_SPK2: Tempo, tempo, tempo, tempo.

Entrevistadora: [risos]

FG2_SPK1: Eu acho que é a escuta ativa também.

Entrevistadora: Escuta ativa?

FG2_SPK1: Os alunos não fazem uso de uma escuta ativa, portanto muitas vezes não ouvem aquilo que tu estás a dizer. Isto falando do feedback oral, em sala de aula, constante e contínuo. Obviamente que o mesmo também se verifica muitas vezes no escrito, porque eles interessam-se em ver a nota - e veem a nota - e depois esquecem aquilo que está lá ou as notações que nós podemos fazer numa ficha ou num teste. O feedback escrito ... - a partir do momento que está ali uma nota, e se a nota for uma nota até razoável, eu sinto

que depois eles não leem o resto. Mas aqui estava-me a referir ao oral. No oral, uma das barreiras que eu tenho, ou que eu acho que existe, é a escuta ativa. As pessoas não ouvem, só ouvem aquilo que querem ou só ouvem até a metade e, portanto, isso faz com que não percebam aquilo que[faz com que] haja ruído na mensagem. A mensagem não passa, sai do emissor não chega ao recetor. Ou então chega com defeito. E portanto a escuta ativa aqui é o (mais importante?)

FG2_SPK5: Eu tenho as duas.

Entrevistadora: As duas quer dizer, o tempo...?

FG2_SPK5: Ou seja, em termos de tempo, gostaria de dar o meu feedback mais atempadamente e muitas vezes não consigo. Portanto, acaba por às vezes perder eficácia por já ser um bocadinho mais tardio. E o problema é o tempo. E outro é este: por exemplo, eu se devolver uma tarefa em que dou um feedback a todos - mesmo que o aluno tenha 100, 100, 100, eu digo-lhe: - "Bom trabalho" - ou saliento algum ponto que ele possa ter feito melhor - mas depois tenho de reforçar em sala de aula. - "Eu devolvi uma tarefa! Viram o feedback?" - e, às vezes, não viram e não vão ver!

FG2_SPK4: Sim, eu concordo. E isso acontece, sim, muito frequentemente. Eles, às vezes: - "Então, a professora já corrigiu, já devolveu?" - Eles têm notificações e portanto, à partida, quando devolves uma tarefa, eles sabem que... E pronto, que tem não só a nota, mas depois, às vezes...

FG2_SPK5: Um comentário.

FG2_SPK4: Um comentário. Ou até, no caso de a avaliação ter descritores, porque os descritores também ajudam a perceber quais são os aspetos mais fracos e os aspetos mais fortes do trabalho. Os descritores depois traduzem-se numa nota, mas a nota vem nos comentários. Depois há que ver os descritores para ver o que é que, de facto, pode ser melhorado. E dá uma ideia também. E às vezes, nem a nota ainda foi vista depois, acho que aquilo passa um bocadinho... Dá-me essa sensação, que às vezes passa um bocadinho ao lado. Relativamente ao feedback oral, concordo. A escuta ativa é, de facto, é um problema em tudo, não só no feedback, mas depois nas instruções. Acompanha a ...

FG2_SPK5: A escuta ativa, às vezes, não é eficaz nem na escrita.

[risos]

FG2_SPK4: Sim, sim.

FG2_SPK5: Portanto, é isso, não é?

FG2_SPK4: Por isso, sim.

FG2_SPK5: E eu tenho cuidado, por exemplo, quando dou, no feedback, além da nota, faço o comentário, não é? Tenho cuidado de fazer primeiro o comentário...

FG2_SPK1: Primeiro o comentário [em coro com FG2_SPK5]. E depois a nota.

FG2_SPK5: E depois a nota. Porque, então, se fizesse ao contrário, acho que então liam a nota e já está.

[pausa para aguardar outras intervenções]

Entrevistadora: Muito bem. A próxima pergunta, para fechar esta parte das barreiras ou desafios, parece um bocadinho descontextualizada, mas acaba por ser aqui o pontapé de saída para o próximo conjunto de perguntas. E tem a ver com o papel da formação na melhoria das vossas práticas ou das vossas competências de feedback. E pensem, se calhar, aqui na formação num sentido muito lato. A palavra que eu tenho aqui é formação contínua, mas acho que faz mais sentido pensar numa formação... Bom, é contínua, mas não tem de ser...

FG2_SPK1: Formal.

Entrevistadora: Formal, não é? Pode ser em contexto.

[pensativas; pausa longa]

FG2_SPK4: Acho que tem, para mim, tem um impacto grande. Porque...

Entrevistadora: E tem acontecido como, essa formação?

FG2_SPK4: A formação, a mais formal, não é? Às vezes acaba por ter também. (...) Porque, ao fazer uma formação, por exemplo, em determinada área, chegas à conclusão: - "Olha lá, isto aqui até é interessante, até me permite fazer... (...) Permite-me dar feedback e verificar as aprendizagens dos alunos de uma forma mais interessante." - nomeadamente no digital. Percebes? Coisas que... tarefas que eu posso dar e depois verificar que é o que eles têm e dar o feedback.

Entrevistadora: [procurando clarificar] Não é uma formação especificamente na área do feedback, mas formação que consegues aproveitar...

FG2_SPK4: Sim, sim, sim.

Entrevistadora: ...para melhorar as tuas práticas.

FG2_SPK4: Às vezes também é. Porque depois tu tens sempre webinars e coisas assim que, de facto, te dão ideias de como fazer esse feedback, de como operacionalizar, se calhar, o feedback. Uma pessoa tem muitas turmas e, portanto, às vezes... [risos de quem tem mais turmas no grupo de entrevistados]. Às vezes, precisamos de formas mais fáceis de operacionalizar o feedback. Às vezes não nos lembramos, por nós próprios... E estas pequenas formações, a que uma pessoa tem acesso, mais webinars, eu acho que às vezes nos dão ideias de como pôr as coisas em prática, de uma forma mais eficaz.

FG2_SPK2: Eu acho que informalmente também existe...

Entrevistadora: Informalmente? [pedido de clarificação por ter falado baixo]

FG2_SPK2: Informalmente também existe formação e útil, quer para o feedback, quer para outras coisas. [Por exemplo] No contacto diário com as outras pessoas, as pessoas falam: - "Eu faço isto e assim resultou." - E, se calhar, tu és tentado a fazer também e vêes que se resulta. E isso, para mim, é uma formação informal. Por exemplo, a FG2_SPK1 tem muitas estratégias diferenciadas. E muitas vezes ela passa para nós essa informação. Às vezes, mesmo sem ela se aperceber e sem nós nos apercebermos. Vamos incutindo certas coisas que nós podemos utilizar.

FG2_SPK1: Eu ia dizer que a questão do ser autodidata é fundamental. A partir daí, vamos, ou pelo menos eu falo para mim, ... determinadas questões que eu tenho dúvidas que eu depois vou procurar. Leio artigos, uns de carácter mais científico, outros não. E essa vontade de procurar e de querer obter respostas para os meus problemas não tem de passar só pela questão formal, não é, da formação certificada. Acho que é muito importante que passe pela nossa necessidade de fazer melhor. Porque depois a certificada serve para outros fins. Obviamente que a gente aprende nela, mas a gente vê muitas vezes que há muitas pessoas que fazem a formação certificada para a certificação. Ora, nós, para aprendermos a fazer coisas, muitas vezes temos de ser nós a procurar aquilo que nós queremos de acordo com as nossas necessidades. Portanto, eu acho que essa parte é muito importante. Nós irmos à procura, é fácil hoje, com acesso à internet, irmos à procura de

experiências de outras pessoas, às vezes de trabalhos científicos que nos possam orientar nessa nossa procura. Por exemplo, eu agora ando à procura de metodologias para incluir o digital e a inteligência artificial em contexto de sala de aula. Não tem a ver com a avaliação, mas para dar um exemplo. Obviamente que isto parte daquilo que é também formação nessa área, que eu possa estar a fazer, mas tem a ver com a minha curiosidade. Tenho andado mesmo à procura e muito direcionado: - "Que metodologias posso utilizar em contexto de sala de aula?" E já encontrei umas quantas e já explorei. Há outras que eu digo que não posso pôr isto em prática, que os meus alunos não me permitem. Outras acho que vou experimentar. Tenho de começar a pensar nisso. E a mesma coisa também relativamente...

Vários [em simultâneo]: ...à avaliação

FG2_SPK4: Agora, nesta formação que ando a fazer...fiz uma, mas estou noutra ainda, que tem a ver com a digital..... entretanto, já falei lá numa app que eu acho que, a nível da avaliação formativa, que aquilo é capaz de vir a ser muito interessante no próximo ano. E, então, já estou em pulgas para começar a usar. Porque eu acho que, às vezes, o recolher a informação, tens várias coisas disponíveis. Mas uma nova, uma outra forma de fazer as coisas... já estou em pulgas para começar, para experimentar.

FG2_SPK5: Eu não tenho [imperceptível], mas, em termos de feedback, acaba por ser mais o trabalho diário com colegas que... e o tentar "partir pedra", no dia a dia, e tentar partilhar ideias.

FG2_SPK4: Isto não é vocacionado para o feedback, mas eu acho... tu ao estares em contacto com uma coisa, pensas: -"É pá, e se eu usar isto, desta forma, para fazer aquilo?" - Mas o contato com os outros...

FG2_SPK3: Uma coisa é certa! Ficarmos na nossa capelinha só não nos abre os horizontes. Portanto, a busca, como diz a FG2_SPK1, de forma autodidata, o falarmos informalmente na sala de aula, para além das formações para a acreditação. Eu acho que tudo isso é importante.

Entrevistadora: Ok. E esse é precisamente agora o ponto de partida para a última parte desta entrevista, que tem a ver com a supervisão pedagógica. E, então, a ideia é que reflitamos acerca dos contributos da supervisão para o vosso desenvolvimento profissional. Mas agora pensando no desenvolvimento profissional numa área específica,

que é a área das práticas de avaliação formativa e das práticas de feedback. E a primeira pergunta que tenho, na verdade não é uma pergunta, é um pedido de comentário. Eu vou ler uma afirmação e gostava que vocês comentassem essa afirmação. Está bem? A afirmação é a seguinte: Há quem considere a supervisão como um processo formativo, horizontal e colaborativo. Mas também há quem tenha dela uma perspectiva sobretudo avaliativa, inspetiva e de verificação da conformidade. (..) Querem que eu releia a afirmação?

FG2_SPK1: Sim, podes reler.

Entrevistadora: Vou reler a afirmação. Há quem considera supervisão como um processo formativo, horizontal e colaborativo. Mas também há quem tenha dela uma perspectiva sobretudo avaliativa, inspetiva e de verificação da conformidade. Sim?

[burburinho]

FG2_SPK1: Eu acho que essas duas perspectivas... sim, é uma afirmação, portanto, é o que há. E acho que no nosso dia a dia aquilo que prevalece é a segunda visão.

Entrevistadora: A avaliativa?

FG2_SPK1: A supervisão acontece, sobretudo, virada para a avaliação de desempenho docente, para o relatório que nós vamos escrever e para uma nota que nos é dada. Portanto, sim, tem essas características. A outra avaliação...

Entrevistadora: A outra supervisão?...

FG2_SPK1: A outra supervisão

Entrevistadora: Formativa, horizontal, colaborativa?

FG2_SPK1: É muito difícil, porque as pessoas ainda hoje estão muito fechadas na sua sala de aula, fecham-se na sua sala de aula. E o partilhar ideias, o eu ir à sala de aula dela, ela vir à minha; - "Então, gostaste da minha aula? E gostaste porquê? O que é que tu irias utilizar?" - isto não se faz, não se concretiza. Quando se concretiza, as pessoas têm... Portanto, a observação, efetivamente, só se faz do ponto de vista formal, na avaliação de desempenho, quando tens aulas observadas.

Entrevistadora: A avaliação externa?

FG2_SPK1: A avaliação externa. Portanto, isso para acontecer, nós devíamos sentir-nos à vontade o suficiente para irmos às salas de aula uns dos outros, para vermos o trabalho uns dos outros e crescermos com isso. E isso é muito difícil. Isso é difícil de acontecer. Nós não nos sentimos à vontade. Não nos sentimos... à vontade, é mesmo isso! E quando a pessoa que tem de fazer isso é uma pessoa que é o nosso coordenador de grupo ou um coordenador disciplinar, mesmo que até possamos achar que pode vir nessa posição, o facto de isso não ser normal... faz-nos [procura palavra]

Entrevistadora: ...ficar com a suspeita de que há um...

FG2_SPK1: Eu já tive um passado em que era muito habitual várias pessoas entrarem na minha sala a qualquer momento e sentavam-se e ficavam. E, a determinada altura, habituei-me com isso. Isso não me causava transtorno. Podia ser o diretor da escola, podia ser o subdiretor, podia ser a pessoa do projeto onde eu estava. Entravam e sentavam-se. E, portanto, eu tinha que estar preparada para isso. E isso fez com que eu também fosse às aulas dos outros e os outros viessem às minhas. E, realmente, isso é um processo que ajuda muito a crescer. Porque nós vamos depois falar sobre isso sem a perspectiva da avaliação. Eu posso dizer: - "Olha, eu não gostei daquilo que tu fizeste, eu nunca faria isso na minha aula. Porque...e isto, ou aquilo, ou pelo outro." - não é só porque não gostei. E eu ou a outra pessoa, fazíamos o mesmo. E, portanto, eu acho que isso é muito positivo. Nós, aqui, neste contexto, não temos isso. E, portanto, sem esse lado, a supervisão é avaliativa. Ponto. E, depois, em contexto colaborativo, em grupo, ... se for alguém com quem nós nos damos bem, com quem temos empatia, e às vezes nem é preciso ser do grupo disciplinar, nós aprendemos muita coisa. Mas, depois, dentro do grupo disciplinar, às vezes, isto não acontece. A gente tem medo de chamar o outro à atenção, tem medo de dizer, tem medo de perguntar, tem medo de...

FG2_SPK5: Pois, para mim, é muito mais importante a primeira. Eu tenho tendência para reter mais a primeira. Ou seja, conseguir, de todo o processo, e obviamente, a supervisão aqui fala sempre na ADD e no relatório de autoavaliação, mas tenho tendência a dar mais importância à primeira. Aquilo que estávamos a falar há pouco, por exemplo, quando o coordenador do departamento me dá um feedback sobre os meus relatórios. Para mim é mais importante eu retirar dali o que é que eu posso melhorar nas minhas aulas. E de todas as aulas observadas que tive até hoje, se me perguntarem que nota tive, não me lembro, mas lembro-me dos comentários que fizeram às minhas aulas. Lembro-me daquilo que me disseram, de: - "Olha, aquilo foi muito engraçado, ou gostei muito de aprender aquilo,

ou se fizesse aquela parte de outra forma, ou assim, teria tido mais resultados." - Retenho muito mais essa parte. Claro que a situação é ideal, era realmente isto. Na informática isto acontece muito, de entrarem-nos pela sala de aula adentro - aqui, nesta escola, não tanto - mas outras escolas em que os servidores estão dentro das salas e tal, de colegas entrarem e estarem a ouvir a nossa aula naturalmente porque foram lá fazer outra coisa qualquer. E isso é importante para mim, que me digam onde é que eu posso melhorar.

[há murmúrios de concordância]

FG2_SPK1: Sim, mas eu corroboro. Eu acho é que isso não acontece.

FG2_SPK2: Operacionalizar é difícil, ainda por cima quando estamos em duas escolas diferentes. O meu coordenador está aqui [escola sede], nós estamos em X, seria difícil ele fazer um acompanhamento mais...

Entrevistadora: ... mais próximo...

FG2_SPK2: ... mais próximo, exato.

FG2_SPK1: Eu acho que esse acompanhamento de supervisão pedagógica tem que acontecer em reuniões, onde nós falamos das nossas práticas. Nem estou a falar só de ir à sala de aula; ir à sala de aula, entrar e ver. Mas também temos que, nós estamos reunidos, por exemplo, e hoje vamos falar sobre...

Entrevistadora: Estamos a falar de reuniões de grupo ou de departamento?

FG2_SPK1: De grupo ou de departamento. Em que nós vamos falar, por exemplo, sobre... Mais importante do que eu fazer o mesmo teste que a minha colega de História para os mesmos níveis do 9º ano e nós fazermos um teste todo igual para todos os alunos do 9º ano - até porque supostamente aquilo que nós devemos fazer deve ir ao encontro das particularidades das turmas e dos alunos, - mais importante do que estar com ela a fazer um teste...

Entrevistadora: ... uniformizar o teste...

FG2_SPK1: ... uniformizar, é perceber que práticas é que a minha colega ou o meu colega utiliza, porquê é que os utiliza e em que medida é que essas práticas podem ser benéficas para mim. E é a mesma coisa da minha parte com o outro. Portanto, esta supervisão pedagógica também devia ser orientada, dentro dos grupos disciplinares, para esta dimensão. Não é a gente fazer reuniões de nível e nas reuniões de nível nós vamos

uniformizar tudo. Eu não posso uniformizar... Uniformizar é castrador. Porque eu não tenho a mesma forma de entendimento das coisas que o outro colega. Eu gosto muito do digital, o meu colega gosta muito de análise de textos, o meu colega gosta muito de... seja lá do que for. Nós temos formas de estar e de vivenciar as coisas diferentes. Portanto, aqui a supervisão pedagógica devia ser feita no sentido de ... vamos tirar aquilo que cada um tem melhor. - "Tu trabalhas com o digital, então passa-nos: o que é que nós podemos fazer com o digital contigo? Tu fazes... utilizas determinadas estratégias que funcionam contigo. Como é que nós podemos passar a utilizar essas estratégias em sala de aula?" Ou seja, comunicar nesse sentido.

FG2_SPK4: Eu acho que sim. Isso era o que devia acontecer. Eu acho que está... Está bem, pronto, passamos muito tempo juntas, mas acabo por falar mais de práticas pedagógicas contigo, por exemplo, do que depois em grupo disciplinar. Há uma pseudo-partilha, acho eu, pelo menos.

Entrevistadora: Como assim, pseudo-partilha?

FG2_SPK4: É assim. O que tu partilhas são, eventualmente, materiais.

Entrevistadora: Hum, hum...

FG2_SPK4: Mas não partilhas experiências pedagógicas. Percebes? Quando muito, há partilha de materiais e fala-se de partilha... - "Ah, fiz um powerpoint, aí não sei o quê..." Comigo, não é? Depois acaba por não acontecer muito, uma pessoa está lá desterrada no outro lado [refere-se a lecionar turmas na escola X, afastada da sede]. Mas, a nível de experiências, do que é que... Percebes? Do que é que corre bem, de como é que vamos implementar isto? Aí, eu acho que isso... Eu concordo com ela [refere-se à FG2_SPK1]. Existe muito pouco. Não sei se tens uma ideia diferente no departamento, mas eu acho que... está bem que tu és de outra disciplina [dirigindo-se à FG2_SPK3]. Mas, eu acho que não. É mais a nível... Se há partilha, é materiais. Não é a das experiências pedagógicas.

FG2_SPK3: [concordando] ...é de materiais, é. Olha, fiz um teste, tenho aquela ficha, tenho aquele guião.

FG2_SPK2: E as reuniões, então, nem isso, não é? Nas reuniões de grupo, perde-se tempo a falar de quê?

FG2_SPK5: Eu, neste momento, não sinto isso no meu grupo. Não sei se isto pode ser considerado supervisão. Eu acho que sim. Que é o facto de eu sentir que tenho um coordenador de grupo e de departamento que está atento e a quem posso recorrer, se tiver alguma dúvida, se tiver alguma necessidade de aconselhamento, não é? De uma determinada situação. E no meu grupo, isso acontece.

FG2_SPK2 e FG2_SPK1 [quase em simultâneo]: Nisso eu também tenho.

FG2_SPK2: Mas não é isso que eu estou a falar. Quando nós reunimos em grupo, não é para falar de estratégias ou de experiências pedagógicas.

Entrevistadora: É um bocadinho para cumprir procedimentos?

FG2_SPK2: É para dar a conhecer o que é que se tratou no pedagógico e tomar posição sobre alguma proposta, pouco mais. Em termos pedagógicos, mesmo, não se partilha nada.

FG2_SPK1: Eu fiz em tempos supervisão pedagógica, num contexto diferente. E aquilo que eu fazia com os meus colegas era... eles pediam, diziam aquilo que tinham dificuldades e eu ajudava do ponto de vista estratégico a superar essas dificuldades. Portanto, tinham dificuldades em determinadas situações. Por exemplo, em dar um determinado conteúdo, em dar o conteúdo de uma forma em vez de outra. Esse acompanhamento, eu fazia-o de forma individualizada, direccionada para as especificidades dessas pessoas. E depois, quando havia... em determinados sítios, podia reunir com mais do que um, reunia com três, quatro ou cinco, era sempre para a questão pedagógica, mais do que as questões burocráticas. Aquilo que nos interessava, efetivamente, era a questão pedagógica. Que é uma coisa que aqui eu não sinto.

FG2_SPK4: Mas isso eu acho que acontece. Quando alguém tem alguma dificuldade, ou as coisas não estão a correr bem, tu depois tens esse acompanhamento. Mas eu acho que, no geral, enquanto grupo, enquanto várias pessoas a ter várias práticas e várias experiências, depois as coisas não... Pronto, é só isso. Agora, se alguém tiver alguma dificuldade, eu acho que o acompanhamento é feito, pelo menos, constou-me que sim... este ano. Mas, tipo, partilharmos mesmo... Como às vezes fazemos: - "Olha, vou desenvolver este projeto, vou fazer assim, assim,.. "; - "Se calhar isso é uma boa ideia, eu podia..."

Entrevistadora: Este carácter colaborativo, não é?

FG2_SPK4: Sim.

Entrevistadora: Eu reparei que vocês...

FG2_SPK4: Que as pessoas acham que existe, mas eu acho que fica muito aquém.

Entrevistadora: Eu reparei que vocês direcionaram a parte da supervisão para uma supervisão que acontece no seio do grupo disciplinar, ou no seio do departamento. Mas há outras estruturas de supervisão. O diretor de turma é uma estrutura, não é? O diretor de turma é. [o comportamento não verbal mostra concordância] Consideram que há diferenças, quando pensam, por exemplo, no trabalho que é feito no âmbito de um conselho de turma, que há aí um caráter supervisivo mais acentuado ou não?

FG2_SPK1: Pode haver, mas não existe.

FG2_SPK2: É [isso]. Não, não.

FG2_SPK5: Eu acho que às vezes, até quando tu tens um colega a coadjuvar-te, ou que estás a coadjuvar um colega, que há esse trabalho. Não sei se pode ser considerado, mas eu sinto que sim. Um colega que está com uma turma, comigo, e que me diz: - "Olha, se calhar com aquele aluno, se tu fizeres assim..." - ou se ele próprio for lá e fizer assim, eu estou a aprender com ele e estou a melhorar as minhas práticas.

FG2_SPK2: Mas isso é dois a dois. Dois a dois, eu acho que até funciona. Mais que isso...

FG2_SPK5: Em termos de conselho de turma? Sim, eu acho que sinto muito mais em termos de alguns conselhos de turma... sinto, sim, em que nuns sou muito mais aconselhada em termos de estratégias, por exemplo, do que noutros...

FG2_SPK1: Eu ia dizer que em termos de conselho de turma, poderia - não sei se se faz, acho que há tentativas de o fazer, mas às vezes depois dessas tentativas não se concretizam da forma que são pensadas - que é em termos de conselho de turma, definir estratégias para atingir determinados objetivos. Aqui, não estou a falar dos meninos com necessidades educativas, em que nós falamos das [medidas] universais, das seletivas, etc. Não estou a pôr isto aqui neste contexto. Estou a falar, por exemplo, nós temos uma turma em que os meninos têm dificuldades de escrever ou têm grandes dificuldades de fazer apresentações orais e nós poderemos definir estratégias comuns a aplicar nas várias disciplinas, em termos de tempo e de espaço. - "Ok, este período vamos fazer isto nestas disciplinas, vamos trabalhar isto no segundo período". Acho que a boa vontade existe,

mas depois isso torna-se difícil de concretizar e não sei se se concretiza. Mas a experiência que eu também tenho - não conheço todas as turmas da escola, de longe sei o trabalho de todos os conselhos de turma - não sei se isto acontece ou não. Naqueles em que eu participo, acho que às vezes fica-se.... Só houve poucas situações em que nós tentámos definir estratégias deste género, mas que acabou por ficar no papel, pois em termos práticos isto precisa de tempo, e de tempo colaborativo para a gente se juntar e essas coisas. E de discussão.

[confuso; discursos sobrepõem-se em concordância]

FG2_SPK1: E isso, portanto, não se concretiza.

Entrevistadora: Então, a próxima pergunta, se calhar vai ser difícil, vamos ver. Na vossa experiência, quais é que têm sido os principais benefícios da supervisão? Vocês disseram que é uma supervisão mais de carácter avaliativo. Mas, pronto, quais têm sido os principais benefícios da supervisão pedagógica no desenvolvimento das vossas competências de avaliação das aprendizagens?

FG2_SPK4: Eu, para mim - mas isto é uma coisa muito pessoal - embora se falarmos de supervisão e de avaliação de desempenho, porque é para aí... Para mim tem uma grande vantagem, só. Para mim. É que, muito embora o... não é tanto o feedback das outras pessoas, mas também, mas é o facto de ser um momento em que eu reflito mais uma vez sobre todas as coisas.

Entrevistadora: Estás a falar da construção, ou da escrita, da elaboração do relatório de avaliação que te permite...

FG2_SPK4: Por exemplo, sim. Por exemplo, E, eventualmente, algum feedback. E ao refletir, mais uma vez, sobre práticas, pois, claro que isso dá sempre azo a que se reformulem estratégias e que tu tentes fazer as coisas de maneira diferente, ou que até [penses]: - "olha, isto resultou". Mas mais, se me obriga a refletir, é bom. À partida. Porque, a partir daí faço um balanço. Mas isso sou eu...

Entrevistadora: [dirigindo-se a quem ainda não participou nesta questão] Vocês sentem que houve benefícios da supervisão no desenvolvimento das vossas competências a este nível, da avaliação? (...)

FG2_SPK2: Não.

Entrevistadora: Não?

FG2_SPK3: Algum.

Entrevistadora: Algum?

FG2_SPK3: Sim, algum.

Entrevistadora: Ok.

FG2_SPK4: Só neste sentido, não é? [continua a referir-se à ADD, em particular à elaboração do relatório de autoavaliação]

FG2_SPK1: Podes explicar a pergunta?

Entrevistadora: Eu posso. Quando vocês pensam na supervisão pedagógica...

FG2_SPK1: Que é feita.

Entrevistadora: Que é feita. Que é feita. Não é aquela que gostariam. Aquela que é feita. Quais é que são os principais benefícios dessa supervisão, no desenvolvimento das vossas competências, pensando nas competências de avaliação das aprendizagens.

FG2_SPK4. Eu é só mesmo isto. Porque me obrigar a refletir, pode obrigar-me a procurar, não é, outras... Ou até a sentir que tenho necessidade de desenvolver competências de outra forma, mas mais neste sentido. Se fosse outra forma, não é?

Entrevistadora: Mais colaborativa?

FG2_SPK4: Sim, era outra coisa. Assim, é mais no sentido: - "Ok, eu acho que preciso disto, então tenho que ir à procura de alguma forma de alterar..."

Entrevistadora: Portanto, este trabalho que tem vindo a ser desenvolvido já uns, talvez, quatro, cinco anos, no agrupamento, e que tem a ver com a construção do referencial da avaliação, e as discussões que foram geradas em torno dele, e o conjunto de opiniões que aconteceram em sede de departamentos e de grupos disciplinares, no âmbito da construção desse referencial, não contribuíram?

FG2_SPK2: Para mim funcionou ao contrário.

Entrevistadora. Sim?

FG2_SPK2: Funcionou ao contrário. Ou seja, se eu pudesse fazer como quero, fazia de outra maneira. Ou seja, aquilo que me impuseram... não facilitou, mas complicou...

FG2_SPK1: A questão do referencial [de avaliação] na escola, no meu caso, o que aconteceu foi eu senti-me na obrigação de ler a documentação para me apropriar das coisas. E depois de ler a documentação, de reler muitas vezes, porque a gente, às vezes, não é...? ... E de falar com os colegas e ... por tudo isso..., muitas vezes aquilo que encontrava era, em sede de departamento, ou de grupo disciplinar, as visões sobre o mesmo documento não coincidiam. Depois, aquilo que acontece do ponto de vista diário, ...não é diário, não é, mas nas nossas reuniões, lá está, voltamos ao mesmo: nós não discutimos discussões pedagógicas. Não discutimos. Nós discutimos o quê? Resultados. Resultados da avaliação externa, dos exames, resultados disto, resultados daquilo, porquê é que não sei quê,... metas,... atingimos as metas? Portanto, fazemos uma avaliação das percentagens atingidas e não atingidas. Agora, "aquilo que"; "o que é que eu posso fazer para?"; "como é que eu posso fazer?"; "o que é que tu fazes?"; "funciona?"; "não funciona?"; "Porque é que funciona com ela e porque é que não funciona contigo?"; "Então, e se nós fizermos assim? ... e desta maneira? ... e com estes alunos?"- Isso não acontece!

Entrevistadora: Então, ia direcionar... Querem acrescentar?...

FG2_SPK5: Falando no referencial que estás a dizer, quer dizer, eu...

Entrevistadora: Lembrei-me, porque...

FG2_SPK5: ...por exemplo, no caso do referencial...

Entrevistadora: ... andámos a discutir a avaliação...

FG2_SPK5: ... eu tenho muitas, muitas dúvidas, muitas!... Consigo pedir ajuda, consigo colocar questões e que me respondam. Portanto, não... Estás a ver a ideia? Em termos de...

Entrevistadora: E isso impactou positivamente nas tuas competências de avaliação?

FG2_SPK5: Sim, mas muitas vezes, não quero dizer que seja o coordenador do departamento, ou um coordenador..., não sei como é [lhe hei-de chamar]. Se calhar numa reunião de grupo, numa discussão em que um diz e o outro acaba por ajudar a melhorar as minhas práticas e a compreendê-las melhor.

Entrevistadora: Bom, então, se calhar vou saltar uma das perguntas, face àquilo que vocês me disseram, e vou terminar com esta última pergunta. Na vossa opinião, como é que podem esses processos de supervisão pedagógica ser aprimorados para que, de facto, sejam um suporte no desenvolvimento das vossas competências, nomeadamente nas práticas de avaliação dos alunos?... A supervisão, tal como está, parece que não contribui. Como é que aprimoravam o sistema, o processo?

[confuso; risos; várias pessoas falam em simultâneo]

FG2_SPK2: ... uma reunião por mês, por exemplo, dentro do grupo disciplinado, mas com esse intuito de discutir estratégias.

Vários: Não, não... [percebe-se relutância em mais reuniões]

FG2_SPK2: Colocada no horário, claro...

FG2_SPK1: Eu acho que isto tem de passar muito pelo interesse de cada um e pela vontade de crescer de cada um. E sem isso não há nada que funcione. E eu estou a falar porque no meu grupo disciplinar, em particular, nós temos pessoas que não estão interessadas nesse processo. Alguns... o fim da carreira está cada vez mais próximo. Até há situações de animosidade em que se mina completamente o bom funcionamento, ou pelo menos as dinâmicas de grupo estão minadas, portanto aquilo é muito difícil... Fazer uma ata pode ser um ato de... [risos] complicado, porque a pessoa não vai, não faz a ata, depois não entrega. Portanto, tem muito a ver com a nossa postura. Não é só com a vontade de supervisionar. Eu posso chegar a um grupo cheio de boa vontade e depois aquilo minarem-me o trabalho. Não estarem para aí. Eu posso fazer uma reunião todos os meses e a gente estar ali e não fazermos nada. Acho que tem de passar, efetivamente, muito, por uma mudança de mentalidade de cada um de nós. Nós percebermos que colaborar implica.. não é partilhar powerpoints. É, efetivamente, nós estarmos disponíveis para falarmos das práticas uns com os outros, sem medos!, e com o objetivo de, se o outro me disser que não concorda, eu ouvi-lo. E estar disponível para dizer: ok, então agora vamos melhorar. Depois, quem supervisiona tem que efetivamente supervisionar. E também não ter medo de o fazer, porque depois vai-se chatear, depois vai ter... Não é um processo fácil. Eu estou a pensar no meu grupo e a supervisão que eu gostava que houvesse, neste momento, seria difícil haver.

FG2_SPK5: A supervisão funcionar mais como uma mediação, não é? Entre essas reuniões de trabalho.

FG2_SPK2: Entre ou nas?

FG2_SPK5: Nas...

FG2_SPK3: Eu acho que passa muito por aquilo que a FG2_SPK1 disse. Tem muito a ver com personalidades, com individualidades, com disponibilidades, com aberturas.

Entrevistadora: Aberturas?

FG2_SPK3: Sim.

FG2_SPK1: A gente costuma dizer que a nossa ação não é definida em decreto. Muitas vezes a gente ouve essa frase.

Entrevistadora: Sim, sim, sim.

FG2_SPK1: E aqui, a supervisão, também não é só porque nós queremos que ela seja feita, que ela aparece a ser feita. O perfil da pessoa que supervisiona é muito importante. A pessoa que está na supervisão pedagógica tem de ter um perfil muito adequado a isso. Tem que ser uma pessoa capaz de comunicar, tem de ser uma pessoa que não passe a ideia de que cada vez que lá vai, vai para avaliar, tem de ser uma pessoa aberta, efetivamente aberta à discussão. E não pode estar sempre, por exemplo, sempre a dizer ao outro que tudo aquilo que o outro diz está mal, que eu é que tenho sempre razão, não é? E portanto, logo este perfil de supervisão tem de ser um perfil trabalhado.

Entrevistadora: A escolha do supervisor, então, é um fator?

FG2_SPK1: Sim, é um fator determinante. E depois as pessoas perceberem que alguém nos dizer que alguma coisa está menos bem não significa que vou ter um zero. Significa que eu tenho a possibilidade de melhorar aquilo que está mal e de me tornar num melhor profissional. E eu acho que nós ainda temos muito medo disso.

Entrevistadora: Meninas, é isto? É isto?

FG2_SPK2: Claro.

FG2_SPK3: É isto.

Entrevistadora: Ok. Querem clarificar ou acrescentar alguma informação?

[acenam que não]

Entrevistadora: Não? Ok.