

**UNIVERSIDADE ABERTA**



## **Conceções e práticas de feedback**

**Olímpio Olegário Mendes Tavares**

**Mestrado em Supervisão Pedagógica**

**2023**

**UNIVERSIDADE ABERTA**



## **Conceções e práticas de feedback**

**Olímpio Olegário Mendes Tavares**

**Mestrado em Supervisão Pedagógica**

**Dissertação orientada pela Professora Doutora Lúcia Amante**

**Junho 2023**

## Agradecimentos

- Aos meus familiares, colegas de profissão e alunos do AOT;
- À Professora Doutora Lúcia Amante, minha orientadora, pela inestimável disponibilidade e extrema atenção com que sempre acompanhou o meu trabalho;
- A todos os professores do Curso de Mestrado pelo seu saber e pelos ensinamentos que me proporcionaram;

## **Resumo**

A avaliação formativa permite fazer uma ligação intrínseca entre o ensino e a aprendizagem. Nesse processo, o feedback desempenha um papel regulador essencial. Partindo da questão: quais as concepções e as práticas em relação ao feedback de professores do ensino secundário do agrupamento de escolas Olegário Tavares, realizámos um estudo de caso intrínseco numa abordagem, essencialmente, qualitativa e interpretativa, para investigar as concepções e as práticas de feedback dos professores deste agrupamento, considerando a sua perspetiva, mas também a dos estudantes. Enquadrámos teoricamente o nosso estudo considerando os principais desenvolvimentos dos estudos sobre ensino e aprendizagem, bem como as atuais perspetivas sobre a avaliação, em especial sobre o feedback e as suas características para que possa ser eficaz e contribuir para a regulação da aprendizagem. Como instrumentos de recolha de dados, recorreremos ao questionário e às entrevistas aos professores assim como a entrevistas a grupos focais de alunos. Os dados quantitativos foram tratados usando análise estatística descritiva. Os dados qualitativos foram tratados com análise de conteúdo. Em síntese, os resultados revelaram que as concepções e as práticas de feedback dos professores são diversificadas, havendo casos em que o feedback é percebido de forma consistente com a literatura científica nesta área, ou seja, como um dos elementos fundamentais da avaliação formativa. Há também casos em que o feedback é percebido como um elemento tanto da avaliação sumativa como formativa, e casos em que o feedback é entendido como uma simples classificação. Ou seja, verificamos que a noção sobre o papel do feedback e a sua relevância no processo de aprendizagem não está consolidada junto de uma parte significativa dos docentes. Do ponto de vista dos alunos, o feedback é visto como algo importante para a sua aprendizagem, mas em muitos casos consideram que a sua prática na sala de aula não é consistente.

**Palavras-chave:** ensino; aprendizagem; avaliação formativa; feedback e regulação

## **Summary**

Formative assessment makes it possible to make an intrinsic link between teaching and learning. In this process, feedback plays an essential regulatory role. Starting from the question: what are the conceptions and practices in relation to feedback from secondary education teachers in the Olegário Tavares school cluster, we carried out an intrinsic case study in an essentially qualitative and interpretative approach, to investigate the conceptions and practices of feedback of the teachers in this cluster, considering their perspective, but also that of the students. We theoretically framed our study considering the main developments in studies on teaching and learning, as well as current perspectives on assessment, in particular on feedback and its characteristics so that it can be effective and contribute to the regulation of learning. As instruments for data collection, we used a questionnaire and interviews with teachers, as well as interviews with focus groups of students. Quantitative data were treated using descriptive statistical analysis. Qualitative data were treated with content analysis. In summary, the results revealed that teachers' conceptions and practices of feedback are diverse, with cases in which feedback is perceived consistently with the scientific literature in this area, that is, as one of the fundamental elements of formative assessment. There are also cases where feedback is perceived as an element of both summative and formative assessment, and cases where feedback is understood as simple grading. In other words, we found that the notion of the role of feedback and its relevance in the learning process is not consolidated among a significant part of the teachers. From the students' point of view, feedback is seen as something important for their learning, but in many cases they consider that their practice in the classroom is not consistent.

**Keywords:** teaching; learning; formative assessment; feedback and regulation

## ÍNDICE GERAL

Agradecimentos.....	- 3 -
Resumo.....	- 4 -
Summary .....	- 5 -
ÍNDICE GERAL.....	- 6 -
Índice de quadros .....	- 8 -
Índice de gráficos .....	- 9 -
Índice de anexos.....	- 11 -
INTRODUÇÃO .....	- 12 -
ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	- 19 -
CAPÍTULO 1- Ensino, aprendizagem e avaliação .....	- 19 -
1.1. Perspetivas recentes de ensino, aprendizagem e avaliação .....	- 19 -
1.1.1. O ensino.....	- 19 -
1.1.2. A aprendizagem.....	- 20 -
1.1.3. A avaliação .....	- 23 -
1.2. Avaliação formativa, feedback e regulação.....	- 26 -
1.2.1. Avaliação formativa .....	- 27 -
1.2.2. Feedback.....	- 30 -
1.2.3. A regulação.....	- 32 -
Capítulo 2 – Feedback no contexto da sala de aula.....	- 36 -
2.1. Estratégias de feedback .....	- 36 -
2.1.1. Momento .....	- 36 -
2.1.2. Quantidade.....	- 37 -
2.1.3. Modo .....	- 38 -
2.1.4. Alvo.....	- 40 -
2.2. Conteúdos de feedback.....	- 43 -
2.2.1. Foco.....	- 43 -
2.2.2. Comparação.....	- 46 -
2.2.3. Função .....	- 47 -
2.2.4. Valência.....	- 49 -
2.2.5. Clareza.....	- 50 -
2.2.6. Especificidade .....	- 50 -
	- 6 -

2.2.7. Teor/tom.....	- 51 -
2.3. Feedback aluno – professor.....	- 54 -
<b>CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA .....</b>	<b>- 56 -</b>
3.1. Opção metodológica.....	- 56 -
3.2. Questão da investigação e os objetivos do estudo.....	- 56 -
3.3. Estudo de caso.....	- 57 -
3.4. Caracterização geral do agrupamento .....	- 58 -
3.5. Participantes no estudo.....	- 59 -
3.6. Plano de investigação.....	- 60 -
3.7. Instrumentos e processo de recolha de dados.....	- 62 -
3.8. Questionário .....	- 62 -
3.9. Entrevistas .....	- 64 -
3.10. Metodologia da análise de dados.....	- 65 -
<b>CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS .-</b>	<b>- 68 -</b>
4.1. Questionário – professores .....	- 68 -
4.2. Entrevista – professores.....	- 119 -
4.3. Síntese dos dados dos professores (questionário e entrevistas).....	- 130 -
4.3.1. Conceção de avaliação formativa/sumativa .....	- 130 -
4.3.2. Uso da avaliação formativa na sala de aula.....	- 131 -
4.3.3. Conceção e prática de feedback .....	- 132 -
4.3.4. Constrangimentos do feedback.....	- 133 -
4.4. Entrevista grupo focal – alunos .....	- 134 -
4.5. Síntese integradora dos dados dos professores e alunos (questionário e entrevistas) .....	- 145 -
4.5.1. Uso do feedback na sala de aula.....	- 145 -
4.5.2. Contributo do feedback na aprendizagem dos alunos .....	- 146 -
4.5.3. Constrangimentos do feedback.....	- 146 -
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>- 148 -</b>
<b>Referências bibliográficas .....</b>	<b>- 157 -</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>- 161 -</b>

## Índice de quadros

Quadro 1. Estratégias de feedback .....	- 42 -
Quadro 2. Conteúdos de feedback.....	- 53 -
Quadro 3. Sinopse das fases da investigação .....	- 61 -
Quadro 4: Matriz do questionário .....	- 63 -
Quadro 5. Síntese dos resultados à questão aberta 1 .....	- 103 -
Quadro 6. Síntese dos resultados à questão aberta 2.....	- 107 -
Quadro 7. Síntese dos resultados à questão aberta 3.....	- 110 -
Quadro 8. Síntese dos resultados à questão aberta 4.....	- 113 -

## Índice de gráficos

Gráfico 1: item 1: o feedback é um conjunto de informações que os professores fornecem aos seus alunos a fim de progredirem na aprendizagem. ....	- 69 -
Gráfico 2: item 21: desenvolver a capacidade de autoavaliação nos alunos é uma forma de feedback no sentido em que contribui para os ajudar o entender o que precisam melhorar. ....	- 69 -
Gráfico 3: item 12: os critérios de avaliação apenas interessam ao professor que vai corrigir os trabalhos/provas. ....	- 70 -
Gráfico 4: item 6: a capacidade de o aluno autorregular a sua aprendizagem depende muito da qualidade de feedback que recebe. ....	- 70 -
Gráfico 5: item 26: se o aluno utilizar as informações que o professor lhe dá para melhorar a sua aprendizagem, estamos perante um feedback eficaz. ....	- 71 -
Gráfico 6: item 32: o feedback é pouco relevante para o processo de aprendizagem dos alunos..	- 72 -
Gráfico 7: item 38: disponibilizar aos alunos uma lista de verificação sobre as aprendizagens a adquirir contribui para os ajudar a autoavaliar o seu desempenho. ....	- 73 -
Gráfico 8: item 2: o feedback é um dos elementos fundamentais da avaliação formativa. ....	- 74 -
Gráfico 9: item 7: o feedback é a nota que o aluno recebe e que lhe indica o seu nível de conhecimento. ....	- 75 -
Gráfico 10: item 13: tem de haver feedback que oriente os alunos para se poder dizer que uma avaliação é formativa. ....	- 76 -
Gráfico 11: item 22: o feedback deve orientar o aluno sobre o que necessita fazer para melhorar a sua aprendizagem. ....	- 77 -
Gráfico 12: item 27: é importante que o feedback oriente os alunos sobre as estratégias que podem usar para resolver algumas tarefas. ....	- 78 -
Gráfico 13: item 33: o feedback é um elemento que caracteriza a avaliação formativa. ....	- 79 -
Gráfico 14: item 3: a nota dada numa prova é o que os alunos necessitam para melhorar a sua aprendizagem. ....	- 80 -
Gráfico 15: item 9: o feedback dado sobre as tarefas consiste em dizer ao aluno a resposta certa. -	81 -
Gráfico 16: item 15: na realização das tarefas, é importante o professor utilizar o questionamento oral como forma de auxiliar o aluno durante a sua realização. ....	- 82 -
Gráfico 17: item 16: um feedback eficaz centra-se nas necessidades do aluno. ....	- 82 -
Gráfico 18: item 17: o professor deve dar pistas ao aluno que o ajude a encontrar solução para um dado problema, sem, contudo, lhe dar resposta. ....	- 83 -
Gráfico 20: item 28: o feedback pode ser dado através de comentários escritos nas provas/trabalhos que orientem o aluno a melhorar. ....	- 84 -

Gráfico 21: item 34: o feedback tem a ver com a indicação clara ao aluno sobre o modo como deve realizar a tarefa. ....	- 85 -
Gráfico 22: item 37: dizer ao aluno que resposta que deu a uma determinada questão está errada é uma forma de fornecer feedback. ....	- 86 -
Gráfico 23: item 4: o feedback deve ser dado ao longo das aulas nas atividades que os alunos desenvolvem e não apenas quando realizam as provas. ....	- 87 -
Gráfico 24: item 10: o momento oportuno para ajudar os alunos a corrigirem os seus erros é quando cometem esses mesmo erros. ....	- 88 -
Gráfico 25: item 18: o feedback deve ser utilizado quando se faz correção dos testes sumativo. .	- 89 -
Gráfico 26: item 24: é depois da realização das tarefas que o feedback deve ser dado. ....	- 90 -
Gráfico 27: item 35: dar ao aluno todas as orientações necessárias para realizarem com êxito uma dada tarefa é uma forma de dar feedback. ....	- 90 -
Gráfico 28: item 5: o feedback “precisas estudar mais” ou “a tua resposta é muito confusa” dão boas orientações para os alunos melhorarem a sua aprendizagem. ....	- 92 -
Gráfico 29: item 11: um feedback tem tanto mais qualidade quanto mais contribuir para que o aluno perceba o caminho a percorrer para ter sucesso na aprendizagem. ....	- 93 -
Gráfico 30: item 14: já usei rubricas para avaliar e dar feedback aos meus alunos. ....	- 93 -
Gráfico 31: item 19: a efetivação da aprendizagem depende da qualidade do feedback prestado aos alunos. ....	- 94 -
Gráfico 32: item 25: “o teu trabalho é muito fraco, porque não estudas e és preguiçoso”, é um exemplo de um feedback que pode ajudar o aluno a melhorar. ....	- 95 -
Gráfico 33: item 29: dizer ao aluno, “bom trabalho, é muito inteligente”, constitui um exemplo de um bom feedback porque ajuda o aluno a continuar a progredir. ....	- 96 -
Gráfico 34: item 31: qualquer feedback permite o aluno regular a sua aprendizagem. ....	- 97 -
Gráfico 35: item 36: a qualidade do feedback é avaliada pela sua objetividade, por isso um feedback quantitativo (nota) é melhor que um feedback qualitativo. ....	- 98 -
Gráfico 36: item 8: a responsabilidade do feedback deve ser partilhada com os próprios estudantes que podem também participar na avaliação. ....	- 99 -
Gráfico 37: item 20: o professor é o único que tem condições de dar feedback efetivo aos estudantes. ....	- 100 -
Gráfico 38: item 30: a avaliação entre pares, com produção de feedbacks entre os estudantes é uma mais-valia para o processo de aprendizagem. ....	- 101 -
Gráfico 39: item 39: a autoavaliação dos alunos não é relevante para obterem feedback sobre a sua aprendizagem. ....	- 102 -

## Índice de anexos

ANEXO I. Inquérito para professores - Formulários Google .....	- 161 -
ANEXO: II. Formulário do questionário – professores .....	- 162 -
ANEXO III. Síntese dos resultados do questionário – professores.....	- 167 -
ANEXO IV. Guião de entrevista – professores .....	- 172 -
ANEXO V. Transcrição das entrevistas – professores .....	- 174 -
ANEXO VI. Quadro de análise das entrevistas – professores .....	- 193 -
ANEXO VII. Guião de entrevista – alunos.....	- 205 -
ANEXO VIII. Transcrição das entrevistas – alunos .....	- 207 -
ANEXO IX. Quadro de análise das entrevistas - alunos.....	- 223 -

# INTRODUÇÃO

## Considerações gerais

A sociedade atual está muito focada na produtividade e eficácia dos processos. Isso deve-se a sucessivas revoluções de ordem econômica, política e cultural. Essas revoluções têm trazido mudanças profundas nos últimos três séculos da humanidade, obrigando os seres humanos a realizarem um conjunto de adaptações para poder acompanhar essas mudanças (Bóia, 2003). Assim sendo, vários setores da sociedade sofreram essas transformações, desafiando cada vez mais as nossas capacidades de realização em determinados domínios da vida quotidiana.

Um dos domínios cuja exigência subiu a um patamar muito elevado nas últimas décadas são as escolas, mais especificamente o domínio da avaliação nas suas mais diversas vertentes. De entre essas vertentes, destaca-se a vertente da avaliação das aprendizagens, sobretudo centrada no seu aspeto formativo.

A avaliação formativa, que começou a ser esboçada na década de sessenta por Scriven, e que passou por pelo menos quatro gerações, tem como propósito, sobretudo na geração mais recente, avaliar todo o processo de ensino e de aprendizagem, que envolve o professor, o aluno e os outros elementos, a fim de perceber, analisar e tomar medidas necessárias no sentido de reorientar todo o percurso de aprendizagem inicialmente traçado (Fernandes, 2005; Pinto & Santos, 2006; Ferreira, 2007).

Todo o processo de avaliação formativa depende de alguns elementos-chave que a fazem funcionar de uma forma eficaz. De entre esses elementos, destaca-se: “a partilha de objetivos de aprendizagem e critérios de sucesso com os alunos; auxiliar os alunos a conhecer e a reconhecer as metas de aprendizagem que devem alcançar; criar condições na sala de aula para que haja questionamento eficaz; usar de modo formativo também a avaliação sumativa; envolver os alunos na autoavaliação, na avaliação entre pares; dar feedback eficaz; promover a confiança dos alunos, envolver o professor e os alunos na análise e reflexão sobre as informações da avaliação” ( OCDE, 2005 citado por Lopes & Silva, 2012, p.24).

De entre esses elementos, destaca-se o feedback que pode ser entendido como uma informação que é fornecida no tempo certo, dirigido a um aluno ou a um grupo de alunos, e que vai ao encontro das

suas necessidades (Brookhart, 2008). Embora, na maior parte das vezes, o feedback tenha como o emissor o professor, ele pode e deve ter outras fontes. Pode partir da iniciativa dos alunos, neste caso ajuda o professor a regular e a reestruturar a sua forma de ensinar; pode partir dos pares, ou seja, de outros professores, e neste caso poderá servir como um elemento fundamental de diálogo e troca de experiências entre os professores (Hattie & Timperley, 2007).

### **O feedback eficaz**

O feedback é um dos elementos principais da avaliação formativa, conforme já dissemos acima. A sua eficácia depende de um conjunto de estratégias e conteúdos adequados, como teremos ocasião a abordar ao longo deste trabalho.

Apesar de os estudos sobre eficácia do feedback estarem suficientemente estabelecidos, o grande desafio dos sistemas educativos é criar condições para que as estratégias adequadas se efetivem. Porque o que acontece, na prática, na maioria das escolas, é o fornecimento, por parte dos professores, de feedbacks na maioria das vezes pouco úteis e eficazes (Silva & Lopes, 2015), que acabam por não surtir efeito na aprendizagem dos alunos.

No nosso contexto, Cabo Verde, onde a avaliação formativa ainda não está implementada na sala de aula de uma forma consistente, o que acontece, na maior parte das vezes é a prática de feedbacks (um elemento fundamental da avaliação formativa) pouco eficazes. Este estudo que levamos a cabo no Agrupamento Olegário Tavares ainda que não permita generalizações, dado tratar-se de um estudo de caso, poderá servir para dar alguns indicadores do que se poderá estar a passar a nível nacional.

### **Contextualização do estudo**

Este estudo foi levado a cabo no agrupamento Olegário Tavares, situado a 12 quilómetros do centro do concelho, cidade de Calheta, Concelho de São Miguel, ilha de Santiago, Cabo verde. É uma escola rural, que fica numa zona pobre, onde os pais fazem grandes sacrifícios para manter os seus filhos a estudar.

Este estudo foi feito nesse lugar porque o investigador é professor na mesma escola, o que de si poderá constituir um dos obstáculos ao conhecimento científico, conhecido como a familiaridade com o ambiente social em estudo. Mas se, por um lado, desde cedo, estávamos cientes dessa

situação e procurámos colocar de parte os conhecimentos pré-concebidos, por outro, o conhecimento da realidade deste agrupamento e a nossa pertença ao mesmo facilitou-nos a tarefa de investigação, já que não éramos um elemento estranho ao contexto deste agrupamento.

O que me motivou para a realização deste estudo foi sobretudo a frequência de uma formação em avaliação formativa organizada em 2017, por Isabel Fialho e Domingos Fernandes. Essa formação despertou em mim muito interesse, e, nos anos que se seguiram aprofundei, por iniciativa própria, mas constatei que isso era insuficiente. Foi então que decidi entrar neste mestrado em supervisão pedagógica, com intuito de aprofundar a avaliação formativa e, em particular o estudo específico, sobre o feedback.

Este estudo foi influenciado, também, pelo desejo de perceber até que ponto os comentários ou os feedbacks que os professores fornecem aos alunos são eficazes ou não. Na prática, já sabia que algumas dessas práticas de feedback eram eficazes e outras nem tanto. Isso pude constatar aquando desempenhei a função de subdiretor pedagógico, no referido agrupamento, em que uma das funções principais é assistir a aulas de outros professores. Nessas sessões de assistências às aulas percebi, intuitivamente, que algumas formas de dar feedback são eficazes e outras nem tanto. Mas percebi também que era necessário possuir um fundamento científico daquilo que estive a observar durante 4 anos. Daí a escolha deste tema tendo em vista aprofundar os conhecimentos sobre feedback, a sua utilidade e eficácia, no sentido de contribuir para uma melhoria do processo de aprendizagem e dos seus resultados.

## **Problema**

O surgimento do problema desta investigação está direta e indiretamente ligado às práticas pedagógicas dos professores, e, em última instância à qualidade de ensino que é praticado em Cabo Verde, sobretudo nas últimas décadas.

Cabo verde tornou-se um país independente a 5 de julho de 1975. Durante esses 48 anos, o nosso sistema educativo passou por várias situações. No período pós-independência, sobretudo até 1995, praticamente não se mexeu no sistema educativo, mantendo assim o sistema que vinha desde a época colonial. Esse sistema era extremamente rigoroso e prova disso é que até essa data havia várias reprovações, sobretudo nos níveis mais elevados. Esse sistema fundamentava-se numa

avaliação essencialmente sumativa, na qual os testes tinham o papel de destaque. Apesar disso, uma das virtudes da mesma é que era focado no mérito, no qual o aluno tinha de ter uma nota acima de 13 valores para dispensar dos exames nacionais. Os testes, na sua versão escrita ou oral, é que decidiam se o aluno passava de classe ou não. O que é certo, é que até então o nosso sistema ia selecionando os melhores alunos, que posteriormente ocupavam cargos na função pública e outras atividades. Uma parte desses alunos ia fazer formação superior e técnica nos mais diversos países, com uma relativa facilidade de adaptação.

Em 1996, deu-se a reforma do sistema de ensino, em que foram alteradas muitas coisas, nomeadamente a eliminação do mérito, todos os alunos precisam ter 10 para passar, o uso indiscriminado do crioulo na sala de aula, coisa que não acontecia até 1995. Nesse aspeto, houve um retrocesso no sistema de ensino, a nosso ver.

O facilitismo provocado pela reforma criou mais problemas que soluções. Senão vejamos: antes do 1995, o Ministério da Educação tinha uma postura clara sobre o sistema de ensino, e em concreto, definiam regras rigorosas do funcionamento das escolas, da postura dos alunos, da postura dos funcionários, a garantia dos manuais para todos os níveis escolares. O que consideramos exagerado de certa forma. Com a reforma, tudo isso foi posto em causa, criando nas escolas a ideia de que o mérito já não é mais apreciável, a postura dos elementos da comunidade educativa deixou de ser relevante, o uso de língua portuguesa passou a ser o motivo de “chacota”, criando nos alunos a ideia de que não precisam de falar português, porque não são portugueses.

De 1996 a esta parte, o nosso sistema de ensino, no que diz respeito ao processo de ensino, aprendizagem e avaliação teve uma estagnação do ponto de vista prático, uma vez que continuamos com as mesmas práticas das décadas anteriores, apesar de termos um conjunto de legislações (nomeadamente, lei de bases do sistema educativo, sistema de avaliação do ensino básico e secundário) que nos permitem fazer mais e melhor, no sentido de melhorar o nível de aprendizagem dos nossos alunos. No que concerne à avaliação, e em concreto a avaliação formativa, desde 2002, o sistema de avaliação do ensino básico e secundário já prevê o uso da avaliação formativa na sala de aula, e diz claramente que é a avaliação que permite, através de recolha de informações, acompanhar, orientar, de forma contínua todo o processo de aprendizagem dos alunos. De lá para cá pouco se fez para se materializar esse propósito legislativo, excetuando uma ação de capacitação que foi realizada

em 2017, a nível nacional, a alguns dirigentes educativos com funções pedagógicas. Mas essa ação deu poucos frutos uma vez que as pessoas capacitadas não tiveram o apoio suficiente, quer da parte do Ministério da Educação quer da estrutura das escolas, para implementarem e monitorizarem uma avaliação verdadeiramente formativa.

No mesmo ano, em 2017, o governo reconheceu claramente que a educação em Cabo Verde está a chegar a um nível nunca antes vistos, e decidiu elaborar um **Plano Estratégico da Educação em Cabo Verde (2017-2021)**. Nesse plano, o governo faz um diagnóstico sombrio da prática educativa no país, apontando caminhos e formas de ação para rever a situação crítica por que passa o nosso sistema de ensino em geral, e o nosso sistema de avaliação em particular, que continua a ser praticada nos mesmos moldes que fazia décadas atrás. O certo é que o tempo de execução do plano terminou em 2021, e nada se fez de relevante até essa data, e até esta data.

Uma coisa é certa, o nosso sistema de ensino continua a ter lacunas muito graves a nível da forma como os professores ensinam, a nível da forma como os alunos aprendem, e a nível da forma como os alunos são avaliados, que se resume, na maior parte dos casos, a uma avaliação essencialmente sumativa, com um excessivo enfoque nos testes.

Com o ensejo de dar um contributo modesto dentro da avaliação formativa, e mais especificamente o feedback, perspetivando este último como um elemento fundamental na materialização de uma avaliação verdadeiramente formativa, pensamos ser de extrema importância perceber as conceções e as práticas dos professores em relação ao feedback. Importa, pois, compreender esse aspeto da prática pedagógica, dando assim, um pequeno contributo rumo à resolução de um dos problemas que mais preocupa os pais, os professores, os decisores políticos, que é o problema da qualidade de ensino em Cabo Verde.

### **Questão orientadora e objetivos da investigação**

Para levar a cabo esta investigação, partimos da seguinte pergunta: quais são as conceções e as práticas em relação ao feedback de professores do ensino secundário do Agrupamento Olegário Tavares?

Para responder a esta questão, traçamos quatro objetivos a serem alcançados:

- identificar e caracterizar as concepções de professores de ensino secundário do Agrupamento Olegário Tavares em relação ao feedback;
- descrever e analisar as práticas de feedback de professores do ensino secundário do Agrupamento Olegário Tavares;
- analisar a importância do feedback dos professores na aprendizagem dos alunos;
- analisar a perceção dos alunos sobre as práticas de feedback dos professores do Agrupamento Olegário Tavares.

Para concretizar o primeiro objetivo, tivemos que recolher algumas informações, recorrendo, em primeiro lugar, ao questionário, e num segundo momento, às entrevistas. Tanto na entrevista como no questionário quisermos saber o que os professores pensam sobre a avaliação, sobre o feedback, sobre a sua relação com a avaliação formativa, e sobre algumas práticas de feedback. Depois da recolha dos dados, fizemos o respetivo tratamento e análise, recorrendo, no caso do questionário, a google form e no caso das entrevistas a análise de conteúdo.

Em relação ao segundo objetivo, quisermos saber como é que os professores descrevem a sua prática de avaliação formativa e sua prática de feedback. Recolhemos os dados a partir das entrevistas, que nos permitiu fazer o respetivo tratamento e análise de dados, recorrendo à técnica de análise de conteúdos.

No quarto objetivo, quisermos saber como é que os alunos percecionam o feedback que os professores lhes fornece, por um lado, e que importância isso tem na sua aprendizagem, no objetivo 3. Recorremos às entrevistas focus grupo para recolher os dados que precisávamos.

### **Estrutura do trabalho**

No primeiro capítulo, fazemos uma abordagem geral dos três conceitos que envolvem a prática pedagógica: o ensino, a aprendizagem e a avaliação. Sobre cada um desses conceitos, fazemos a nossa análise, tendo em conta as perspetivas da literatura mais recente, recorrendo sempre que necessário a aspetos históricos relevantes para a sua compreensão. Essa abordagem histórica foi feita sobretudo em relação ao conceito de avaliação. Outro tópico tratado neste capítulo é a relação

entre a avaliação formativa, feedback e regulação. Mostramos ao longo desse tópico a necessidade de haver uma relação intrínseca entre os três conceitos.

No segundo capítulo, analisamos em pormenor o feedback no contexto da sala de aula. Num primeiro momento, damos conta das principais estratégias de feedback, recorrendo a exemplos que ilustram algumas dessas estratégias. Num segundo momento, analisamos os principais conteúdos do feedback, recorrendo, igualmente, a exemplos. Terminamos o capítulo com uma breve análise conceitual do feedback aluno-professor, onde pontuamos alguns aspetos dessa relação.

No terceiro capítulo, debruçamo-nos sobre a metodologia que seguimos para a efetivação deste estudo. Por se tratar de um estudo de caso, adotamos uma metodologia qualitativa/interpretativa. Para concretizar essa forma de investigação, recorremos a um questionário e também a entrevistas, realizadas com os professores e com os alunos, em formatos diferentes. Os dados foram tratados e analisados com recurso a estatística descritiva, no caso do questionário, e com recurso a análise de conteúdo, no caso das entrevistas.

No quarto capítulo, fizemos a apresentação, análise e interpretação de dados. Num primeiro momento, fizemos uma análise detalhada do questionário, começando com as perguntas fechadas, seguida de uma análise às questões abertas. Relativamente às entrevistas, em primeiro lugar, analisamos as entrevistas dos professores, onde, sempre que pertinente, fizemos uma comparação com os dados provenientes do questionário. Prosseguimos com a análise da entrevista ao grupo focal de alunos, onde interpretamos e comentamos diversas falas sobre a perceção que têm em relação ao feedback que os professores lhes fornecem e a importância que isso tem na sua aprendizagem. Terminamos o capítulo com uma síntese integradora, do questionário e das entrevistas, que envolvem professores e alunos, onde salientamos aspetos concordantes e aspetos discordantes.

Na última parte deste estudo, apresentamos considerações finais, onde tiramos algumas conclusões, constatamos as limitações do nosso estudo, fazemos sugestões que possam refletir-se na melhoria de práticas do agrupamento, e avançamos alguns possíveis tópicos de investigações futuras.

# ENQUADRAMENTO TEÓRICO

## CAPÍTULO 1- Ensino, aprendizagem e avaliação

### *1.1. Perspetivas recentes de ensino, aprendizagem e avaliação*

Na sua prática pedagógica do dia a dia, o professor procura combinar três conceitos fundamentais: o ensino; a aprendizagem e a avaliação. Esses conceitos são ao mesmo tempo distintos e interdependentes. Distintos no sentido de terem um campo semântico próprios, e personagens que enformam cada um deles; quer seja o professor, quer seja o aluno. Interdependentes na medida em que o termo ensino implica sempre a aprendizagem, e a avaliação a servir como regulador do processo.

#### 1.1.1. O ensino

O ensino no seu étimo significa “insignar, mostrar, indicar” (Reboul, 1982, p.101). Isso dá-nos uma ideia de que ensinar visa um objetivo a ser atingido, que é a aprendizagem. Embora a ideia de que o ensino visa fundamentalmente fazer alguém aprender alguma coisa, de forma ativa, é uma ideia recente, que se inscreve fundamentalmente no paradigma construtivista- cognitivista (Almeida, 2017).

O paradigma anterior, behaviorista, encarava o aluno como um involucro passivo ao qual o professor transmitia os conteúdos, sem ativar primeiro os processos cognitivos que permitem ao aluno compreender, integrar esses mesmos conteúdos (Reboul, 1982). É neste sentido que Roldão (2009), chama a atenção que “ensinar não é dar matéria, cumprir programa, sumariar os conteúdos previstos e planificados” (p.11), mas sim “acionar e organizar um conjunto variado de dispositivos que promovem ativamente a aprendizagem do outro” (p.11). E acrescenta ainda que (...) “só se é professor na medida em que geramos aprendizagens multidimensionais no outro” (p.11). E para que isso aconteça é necessário que o professor saiba “promover uma aprendizagem cognitiva aprofundada, aprender a ensinar de forma diferente da que foram ensinados, empenhar-se numa aprendizagem profissional contínua, (...), construir a capacidade de mudança e de risco, e estimular a confiança nos processos” (Hargreaves, 2003, p.45). O ato de ensinar nas perspetivas mais recentes implica que o professor tenha um domínio significativo sobre esses aspetos que influenciam a aprendizagem dos alunos. É necessário estudá-los de forma a adequar o ensino às necessidades

específicas de cada aluno (Ferreira, 2007). Além disso, o professor terá de criar condições para que o aluno se sinta integrado no processo de ensino e de aprendizagem, de tal modo que este consiga construir aprendizagens significativas (Ferreira, 2007).

Outro aspeto relevante do ensino é o professor ensinar o aluno a aprender a aprender, que se configura no ensino de estratégias cognitivas e metacognitivas (Lopes & Silva, 2010). O ensino dessas estratégias visa sobretudo capacitar o aluno de ferramentas que permitam, em diversos contextos, construir o seu próprio conhecimento com relativa independência do professor (Lopes & Silva, 2010). Ou seja, “ensinar é facilitar o trabalho de aprender que os alunos devem desenvolver autonomamente” (Roldão, 2009, p.14) Neste sentido, o papel do professor é sobretudo de um orientador das aprendizagens dos alunos. Orientação essa que é feita com base em objetivos de aprendizagem claros e percebidos pelos alunos (Lopes & Silva, 2015). De uma forma geral, o ato de ensinar exige que o professor domine algumas técnicas pedagógicas que são fundamentais para fazer o aluno aprender alguma coisa que seja necessário na sua vida. Deste modo, podemos dizer que “ensinar é uma ação especializada fundada em conhecimento próprio, que consiste em fazer com que alguém aprenda alguma coisa, que se pretende e se considera necessária” (Roldão, 2009, P.18)

Podemos acrescentar ainda, segundo Roldão (2009), que existem “de acordo com as investigações científicas recentes, três matrizes teóricas de vários grupos de conceções e crenças sobre o sentido de ensinar: transmissiva, construtivista e crítica” (p.17). Essas três perspetivas acabam por ser complementares, embora a tendência atual está centrada nas duas últimas. O que é certo, todas essas conceções acabam por captar uma parte daquilo que constitui o ato de ensinar. Neste sentido, seria mais frutífero encará-los numa perspetiva de integração do que numa lógica exclusiva.

### **1.1.2. A aprendizagem**

Como dissemos acima, o conceito de ensino está intimamente relacionado com o de aprendizagem e avaliação. Neste sentido, esses três conceitos não podem ser separados sob a pena de se perder a essência do processo pedagógico. O que significa que quando se ensina o propósito final é que alguém aprenda alguma coisa, que depois será revisto por um processo avaliativo que tanto ajuda o professor a melhorar a sua forma de ensinar, como ao mesmo tempo, ajuda o aluno a melhorar a sua forma de aprender. Mas o que é aprendizagem?

Segundo Reoul (1982), pode ser definida “como aquisição de um saber-fazer, quer dizer, de uma conduta útil ao indivíduo ou a outras pessoas, e que pode reproduzir à vontade se uma situação o permitir” (p.42). Nota-se que nesta definição a aprendizagem é entendida como um processo ativo no qual o aprendiz consegue aplicar e adaptar aos mais diferentes contextos. O autor refere ainda que a aprendizagem tem de ser útil ao indivíduo no sentido de que provoque comportamentos úteis ao indivíduo e aos outros (Reoul, 1982).

Para Fraisse (1957) citado por Monteiro & Santos (2001) “a aprendizagem é uma atividade que modifica as possibilidades de um ser vivo de maneira duradoura” (p.67). O mesmo autor acrescenta ainda que “graças à aprendizagem, podemos explorar novas capacidades que em nós existam em estado latente, mas que não estavam realizadas” (p.67). Esta perspetiva acrescenta à perspetiva anterior o aspeto da durabilidade da aprendizagem. Ou seja, uma aprendizagem para além de ser útil para compreendermos o mundo, deverá também deixar registos persistentes na nossa memória que nos permitem utilizá-los quando a realidade o exigir.

Outra perspetiva similar que corrobora esta última, mas que vai um pouco mais longe ao acrescentar a capacidade de executar uma atividade mental, é a que encontramos no dicionário de ciências cognitivas, que diz o seguinte: “a aprendizagem é (uma) modificação, devido às interações com o ambiente, da disposição de um indivíduo a ter um comportamento ou a efetuar uma atividade mental” (Dic. de Ciências Cognitivas, 2007, p.58).

Num contexto mais recente, as teorias da aprendizagem sobretudo as que se agrupam em teorias cognitivistas, construtivistas e socioculturais têm dado um contributo essencial para a clarificação das aprendizagens significativas (Fernandes, 2005). As aprendizagens significativas, que também são “chamadas aprendizagens para a compreensão ou aprendizagens profundas, são reflexivas, construídas ativamente pelos alunos e autorreguladas” (Fernandes, 2005, p.26). As perspetivas dessas teorias podem ser resumidas nos seguintes princípios: as aprendizagens só acontecem quando existe um processamento mental que permite a atribuição de significados; aprender novas coisas implica o relacionamento com estruturas de conhecimento pré-existentes; o que se aprende é influenciado grandemente pela sociedade no qual se está inserido; as competências cognitivas são fortemente apoiadas pelas interações sociais, ou seja, quanto mais convivemos com as outras pessoas mais aferimos as nossas estratégias e competências cognitivas; o pensamento inteligente é

fortemente influenciado pelo autocontrolo, autorregulação e metacognição; os conhecimentos prévios ou pré-requisitos constituem condições necessárias na obtenção de novos conhecimentos (Shepard, 2000, 2001, citado por Fernandes, 2005).

Parece claro que, perante esses princípios, torna-se relevante mudar as estratégias de ensino de forma que o aluno tenha uma aprendizagem significativa. Para que isso seja possível será necessário: realizar atividades e tarefas mais diversificadas que permitam a recolha de informação para uma avaliação mais justa e fundamentada; que na recolha de informações, considerado necessário fazer uma triangulação de instrumentos de forma a abordar os aspetos mais diversificados da aprendizagem; estabelecer uma avaliação rigorosa que permite recolher informações, em cada disciplina, daquilo que os alunos precisam saber e ter possibilidade de fazer; analisar rigorosamente as diversas informações recolhidas ao longo do processo de ensino e aprendizagem, e dar o respetivo feedback que permite ao aluno saber em que situação se encontra, relativamente aos objetivos da aprendizagem (Fernandes, 2005).

Ausubel é outro investigador que corrobora esta perspetiva, e aprofunda a sua teoria de aprendizagem em torno do conceito de aprendizagem significativa. Entende “o conceito de aprendizagem significativa em oposição ao de aprendizagem memorística” (Novak & Gowin, 1996, p. 23). Segundo Ausubel, o indivíduo aprende de forma significativa quando consegue relacionar novos conceitos, proposições e factos com os que já conhece, enquanto na aprendizagem memorística o indivíduo apenas consegue memorizar os conceitos, as proposições e factos, mas não consegue integrá-los de forma coerente na sua estrutura cognitiva. Neste sentido, os conteúdos presentes na memória ficam disponibilizados de forma arbitrária e desorganizada, impossibilitando assim a aquisição de uma aprendizagem consistente (Novak & Gowin, 1996).

Entwistle também utiliza uma abordagem dicotómica para falar da aprendizagem. Por um lado, temos a abordagem profunda, e, por outro lado, temos a abordagem superficial. Os dois conceitos correspondem à aprendizagem significativa e aprendizagem memorística de Ausubel de que falamos atrás.

Para Entwistle (1988), a abordagem profunda tem as seguintes características: procura entender; grande relação com a matéria; os novos conhecimentos estão ancorados nos conhecimentos

anteriores; correspondência entre os conceitos e o cotidiano; os dados conhecidos permitem inferir conclusões logicamente válidas e consistentes (Entwistle, 1988 citado por Almeida, 2007).

A abordagem superficial possui as seguintes características: limita-se a realizar uma determinada tarefa, sem um compromisso forte com os objetivos de aprendizagem; os conteúdos trabalhados na sala de aula são memorizados em função de testes ou exames; as tarefas são vistas como uma obrigação (um mal necessário) imposta pelo professor, sem o seu prévio consentimento; não existem reflexões significativas sobre os objetivos e as estratégias de aprendizagem; foca-se mais em elementos isolados do currículo, sem nenhuma conexão relevante, que permite perceber a lógica interna transversal a esses conteúdos; não se consegue identificar os princípios a partir de determinados exemplos (Entwistle, 1988 citado por Almeida, 2017).

### 1.1.3. A avaliação

A relação que existe entre o ensino e a aprendizagem requer um terceiro conceito que permite regulá-los de forma eficaz. Esse conceito é a avaliação. Um conceito claro e coerente de avaliação nem sempre se encontra na mente da maioria dos professores. Pelo que se sabe, todas as práticas pedagógicas, e a avaliação não escapa a isso, são influenciados por cada profissional da educação (Pinto & Santos, 2006).

Nos contextos mais recentes, a avaliação, entendida como avaliação para as aprendizagens, pode ser definida como “qualquer processo deliberado e sistemático de recolha de informação, mais ou menos participado e interativo, mais ou menos negociado, mais ou menos contextualizado, acerca do que os alunos são capazes de fazer numa diversidade de situações” (Fernandes, 2005, p.16). No entanto, nem sempre foi assim nos últimos 100 anos de história da avaliação. Desse período para cá, a avaliação das aprendizagens passou por quatro fases: avaliação como medida; avaliação como descrição; avaliação como juízo de valor e avaliação como negociação e construção.

A primeira geração de avaliação, influenciada grandemente por testes de inteligência e aptidão levados a cabo por Alfred Binet no início do século passado, encarava a avaliação como resultado de um teste que permitia aferir, de forma rigorosa, os conhecimentos adquiridos pelos alunos num determinado período (Fernandes, 2005). Os resultados dos testes permitiam fazer um tratamento matemático que posteriormente seria utilizado para introduzir as alterações necessárias, de forma

pontual (Cosme et al., 2020). De salientar que “a avaliação era algo realizado à parte do processo de ensino e aprendizagem e consistia na medição do grau de consecução de objetivos, definidos previamente, por parte de cada aluno, resultando a sua integração num ponto de uma escala de classificação” (Ferreira, 2007, p.13).

A avaliação como medida inspirada claramente num paradigma quantitativo fortemente influenciado por uma racionalidade técnica. Bastava ao professor aplicar um conjunto de técnicas, definidas de forma objetiva, para saber quais são as dificuldades dos alunos (Cosme et al., 2020). Não interessava saber o que os alunos tinham a dizer sobre os testes realizados, uma vez que o teste, por si só, permitia medir o que era necessário. Neste sentido, o aluno se limitava a aceitar as sentenças do professor sobre o trabalho realizado, que se resumia nos testes.

Podemos dizer que “esta conceção de avaliação como medida estava enquadrada numa perspetiva de ensino tradicional, entendida como transmissão de saberes determinados oficialmente e considerados verdades absolutas que os alunos tinham passivamente de assimilar (memorizar)” (Ferreira, 2007, p.14).

As conceções e as práticas que caracterizam esta geração de avaliação podem ainda ser encontradas nas nossas escolas sob várias formas: classificar como principal elemento da avaliação, reduzindo a avaliação à avaliação sumativa; a avaliação incide exclusivamente sobre conhecimentos, excluindo assim comportamentos, atitudes e competência comunicativa; os alunos têm um papel passivo na sala de aula, limitando-se a memorizar conceitos e factos, para colocar nos testes sumativos ou nos trabalhos feitos à pressa; dá-se prioridade aos dados quantitativos, criando a ilusão de uma avaliação objetiva e neutra; a avaliação é referida à norma em vez de se centrar numa avaliação referida ao critério, onde é comparado não com os seus colegas, mas com o seu próprio desempenho, que visa alcançar os objetivos de aprendizagem definidos previamente (Ferreira, 2007).

A segunda geração da avaliação, avaliação como descrição, tinha como propósito descrever padrões de pontos fortes e de pontos fracos, tendo em conta os objetivos educacionais traçados previamente (Guba & Lincoln, 1989 citado por Fernandes, 2005). “A grande diferença em relação à concetualização anterior é o facto de se formularem objetivos comportamentais e de se verificar se eles são ou não atingidos pelos alunos” (Fernandes, 2005, p.58). Outro aspeto relevante nesta segunda geração de avaliação é o facto de o avaliador ainda continuar a ser um técnico especialista

em elaboração de objetivos, que posteriormente será trabalhado com os alunos e narrados em função dos resultados alcançados (Fernandes, 2005). Mantém todas as características da geração anterior.

A terceira geração da avaliação, avaliação como juízo de valor, “os avaliadores, mantendo as funções técnicas e descritivas das gerações anteriores, passariam também a desempenhar o papel de juízes” (Fernandes, 2005, p. 58). Neste sentido, avaliar significa tomar um conjunto de decisões que vão desde formulação rigorosa dos objetivos educacionais, passando pela sua aplicação e verificação de resultados, até a tomada de decisão final sobre a aprendizagem do aluno. Mas esta terceira geração de avaliação vai muito mais além de um juízo de valor para se abrir a novos horizontes.

É nesta geração que “surge, em 1967, através de Michael Scriven, a distinção entre o conceito de avaliação sumativa, mais associada à prestação de contas, à certificação e à seleção e o conceito de avaliação formativa, mais associada ao desenvolvimento, à melhoria das aprendizagens e à regulação dos processos de ensino e aprendizagem” (Fernandes, 2005, p.58). É importante dizer que, inicialmente, a avaliação formativa estava ligada a objetivos comportamentais e os resultados alcançados pelos alunos. Não havia uma interação entre o professor e o aluno durante o processo de ensino e aprendizagem (Fernandes, 2006).

É de salientar que é nesta geração da avaliação como juízo de valor que começam a surgir ideias como: a avaliação deve ajudar na tomada de decisões que permitem regular o processo de ensino e aprendizagem; o professor deve diversificar as suas fontes de recolhas de informação; a avaliação deve envolver todos os elementos da comunidade educativa; a avaliação deve ser um instrumento que permite mediar, de forma eficaz, o processo de ensino e aprendizagem; é fundamental que se estabeleça critérios de referência antes de realização de uma determinada tarefa (Fernandes, 2005).

As três gerações de avaliação podem ser resumidas da seguinte forma: de uma perspectiva de avaliação mais técnica e redutora, evoluiu-se para uma perspectiva mais sistemática e ampla, que deixou de se aplicar exclusivamente aos alunos, para incluir professores, currículos, programas, ensino, projetos, políticas e materiais didáticos (Fernandes, 2005).

As três gerações de avaliação que vimos até agora têm os seus méritos em termos evolutivos, mas também apresentam várias insuficiências no que diz respeito ao processo educativo, que, como se sabe, nem sempre se compadece com a perspectiva métrica que põe ênfase em aspetos facilmente

quantificáveis, sobretudo através de testes. Essa perspectiva inspirada no modelo das ciências da natureza, que pauta sobretudo pela objetividade e neutralidade do investigador, acabou por deturpar aquilo que deveria ser uma avaliação eminentemente pedagógica, que consegue conciliar aspetos objetivos com aspetos subjetivos da realidade educativa (Fernandes, 2005; Ferreira, 2007). A conciliação dos dois aspetos vai ser devidamente aprofundada pela quarta geração da avaliação, a avaliação como negociação e construção.

A quarta geração da avaliação propõe uma rutura epistemológica em relação às três gerações anteriores, por estes terem diversas limitações que os impede de realizar uma avaliação pedagógica que permite aos alunos regular a sua aprendizagem de forma significativa (Guba & Lincoln, 1989 citado por Fernandes, 2005).

No entanto, os mesmos autores reconhecem a dificuldade teórica e prática de construir um modelo de avaliação que vá ao encontro daquilo que as escolas precisam realmente. Em todo o caso, os autores propõem alguns princípios, ideias e conceções que tomam como referência a perspectiva construtivista da avaliação das aprendizagens. Princípios esses que podem ser resumidos nos seguintes: é necessário que os professores partilhem a sua forma de avaliar com os alunos e outros elementos da comunidade educativa, nomeadamente os pais, de forma que estes percebam as estratégias que estão por detrás dessa forma de avaliar; é preciso que os professores utilizem uma variedade de instrumentos e técnicas de avaliação; deve-se integrar a avaliação no processo de ensino e aprendizagem; em termos de avaliação deve ser dada a prioridade à avaliação formativa, cujo propósito é melhorar e regular as aprendizagens; o feedback deve ser tomado como um elemento fundamental da avaliação e integrado no processo de ensino e aprendizagem; a avaliação deve ajudar os alunos a desenvolver as suas aprendizagens de diversas formas do que simplesmente classificar, em termos de notas, por exemplo, numa escala; a avaliação é um processo social que deve englobar alunos e pais na negociação dos contratos de aprendizagem; preferencialmente, a avaliação deve utilizar métodos qualitativos, sem menosprezar métodos quantitativos (Méndez, 2002; Fernandes, 2005; Ferreira, 2007).

### ***1.2. Avaliação formativa, feedback e regulação***

A avaliação é um elemento fundamental da prática pedagógica nas salas de aula. A sua existência só é relevante se se enquadra no processo de ensino e aprendizagem, no qual serve de elemento

regulador destes últimos (Fernandes, 2005). De entre várias concepções de avaliação, sobressaem duas: a primeira tem a ver com a avaliação como medida, como classificação no final de uma unidade temática; a segunda refere-se à avaliação como um processo que decorre ao longo de ensino e aprendizagem e que visa, sobretudo, melhorar a aprendizagem dos alunos. À primeira podemos chamar de avaliação sumativa, e à segunda podemos chamar de avaliação formativa (Pinto & Santos, 2006). Vamos focar a nossa atenção sobre a avaliação formativa.

### 1.2.1. Avaliação formativa

Existem várias concepções de avaliação formativa. Apesar de diversas concepções, há um consenso entre os investigadores que ela deverá contribuir, por um lado, de forma clara e decisiva, para o professor melhorar as suas estratégias de ensino, no sentido de ir ao encontro das necessidades dos alunos. Por outro lado, deverá permitir ao aluno regular a sua aprendizagem, que consiste, basicamente, em reconhecer o que sabe fazer e o que não sabe fazer, de forma realista, para depois melhorar onde precisa ser melhorado (Méndez, 2002; Fernandes, 2005; William, 2006; Pinto & Santos, 2006; Ferreira, 2007; Almeida, 2017).

Este conceito de avaliação formativa inscreve-se numa perspetiva cognitivista, construtivista e interpessoal (Ferreira, 2007), no qual o aluno é visto como um elemento ativo no processo de ensino e aprendizagem (Fernandes, 2005, 2006). O professor é fundamentalmente uma pessoa mais experiente que negocia as estratégias que julga serem mais relevantes para a progressão da aprendizagem do aluno (William, 2006).

Fernandes (2006) acrescenta a esse conceito interativo da avaliação, que prefere chamar de avaliação formativa alternativa, como algo que “deve permitir conhecer bem os saberes, as atitudes, as capacidades e o estágio de desenvolvimento dos alunos, ao mesmo tempo que deve proporcionar-lhes indicações claras acerca do que é necessário fazer a seguir” (p.30).

Na mesma ordem de ideias, Méndez (2002) diz-nos “que o aluno aprende a partir da, e com, a própria avaliação e correção, com a informação refletida que o professor lhe oferece, que será sempre crítica e argumentada, mas nunca desqualificadora e penalizadora (p.16). Sobre este último aspeto, Ferreira (2007) chama a atenção para o facto de a avaliação ter uma função eminentemente pedagógica e, como tal, os alunos não devem ser punidos ou sancionados no processo de

aprendizagem. Ao invés, devem ser incentivados no sentido de procurarem as melhores soluções para as tarefas e as atividades propostas pelo professor, sem medo de errar. O erro faz parte do processo de aprendizagem, e o professor deve encará-lo como algo normal. Aliás, deve ser visto como uma oportunidade de aprendizagem (Lopes e Silva, 2015). Neste sentido, o professor deve criar condições para que o aluno não se sinta inibido quando cometa um determinado erro. Porque essa inibição pode constituir um entrave para as aprendizagens futuras (Perrenoud, 1999).

Outro aspeto relevante para entender os meandros da avaliação formativa é que ela é uma avaliação para a aprendizagem e como aprendizagem. A primeira permite ao aluno ser mais produtivo no seu processo de aprendizagem, conferindo-lhe uma confiança e otimismo para avançar para o próximo passo. A segunda permite ao aluno monitorizar a sua aprendizagem em função dos objetivos traçados, permitindo-lhe desenvolver capacidades para envolver-se nos processos de auto e heteroavaliação (Lopes & Silva, 2012). Convém salientar o papel ativo que o professor deve ter, de forma que o aluno interage com ele para clarificar os aspetos essenciais que envolvem uma unidade de aprendizagem. É preciso ter em conta que a avaliação formativa “é um processo tendencialmente contínuo que pressupõe a participação ativa dos alunos nas tarefas propostas pelos professores” (Fernandes & Fialho, 2017, p.1). Os mesmos autores referem que também é de suma importância “compreender que o propósito mais relevante da avaliação formativa é contribuir ativamente para que os alunos aprendam mais e melhor, com compreensão e com mais profundidade” (p.2).

Para que os alunos aprendam mais e melhor é preciso pôr em prática a avaliação formativa. Os relatos de algumas investigações (Fernandes, 2006; Pinto & Santos, 2006; Cid & Fialho, 2011; Araújo, 2015; Fernandes & Fialho, 2017; Fernandes, 2020) apontam para várias dificuldades que dificultam a implementação/operacionalização de uma avaliação verdadeiramente formativa. As razões apontadas para essa dificuldade são de varia ordem: “limitações na formação de professores; dificuldades na gestão do currículo; conceções erróneas dos professores acerca da avaliação formativa; inadequações na organização e funcionamento das escolas; pressões da avaliação externa, e extensão dos programas curriculares” (Fernandes, 2006, p.39). Essas limitações, e outras possivelmente, acabam por constituir um grande obstáculo à realização da avaliação formativa, que precisa de condições essenciais para preparar as tarefas mais adequadas às necessidades dos alunos.

Uma avaliação formativa só acontece verdadeiramente durante o processo de realização das tarefas (Ferreira, 2007). É ao longo da realização das tarefas que o professor tem a oportunidade de perceber as dificuldades do aluno, as suas necessidades, mas também o êxito no trabalho feito, o percurso realizado e o que falta a fazer (Ferreira, 2007).

Os professores devem acompanhar os alunos na realização das tarefas, observando, monitorizando, para poder prestar o apoio pedagógico necessário, em tempo oportuno. Esse apoio deve ser dado aluno a aluno, embora nem sempre isso seja possível na prática, de acordo com as necessidades de cada um. O esforço de cada professor é no sentido de ter uma estratégia de ensino que lhe permite simultaneamente individualizar e diversificar os seus processos de trabalho na sala de aula. Assim, estará em condições de acompanhar os seus alunos e dar-lhes a oportunidade de progredir na aprendizagem.

O uso da avaliação formativa na sala de aula é um dos componentes mais promissores no processo de ensino e aprendizagem, sobretudo quando se trata de melhorar a aprendizagem dos alunos (Tanney et al., 2008, citado por Lopes & Silva, 2010). Ela pode ser utilizada antes, durante e depois do processo de ensino e aprendizagem.

“Antes de iniciar o processo de ensino e aprendizagem permite diagnosticar a situação inicial dos alunos (pré-requisitos) perante a aprendizagem e decidir a orientação a imprimir ao desenvolvimento de todo o processo” (Lopes & Silva, 2010, p. 3).

Durante o processo de ensino e aprendizagem permite reajustar o percurso de forma a atingir os objetivos de aprendizagem pretendidos, com êxito. Permite também ao professor perceber as dificuldades de cada aluno enquanto está a realizar as tarefas, e deste modo reorientar para o caminho mais produtivo (Lopes & Silva, 2010).

“Depois de um período um pouco mais longo de aprendizagem, a avaliação formativa permite fazer um balanço das aprendizagens possibilitando novas oportunidades conforme as diferentes necessidades dos alunos” (Lopes & Silva, 2010, p. 3-4).

Para que a avaliação formativa seja implementada/operacionalizada com sucesso é preciso obedecer um conjunto de princípios fundamentais que se resumem em seis componentes-chave de uma avaliação formativa que leva a uma aprendizagem com êxito: um clima na sala aula que facilita a

relação entre o professor e aluno; os objetivos da aprendizagem devem ser bem definidos e dados a conhecer aos alunos em tempo oportuno; o professor deve variar os métodos de ensino de forma que consiga atender a todos os alunos; os alunos precisam ser avaliados com recurso a várias abordagens, sobretudo as abordagens que promovem a auto e heteroavaliação; os alunos devem estar ativos no processo de aprendizagem; um feedback que permite simultaneamente o professor melhorar a sua forma de ensinar e o aluno a detetar as suas dificuldades e a melhorar a sua aprendizagem (OCDE, 2008 citado por Lopes & Silva, 2010).

Pinto & Santos (2006) também referem que para que a avaliação formativa tenha sucesso é necessário:

- ✓ que faça parte de todo o trabalho do professor;
- ✓ que envolva uma interação significativa entre as diversas formas de avaliação, de tal modo que possibilite aos alunos experiências diversificadas de aprendizagem;
- ✓ que seja um processo que promove as aprendizagens;
- ✓ que faça parte do projeto curricular; que seja utilizado como elemento que permite a criatividade e inovação pedagógica do professor; que tenha um aspeto ético.

### 1.2.2. Feedback

De entre vários elementos que a avaliação formativa utiliza para auxiliar os alunos no processo de aprendizagem, destaca-se o feedback. O feedback é um dos elementos mais poderosos que permite a concretização de uma avaliação verdadeiramente formativa. A sua distribuição criteriosa e eficaz tem um papel decisivo nos processos de aprendizagem dos alunos (Fernandes, 2017, 2020). Mas o que é o feedback?

“O feedback é o apoio e orientação que os professores podem oferecer aos alunos com o objetivo de superar lacunas e dificuldades de aprendizagem” (Black, 1995, p.186 citado por Silva e Lopes, 2016, p.24). Este conceito de feedback está mais direcionado em minimizar as dificuldades dos alunos

face aos objetivos de aprendizagem traçados pelo professor. Desta forma, prioriza o feedback professor-aluno.

Para Hatie & Timperley (2007) o " feedback é uma informação com a qual o aluno pode confirmar (...), adicionar ou reestruturar informação na memória, quer informação do domínio cognitivo, metacognitivo, crenças sobre si próprio e tarefas, e táticas cognitivas e estratégias" (p.82). Neste sentido, o feedback engloba todos os aspetos relevantes do processo de aprendizagem do aluno.

Outra perspetiva de feedback congruente com esta última é a de Shute (2008). Este entende o feedback como um conjunto de informações que permitem aos estudantes modificar a sua forma de pensar e de aprender. Este entendimento de feedback acentua o aspeto cognitivo e metacognitivo. Ou seja, salienta o elemento fundamental do feedback que é promover a autonomia do aluno relativamente ao seu processo de aprendizagem.

O feedback também pode ser entendido como a capacidade que o aluno desenvolve, em especial com a ajuda do professor, no sentido de compreender as informações necessárias que facilitam a realização de uma determinada tarefa (Brookhart, 2011). Nesta conceção de feedback, acentua-se o feedback como elemento fundamental que auxilia o aluno na realização de um determinado trabalho.

Nem sempre o termo feedback é utilizado da melhor forma. Wiggins (2012) diz-nos que o termo feedback é utilizado normalmente para descrever comentários acerca de um facto, que inclui aconselhamento, incentivo e avaliação. Mas que nenhum desses elementos podem ser considerados feedback, estritamente falando. Segundo ele, o feedback "é informação sobre como estamos a fazer os nossos esforços para alcançar um objetivo" (Wiggins, 2012, p.1).

O feedback deve servir, fundamentalmente, para o aluno melhorar a sua aprendizagem, quer como processo quer como resultado. Neste sentido, "os alunos têm de aprender a interpretá-lo, a relacioná-lo com a qualidade dos trabalhos que desenvolvem e a utilizá-lo para perceberem como poderão melhorar as suas aprendizagens" (Fernandes, 2005, p.83). Fialho e Fernandes (2017) reforçam a ideia de que o feedback deve ser utilizado para melhorar as aprendizagens ao considerá-lo "uma informação que permite confirmar, esclarecer, reforçar, completar, corrigir, rever e, neste sentido, constitui-se como uma ferramenta ao serviço do ensino e da aprendizagem" (p.1). Na mesma ordem de ideias, Silva & Lopes (2015) consideram que "o feedback consiste em informações sobre a

aprendizagem fornecidas aos alunos pelos professores – feedback professor-aluno – e aos professores pelos alunos – feedback aluno-professor – com a finalidade de melhorar a aprendizagem” (p.99).

A avaliação formativa, feedback e regulação são três conceitos intimamente conectados. A avaliação formativa é o processo pelo qual recolhemos informações relevantes que nos permite ajudar o aluno melhorar a aprendizagem e, simultaneamente, reestruturar a nossa forma de ensinar (Pinto e Santos, 2006). “O feedback é um requisito obrigatório da avaliação formativa, é uma condição necessária à regulação do ensino e da aprendizagem” (Fialho e Fernandes, 2017, p.1). Por sua vez, a regulação pode ser considerada “um ato intencional que, agindo sobre os mecanismos de aprendizagem, contribui diretamente para a progressão e/ou redirecionamento dessa aprendizagem” (Santos, 2002, p.77 citado por Dias, 2011, p.39). Depois de abordar, de forma sucinta, os conceitos de avaliação formativa e feedback, prosseguiremos com algumas perspectivas sobre o processo de regulação das aprendizagens.

### 1.2.3. A regulação

O processo de regulação deve ser entendido no contexto da avaliação formativa. Aliás, “A regulação está intrinsecamente relacionada com a avaliação formativa, porque, nesta avaliação, a decisão de adaptação das atividades de ensino e de aprendizagem é, tanto quanto possível, imediata e não diferida, como acontece na avaliação sumativa” (Ferreira, 2007, p.98).

Hadji (2011) vai mais longe na relação entre avaliação formativa e regulação das aprendizagens dizendo o seguinte: “a avaliação formativa tem como função principal, ou exclusiva, a regulação das aprendizagens” (p.35). Esta afirmação de Hadji é partilhada por muitos autores da tradição francófona. No entanto, os autores da tradição anglo-saxónica consideram o feedback como elemento fundamental da avaliação formativa. Em todo o caso, parece-nos mais razoável conciliar os dois conceitos. Neste caso, a avaliação formativa ocorre quando há um feedback, por parte do professor, embora possa ocorrer de outros elementos que não o professor e o aluno, colegas e materiais de estudo, por exemplo, em diversos momentos do processo de aprendizagem, que permite ao aluno autorregular e autoavaliar o seu processo. Por outro lado, ocorre o feedback da parte do aluno que permite ao professor regular o ensino, de forma a adequar-se às necessidades dos alunos em cada fase da aprendizagem (Fernandes, 2005).

A regulação da aprendizagem está intimamente ligada à análise do processo de aprendizagem do aluno tendo em conta os objetivos de aprendizagem traçados previamente. Neste sentido, a função da regulação é reorientar o percurso em função desses objetivos (Ferreira, 2007). Essa reorientação pode ser feita de diversas formas. Pode ser feita por um processo de regulação retroativa, regulação proativa e regulação interativa (Allal, 1986, 1988 citado por Hadji, 2011; Pinto e Santos, 2002; Fernandes, 2005, 2006; Ferreira 2007).

A regulação retroativa resulta de uma avaliação formativa que decorre depois do processo de ensino e aprendizagem. Normalmente, o professor utiliza testes formativos ou outros instrumentos de avaliação com o propósito de perceber as dificuldades dos alunos face aos objetivos traçados para a unidade temática. Após a recolha e análise de dados, o professor incide o seu ensino sobre aqueles aspetos que o aluno teve mais dificuldades.

Essa estratégia de regulação enfrenta várias dificuldades. Uma delas é a aplicação da avaliação formativa depois do processo de ensino e aprendizagem. Isso dificulta a compreensão em tempo real das dificuldades do aluno. Assim, o professor perde a oportunidade de perceber quais são as estratégias cognitivas e metacognitivas que o aluno utilizou para a realização de uma determinada tarefa.

Outro problema que esta forma de regulação enfrenta é que é pouco adequado a certos domínios de aprendizagem, que exigem uma intervenção em tempo oportuno. As atitudes constituem um desses exemplos.

No entanto, é preciso reconhecer que a estrutura do funcionamento escolar impede que se faça uma regulação mais eficaz, a regulação interativa, de que falaremos mais adiante. Isto porque nas escolas existem muitas vezes: um elevado número de alunos por turma; programas rígidos; horários inflexíveis; material didático pouco diversificado, o que torna difícil a prática da avaliação formativa (Allal, 1986; 1988 citado por Ferreira, 2007).

Ao contrário da regulação retroativa, em que o professor procura remediar ou corrigir o erro dos alunos no final de uma unidade de aprendizagem, a regulação proativa procura aplicar, num novo contexto, atividades que permitam aos alunos desenvolver as suas competências de uma forma mais

ampla. As atividades são organizadas e aplicadas em função da situação atual da aprendizagem do aluno.

A regulação proativa tem uma dupla função: na primeira, procura-se organizar novas situações de aprendizagem de modo que o aluno supere as dificuldades encontradas na primeira situação de aprendizagem; na segunda, procura-se organizar novas atividades para os alunos que não tiveram dificuldades na primeira situação de aprendizagem.

Apesar de superar a regulação retroativa em alguns aspetos, a regulação proativa, no entanto, apresenta algumas limitações que acabam por comprometer a consolidação e aprofundamento das competências por parte do aluno. Uma das limitações tem que ver com o diagnóstico que não foi efetuado pelo professor durante o processo de aprendizagem, para verificar as causas e as dificuldades/erros dos alunos. Isso condiciona, negativamente, na escolha das atividades mais apropriadas para cada aluno (Allal, 1986; 1988 citado por Ferreira, 2007).

A regulação interativa pretende superar a retroativa e a proativa. Enquadra-se numa perspetiva construtivista, cognitivista e interpessoal, na qual a regulação ocorre ao longo do processo de ensino e aprendizagem, numa interação constante entre o professor e aluno. Esta característica permite distingui-la das regulações retroativa e proativa.

A regulação interativa pode ser definida “como a adaptação da atividade pedagógica de forma que a diferença entre a estrutura da situação e as características do aluno se ajustem de forma ótima, isto é, de maneira que a situação pode ser tratada pelo aluno” (Scallon, 2000, p.6 citado por Ferreira, p.104).

Esta forma de regulação permite fazer um diagnóstico da situação da aprendizagem em que o aluno se encontra, e a seguir, o professor procura selecionar as atividades e os materiais didáticos mais adequados às características cognitivas do aluno (Ferreira, 2007).

Na mesma ordem de ideias, Silva (2015) considera que é de extrema importância o professor estabelecer um diálogo em tempo oportuno com os alunos que apresentam dificuldades e não conseguem avançar. Esse diálogo vai permitir ao professor traçar um diagnóstico rápido de forma a reorientar o aluno para uma atividade diferente, com outros materiais didáticos, etc. Na verdade, a regulação interativa só acontece, num contexto mais geral da avaliação formativa, quando o

professor circular pela sala com intuito de observar as tarefas que os alunos vão realizando, dando pistas que facilitam a realização das mesmas. Neste caso, o professor desempenha a função de “observador-animador”, ou seja, aquele que está aí à disposição dos alunos quando estes precisam (Ferreira, 2007).

A regulação interativa apresenta vantagens e desvantagens. As vantagens têm a ver sobretudo com a implicação do aluno no processo de regulação. Isso permite ao aluno e ao professor entenderem-se relativamente a aquilo que deve ser feito para que aquele possa avançar num determinado item da aprendizagem. Esse avanço só se verifica se a interação acontece no tempo certo, o que implica que o professor esteja atento ao contexto, ao momento em que o aluno revela dificuldades, para poder ajudá-lo de forma consistente a ultrapassá-las (Allal, 1986; 1988, citado por Ferreira, 2007).

Por outro lado, a regulação interativa apresenta algumas limitações, que decorrem do contexto da sala de aula. As limitações têm a ver sobretudo com: dificuldade do professor em observar todos alunos que precisam de orientação, o que torna difícil uma intervenção em tempo oportuno; nem todas as estratégias de regulação têm a eficácia e durabilidade desejada; a interação do aluno e entre alunos com o material didático nem sempre levam a regulações construtivas (Allal, 1986; 1988 citado por Ferreira, 2007).

Quando a regulação interativa não pode ser realizada porque o professor não teve oportunidade de observar os alunos em tempo oportuno, convém “combinar uma avaliação contínua de regulação interativa dos alunos com uma avaliação pontual de regulação retroativa realizada através do controlo escrito” (Ferreira, 2007, p.107).

Apesar de se considerar que a regulação interativa possui vantagens em relação à regulação retroativa e à proativa, reconhece-se cada vez mais que a autoavaliação e a autorregulação por parte do aluno são mais eficazes porque partem da iniciativa do próprio aluno (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006; Ferreira, 2007). Após abordar, de forma breve, a relação intrínseca entre a avaliação formativa, feedback e regulação, nos próximos pontos aprofundaremos as estratégias e os conteúdos do feedback, uma vez que o feedback constitui o foco da nossa investigação.

Para abordagem das estratégias e conteúdos de feedback, seguiremos, em linhas gerais, as propostas de Brookhart (2008, p.10 -36), no seu livro "How to give effective feedback to your students".

## Capítulo 2 – Feedback no contexto da sala de aula

### 2.1. Estratégias de feedback

#### 2.1.1. Momento

O feedback deve ser dado em momento oportuno, de acordo com as necessidades dos alunos, e com informações adequadas que lhes permitem melhorar a aprendizagem. Essas informações não devem condicionar os alunos no sentido de sentirem oprimidos ou incompetentes (Lopes & Silva, 2015). Também podemos dizer que um feedback é oportuno quando é fornecido no momento em que aluno precisa. Passado esse momento, torna-se ineficaz (Wiggins, 2012).

O aluno precisa de feedback em momentos diferentes. Para as tarefas mais difíceis, é melhor usar um feedback imediato, uma vez que alunos podem precisar de apoios imediatos para corrigir problemas de aprendizagem em tempo real. Para a fixação de conhecimentos processuais e procedimentais, usar feedback imediato proporciona melhores resultados (Lopes & Silva, 2015). “O objetivo de dar feedback imediato ou apenas um pouco atrasado é ajudar os alunos a ouvi-lo e a usá-lo” (Brookhart, 2008, p.10).

Para as tarefas mais simples, considera-se mais eficaz adiar o feedback. Se o professor dá feedback para uma tarefa que o aluno resolve com facilidade, corre o risco de ser intrusivo sem necessidade. Para facilitar a transferência de aprendizagem, considera-se mais eficaz adiar o feedback (Lopes & Silva, 2015). Embora sobre este aspeto Shute (2008) citado por Lopes e Silva (2015) considera haver necessidade de mais estudos para comprovar esse adiamento. Em todo o caso, o que se sabe é que há alguns indícios que apontam que o adiamento do feedback facilita uma melhor transferência de aprendizagem, apesar de existir uma certa limitação na aprendizagem inicial.

Em geral, “o feedback precisa vir enquanto os alunos ainda estão atentos ao tópico, tarefa ou desempenho em questão” (Brookhart, 2008, p.10). “Precisa vir enquanto ainda pensam na meta da aprendizagem, isto é, algo que estão a tentar fazer e não algo que já fizeram” (idem, p.10). “precisa especialmente que venha enquanto tem algum motivo para trabalhar na meta da aprendizagem” (idem, p.11). Nem sempre o feedback é dado no momento certo aos alunos. Por exemplo, “comentários sobre um tópico com o qual eles não terão que lidar novamente durante todo o ano parecerá aos alunos sem sentido” (idem, p.11). Situações como essa pode acontecer várias vezes

com o professor. Uma estratégia para dar volta a essas situações é colocar-se no lugar do aluno, e fazer a seguinte questão: quando é que os alunos estariam despostos a ouvir o meu feedback? “Quando eles ainda estão pensando no trabalho, é claro! E quando eles ainda podem fazer alguma coisa sobre isso” (idem, p.11).

Em relação aos “testes e aos trabalhos, devem ser entregues em tempo oportuno a fim de não gerar sentimentos de frustração nos alunos. Deve ser uma prática regular do professor de forma que o aluno fique habituado à expectativa positiva” (Brookhart, 2008, p.11). “Se os alunos tiveram experiência de feedback regular e oportuno, provavelmente entenderão quando surge uma emergência e o professor demora um tempo acima do normal para entregar as tarefas” (Idem, p.11).

### 2.1.2. Quantidade

Uma das decisões mais difíceis que o professor tem de tomar é a quantidade de feedback que deve fornecer aos seus alunos. A tendência natural do professor é dar feedback sobre tudo o que precisa ser melhorado. Essa perspectiva do professor é influenciada pela ideia de que todos os objetivos da aprendizagem devem ser atingidos na perfeição (Brookhart, 2008).

Na realidade, o que faz a diferença na aprendizagem do aluno é receber feedback em quantidade adequada, de forma que ele possa utilizá-lo para estabelecer a ligação entre aquilo que já sabe e o que falta saber. Neste sentido, “ao dar feedback, os professores devem destacar dois ou três aspectos positivos no trabalho do aluno e uma área onde são necessárias melhorias” (Lopes & Silva, 2015, p.105). Além disso, muitos alunos só conseguem concentrar em uma coisa de cada vez. Por isso, o professor não deve fornecer muitos feedbacks no sentido do aluno resolver as falhas da tarefa num único passo. Em vez disso, deve selecionar o próximo passo em que o estudante deve estar focado, e o resto deve ser deixado de lado, pelo menos provisoriamente. O próximo passo deve estar conectado com o passo anterior, de forma que o professor possa monitorizar o progresso de aprendizagem, comparando o passo anterior com o momento atual de aprendizagem. Um pequeno passo bem conseguido é o progresso, mas um conjunto de passos mal consolidados significa que não houve o progresso desejado (Brookhart, 2011; Wiggins, 2012).

“O feedback deve ser fornecido em quantidade suficiente para que os alunos possam controlar os erros apontados e corrigi-los” (Lopes & Silva, 2015, p.106). Daí a necessidade de fornecer a

quantidade certa de feedback. Isso exige que o professor tenha um conhecimento profundo sobre três aspetos que devem ser tomados em conjunto: “o tópico em geral e a sua meta ou metas de aprendizagem em particular; progressões típicas de aprendizagem de desenvolvimento para esses tópicos ou metas; seus alunos individuais” (Brookhart, 2008, p.12). O feedback não pode reduzir a distância entre aquilo que o aluno sabe e o que precisa saber se os objetivos forem definidos de forma deficiente, porque essa distância não está suficientemente clara nos objetivos. Para que o feedback seja eficaz neste primeiro nível é preciso que os objetivos sejam específicos e compreendidos pelos alunos, alinhados com os critérios do sucesso, que permite o aluno saber em que direção está a caminhar (Hattie & Timperley (2007).

O feedback deve fornecer ao aluno uma visão clara que permite compreender o que deve fazer num ponto ou em mais pontos que precisa trabalhar. Isso implica que o professor conheça muito bem os seus alunos. Para uns é suficiente a clarificação de um ponto para haver melhoria na aprendizagem, para outros é necessário a clarificação de vários pontos para que a aprendizagem possa ser consistente (Brookhart, 2008). Um outro aspeto importante para o conhecimento do aluno, é “tentar ver as coisas do ponto de vista do aluno. Sobre quais aspetos do alvo da aprendizagem o aluno fez um trabalho aceitável? Que aspetos do alvo de aprendizagem o aluno se beneficiaria em melhorar a seguir? Há algumas tarefas específicas que se aproximam e que tornariam mais inteligentes enfatizar um ponto sobre outro?” (Brookhart, 2008, p.12).

Estas questões ajudam o professor a adequar o seu comentário às exigências de cada trabalho. Assim, por exemplo, quando um comentário de um professor é tendencialmente longo sobre uma determinada tarefa convém que seja feito oralmente, dando indicações ao aluno de como fazer para melhorar o que tem feito até agora. Um comentário escrito extenso pode não dar ao aluno os pormenores e clareza necessária para avançar na realização da tarefa (Brookhart, 2008).

### 2.1.3. Modo

“As informações de feedback podem ser transmitidas por escrito, através de comentários nos trabalhos, relatórios ou testes; verbalmente, por exemplo, enquanto os alunos realizam o trabalho na sala de aula ou em pequenas reuniões com os alunos e ainda de forma não verbal” (Lopes & Silva, p.109). Quando o professor fornece feedback aos seus alunos, tem de verificar se é mais adequado fazê-lo oralmente ou por escrito. Neste sentido, o feedback tem de se ajustar ao tipo de tarefas e à

complexidade da mesma. Assim, por exemplo, seria mais adequado dar feedback escrito a um trabalho escrito que o aluno realiza, escrevendo os possíveis comentários no próprio trabalho. E fornecer o feedback oral quando os alunos estão a realizar a tarefa na sala de aula. Neste caso, o professor observa o aluno, em tempo real, e faz os comentários conforme a exigência da tarefa. Há casos em que o feedback se configura como demonstração. Por exemplo, ajudar o aluno a segurar uma caneta no jardim de infância (Brookhart, 2008). O feedback oral, o feedback escrito, e a demonstração (Brookart, 2008) ou o feedback não verbal (Lopes & Silva, 2015) ou ainda feedback visual (Fialho & Fernandes, 2017) possuem potencialidades e vantagens que devem ser explorados pelo professor.

O feedback oral tem uma grande vantagem que é poder ser fornecido quando o aluno está a aprender, sobretudo sob forma de diálogo. O diálogo com os alunos tem-se revelado essencial para a progressão na aprendizagem, especialmente se é feita sob forma de uma pergunta que obriga o aluno a refletir. Perguntas como: “o que é que pensas que te falta considerar sobre .....?; O que sugerias ser importante em primeiro lugar?” (Lopes & Silva, 2015, p. 109-110); “o que estás a perceber sobre o teu trabalho? Alguma coisa te surpreende?” (Brookhart, 2008, p.14).

Um feedback que envolve muitos detalhes, convém que seja oral. Porque sendo oral vai permitir ao professor explicar ao aluno com pormenores necessários para a resolução das tarefas. O feedback oral é de extrema importância para o aluno sobretudo se for breve e útil, e enquadrado numa unidade de ensino (Brookhart, 2008).

O feedback escrito tem a vantagem de o aluno guardar para depois utilizar em diversos momentos, conforme a sua necessidade. E o professor deve monitorizar a forma como o aluno usa esses comentários para melhorar a sua aprendizagem. (Lopes & Silva, 2015; Brookart, 2008).

O feedback demonstrativo deve ser usado quando o professor precisa mostrar ao aluno como fazer uma determinada coisa. Normalmente, envolve gestos, posturas corporais que o professor precisa utilizar quando a escrita e a oralidade se revelam insuficientes.

Esses três modos de fornecer feedback aos alunos devem ser usados de acordo com as características das tarefas. Alguns bons exemplos podem ser:

- usar o feedback escrito para comentários que os alunos são capazes de guardar e examinar;

- usar feedback oral para alunos que não leem bem;
- usar o feedback oral se houver mais informações para transmitir do que os alunos gostariam de ler;
- demonstrar como fazer algo se o aluno precisa ver como fazer algo ou que algo “parece”.

(Brookhart, 2008, p.15)

Alguns maus exemplos podem ser: falar com os alunos para evitar o trabalho de escrita; escrever para os alunos que não leem bem (Brookhart, 2008, p.15). Para evitar esse tipo situações convém que o feedback seja administrado de forma correta, de maneira que os alunos não desistam da informação.

#### 2.1.4. Alvo

“Como toda a comunicação, o feedback funciona melhor quando tem um forte senso apropriado do público” (Brookhart, 2008, p.16). O feedback quando é dirigido a cada aluno individualmente, atendendo à sua especificidade, normalmente, o aluno o entende melhor. “Esse simples ato é poderoso por si só porque, além das informações fornecidas, ele comunica aos alunos a sensação de que o professor preocupa com o seu progresso individual” (Brookhart, 2008, p.16).

“O feedback individual indica ao aluno que valoriza a sua aprendizagem, enquanto o feedback dado ao grupo fornece oportunidades de voltar a ensinar de uma forma mais ampla” (Lopes & Silva, 2015 p.55).

Relativamente ao feedback em grupo, convém dizer que “se a mesma mensagem beneficia um grupo de alunos, fornecendo feedback para a turma ou grupo para economizar o tempo, e também serve de miniaula ou revisão da sessão” (Brookhart, 2008, p.16), esse feedback deve ser usado pelos benefícios que acarreta. Se o professor dá o feedback à turma inteira quando na realidade só uma parte da turma precisa dele, uma boa estratégia seria usar os alunos que já dominaram o conceito ou habilidades para ajudar a outra parte da turma que ainda não dominou, a dominar. Ou então, o professor pode pôr à parte o grupo de alunos que revelam mais dificuldades, para dar algum tipo de feedback, enquanto os outros que não apresentam dificuldades ficam a realizar outro tipo de tarefas (Brookhart, 2008).

O feedback individual pode ser dado em simultâneo com o feedback de grupo.

Pode optar por dar feedback a toda a turma sobre a escolha das palavras, com exemplos de como usar palavras precisas e claras. Por exemplo, dizer que muitos alunos utilizaram palavras pouco precisas numa composição. E pode prosseguir com questões que provoquem o pensamento de cada aluno, tais como: “que outras palavras poderias usar em vez de bonito?” ou “Como poderias descrever este evento a alguém de modo a que visse como foi terrível para ti?”

(Lopes & Silva, 2015, p.55)

“O propósito de atingir o público-alvo tem dois objetivos: para alcançar os alunos apropriados com feedback específico; comunicar, por meio de feedback, que a aprendizagem do aluno é valorizada” (Brookhart, 2008, p.17).

Apresentaremos a seguir um quadro resumo onde se mostra as principais estratégias de feedback e as recomendações para um feedback de qualidade.

## Quadro 1. Estratégias de feedback

Estratégias		Recomendações para um feedback de qualidade
<b>Momento</b>	Quando	- Fornecer Feedback imediato para conhecimentos de factos (certo/errado). - Atrasar ligeiramente feedback para análises mais detalhadas do processo e do pensamento do aluno.
	Com que frequência	- Fornecer feedback, sempre que possível, para todas as tarefas consideradas essenciais.
<b>Quantidade</b>	Quantidade de assuntos (tópicos)	- Selecionar os tópicos mais importantes, que se relacionem com aprendizagens essenciais.
	Quanto sobre cada assunto (tópico)	- Adequar a quantidade ao nível de desenvolvimento do aluno (maturidade, capacidade de compreensão, ...).
<b>Modo</b>	Oral	- Usar sempre em situações que têm de ser corrigidas de imediato. O feedback interativo, quando possível, é melhor.
	Escrito	- Usar em tarefas utilizadas por escrito.
	Visual	- Usar quando é necessário mostrar “como fazer.”
<b>Alvo</b>	Individual	- Demonstrar que valoriza a aprendizagem do aluno, que acredita que o aluno é capaz de fazer melhor.
	Grupo/turma	- Usar quando a maioria do grupo/turma apresenta a mesma dificuldade (constitui uma nova oportunidade de ensino).

(Fialho & Fernandes, 2017, p.3)

## 2.2. Conteúdos de feedback

### 2.2.1. Foco

“Escolher os conteúdos de feedback envolve escolhas sobre foco, comparação, função e valência. Porque qualquer mensagem de feedback incorpora escolhas sobre todas essas coisas ao mesmo tempo” (Brookhart, 2008, p.19).

O feedback, quanto ao foco, pode-se resumir em três perguntas: “para onde é que eu vou? (feed up); como é que eu vou? (Feed back); para onde é que eu vou a seguir? (Feed forward)” (Hattie & Timperley, 2007, p.87). Na primeira questão, procura-se clarificar os objetivos de aprendizagem; na segunda, procura-se avaliar o progresso dos alunos em relação aos objetivos traçados; a terceira questão tem que ver com as atividades que preciso realizar para progredir (André, 2019). Cada uma dessas questões pode ser trabalhada em quatro níveis: tarefa; processo; autorregulação e eu; que estão intimamente conectados.

No feedback dirigido à tarefa, o professor “deve incluir sugestões para que o aluno adquira mais informações, informações diferentes ou para que corrija as que considerou anteriormente (Lopes & Silva, 2015, p.104). Os comentários devem descrever de forma clara e concisa a forma como o aluno realizou a tarefa. Só assim, o professor pode dar indicações precisas sobre o que o aluno deve fazer para realizar a tarefa com sucesso. Por exemplo: pode sugerir ao aluno que inclua mais informações que apoia o principal argumento que pretende defender (Hattie & Timperley, 2007; Silva & Lopes, 2015). O Feedback sobre a tarefa pode incluir ainda informações sobre a qualidade e profundidade do trabalho, limpeza e formato do próprio trabalho (Brookhart, 2008).

Hattie & Timperley, (2007) consideram que “o feedback sobre a tarefa é mais poderoso quando se trata de interpretações errôneas do que quando há falta de informações” (p.91). Outro aspeto a salientar relativamente ao foco do feedback é que ele nem sempre é eficaz, sobretudo quando o aluno tem uma compreensão deficiente da tarefa a realizar. Neste caso, sugere-se, em primeiro lugar, instruções adicionais como forma de colmatar a lacuna que o aluno apresenta (Brookhart, 2008).

Outro problema que o feedback sobre a tarefa enfrenta é que não pode ser transferido para outra tarefa, porque cada tarefa tem a sua especificidade que impossibilita essa transferência. Assim, a

cada nova tarefa que o professor propõe aos seus alunos terá de criar formas de abordar essa tarefa (Brookhart, 2008).

O feedback sobre a tarefa embora contribua muito para aprendizagem das tarefas realizadas à caneta ou a lápis, no entanto, o nível de aprendizagem que proporciona é relativamente mais baixo comparado com o feedback sobre o processo (Brookhart, 2008).

O feedback sobre o processo constitui o segundo nível. “Quando o feedback se dirige ao processo de pensamento ou estratégia utilizado pelos alunos na realização das tarefas deve fornecer pistas ou perguntas para os ajudar a desenvolver ou a melhorar as estratégias utilizadas no processo de aprendizagem” (Lopes & Silva, 2015, p.105). Quando o professor diz ao aluno, por exemplo, para reformular uma parte do texto em função dos objetivos que traçou anteriormente, ou então para usar uma determinada estratégia que foi trabalhada na aula está a fornecer um feedback dirigido ao processo. No entanto, alguns alunos, os mais bem-sucedidos, conseguem transformar o feedback sobre a tarefa em feedback sobre o processo. Isto é possível porque o aluno consegue a partir do feedback dado sobre a tarefa gerar o seu próprio feedback cognitivo que o permite transferir do nível da tarefa para o nível do processo. Quando o aluno consegue fazer esse tipo de transferência, já conseguiu adquirir habilidade de “aprender a aprender”. Habilidade essa que o ajuda a passar para o nível a seguir (Brookhart, 2008).

Se por um lado temos alunos que conseguem ver a ligação entre a forma como fazem o seu trabalho e os seus resultados, por outro lado, encontramos alunos que têm dificuldade em ver essa ligação (Brookhart, 2011). Isso faz com que o professor dedique mais tempo a dar feedback a esses alunos. Neste caso, para equilibrar a turma, o professor deve fornecer um feedback descritivo aos alunos mais bem-sucedidos, apontando os pontos fracos e indicando a próxima etapa (Idem).

A próximo nível de feedback tem como função fazer do aluno um aprendiz autónomo, aquele que ganha a habilidade de aprender a aprender (Lopes & Silva, 2015). Por outras palavras, aquele que consegue regular a sua própria aprendizagem. “A autorregulação é um processo que os alunos utilizam para controlar a sua própria aprendizagem” (Brookhart, 2008, p. 21). Isto só é possível se “o aluno buscar, aceitar e agir de acordo com informações de feedback” (Idem).

Normalmente, isso acontece com os alunos eficazes que conseguem criar rotinas internas que lhes permitem descobrir quando é que precisam de mais informações, “ou uma avaliação ou sugestões e estratégias para obter esse feedback” (Brookhart, 2008, p.21). “Os alunos menos eficazes dependem mais de fatores externos, como quando o professor decide dar qualquer feedback sobre esta ou aquela tarefa, para a sua informação” (Idem).

Normalmente, “Os alunos estão mais dispostos a despende esforços para obter e lidar com o feedback se tiverem confiança em si mesmos, chamada de autoeficácia, e confiança de que a informação será útil e, portanto, valerá a pena o esforço” (Brookhart, 2008, p.21). “Portanto, o feedback sobre a autorregulação é eficaz na medida que aumenta a autoeficácia” (Idem).

O feedback sobre a pessoa do aluno, normalmente, é considerado menos eficaz, porque não está diretamente relacionado com o processo de aprendizagem do aluno (Hattie & Tmperley, 2007; Brookhart, 2008; Shute, 2008; Brookhart, 2011, Wiggins, 2012; Silva & Lopes, 2015; Vieira, 2019). Quando o professor diz, por exemplo, que o aluno é inteligente só porque respondeu uma pergunta de forma adequada, não é um bom feedback, por duas razões: “primeiro, ele não contém informações que possam ser usadas para a aprendizagem, por isso não é formativo. Segundo, e mais insidioso, o feedback sobre a pessoa pode contribuir para que os alunos acreditem que a inteligência é fixa. Isso remove a conexão entre o esforço do aluno e a realização (Brookhart, 2008, p.21). Em contraste, o feedback sobre os processos que os alunos usam para realizar um trabalho reforça a crença de que o seu sucesso está relacionado com estratégias específicas que utilizou, e não tanto à sua habilidade inata.

Em geral, podemos dizer que o feedback deve focar-se sobretudo em:

“descrever qualidades específicas do trabalho em relação às metas de aprendizagem; fazer observações sobre processos e estratégias de aprendizagens dos alunos que os ajudarão a descobrir como melhorar; promover a autoeficácia do aluno, estabelecendo conexões entre o trabalho dos alunos e seus esforços conscientes e intencionais; evitar comentários pessoais”. (Brookhart, 2008, p.21)

“Desses quatro níveis de feedback, o feedback dirigido à pessoa do aluno é menos eficaz; o feedback dirigido ao processo e à autorregulação é mais poderoso em termos de profundidade e domínio das tarefas; o feedback dirigido às tarefas é poderoso quando a informação da tarefa é

posteriormente útil para melhorar o processamento da estratégia ou reforçar a autorregulação” (Hattie & Timperley, 2007, p.90).

### 2.2.2. Comparação

O feedback, de entre outras coisas, deve estar relacionado com a qualidade de trabalho que o aluno produz. Todos os trabalhos ou testes exigem uma referência bem especificada, de tal forma que se possa fazer uma comparação para aferir a sua qualidade. A referência pode ser à norma ou ao critério. No primeiro caso, o professor compara o desempenho do aluno com o de outros alunos; no segundo caso, compara-se o desempenho do aluno com um padrão pré-estabelecido (Brookhart, 2008; Ferreira, 2007).

Quando o professor faz um comentário ao trabalho de um aluno tomando como critério um padrão pré-estabelecido, esse comentário tem mais influência sobre a aprendizagem do aluno do que quando faz comentário com base na comparação com os outros alunos. Assim,

“Comparar o trabalho do aluno com um objetivo de aprendizagem é uma referência a critério, é o principal tipo de comparação a ser usado para um bom feedback. Exemplo: “todos os seus dados apoiam a tese de que os tubarões são incompreendidos, exceto este. Eu não vejo o que isso tem a ver com os tubarões”. Esse feedback ajuda o aluno a decidir o que o próximo objetivo deve ser”

(Brookhart, 2008, p.22).

Infelizmente, o feedback baseado em critérios pouco claros constitui uma prática comum na maioria das salas de aula. Isso não permite fazer uma comparação adequada entre o que o aluno está a fazer e o que falta fazer para realizar um trabalho de qualidade. De referir ainda, que a maioria dos professores usa um modelo instrucional baseado apenas em um objetivo de aprendizagem, sem ter em conta algumas questões que os alunos precisam responder para alcançar a meta desejada (Brookhart, 2008).

Questões como: “como é o alvo? Como os alunos saberão o quão perto eles estão? Quão perto eles, de facto, chegaram nessa missão? Essas são as perguntas que o feedback referenciado por critérios responde, e são as perguntas que os alunos precisam ter respondido para aprender” (Brookhart, 2008, p.23).

O feedback autorreferenciado ajuda os alunos a descrever os processos ou métodos que usam. Constatações e perguntas como estas: “vejo que você verificou o seu trabalho desta vez; foi melhor do que a última vez; veja como isso funciona?” (Brookhart, 2008, p.23).

O feedback autorreferenciado é de extrema importância para os alunos com dificuldades de aprendizagem, que precisam entender que são capazes de progredir. Quando se diz “você notou que tem todos os nomes em letras maiúsculas desta vez” (Idem), mostra a confiança que o professor transmite ao aluno de que ele é capaz de ultrapassar as dificuldades que se lhe apresentam.

Por outro lado, temos o feedback referenciado por normas que, em geral, não é recomendado, uma vez que não fornece informação útil que permite ao aluno usar para melhorar a sua aprendizagem. A insuficiência deste feedback tem a ver sobretudo com a comparação de desempenho que se faz de um aluno em relação aos outros alunos. Ora essa comparação é irrelevante porque não acrescenta nada ao que o aluno precisa saber para dar o passo seguinte (Brookhart, 2008). Além disso, “o feedback referenciado à norma é tão perigoso para a motivação dos alunos mal sucedidos ou daqueles que se sentem dessa forma, (...)” (Brookhart, 2008, p.23).

### 2.2.3. Função

Uma das funções do feedback é fornecer uma informação útil ao aluno de forma que possa usar para melhorar a aprendizagem. Essa informação pode ser descritiva ou avaliativa. Um feedback é descritivo “quando se concentra nos resultados e nos processos de aprendizagem e faz referência específica à realização do aluno com vista à sua melhoria” (Lopes & Silva, 2015, p.102). “O feedback é avaliativo (quando) envolve um julgamento por parte do professor, com base em normas implícitas ou explícitas e torna os alunos mais propensos a reagir defensivamente e a não considerarem as informações disponibilizadas” (Idem).

“Os alunos são menos propensos a prestar atenção ao feedback descritivo se for acompanhado de julgamentos, como uma nota ou um comentário avaliativo” (Brookhart, 2008, p.24). Aliás, “as notas e as menções quantitativas indicam aos alunos os resultados da sua aprendizagem e não o que devem melhorar e como o podem fazer para conseguirem” (Silva & Lopes, 2015, p.102).

Alguns alunos sem sucesso ficam frustrados com a sua experiência escolar quando o trabalho do professor se resume a confirmar as suas dificuldades, em vez de ajudá-los a superá-las. Para esses

alunos é preciso apontar o aspecto que conseguiram melhorar na realização das tarefas, por mínimo que seja. Reconhecendo isso, a próxima etapa é selecionar dois ou três passos pequenos e tangíveis para o aluno; a próxima fase é fornecer feedback sobre o sucesso na realização das tarefas, e assim sucessivamente (Brookhart, 2008). Para dar um feedback descritivo, o professor precisa desenvolver um conjunto de habilidades que permite fornecê-lo de forma eficaz aos seus alunos.

Uma boa estratégia seria dar aos alunos a oportunidade de praticar e receber feedback sem que uma nota ou algo quantitativo esteja envolvido (Idem). Isso é muito importante tanto para o professor como para o aluno. Permite a ambos trabalhar sem pressão de resultados quantitativos, o que facilita da parte do aluno um maior “à vontade” para cometer possíveis erros; e da parte do professor uma maior compreensão do processo da aprendizagem do aluno.

Contudo, alguns professores consideram que isso é difícil de fazer. Porque a prática da maioria dos deles é atribuir uma nota ou outra referência logo na primeira tarefa realizada. Assim, o aluno fica com a ideia de que sempre que realiza uma tarefa tem de ser compensado com uma nota, quando, na realidade, deveria esforçar-se para aprender, e a nota é apenas uma das formas de comprovar o progresso realizado no processo de aprendizagem.

Por exemplo, o professor pode mudar essa forma dos alunos encararem a sua forma de aprender, desafiando-os com tarefas ou testes com um grau de exigência moderada, de forma que cada aluno consiga realizar em várias etapas, com o respetivo feedback, e só depois do progresso realizado, atribuir uma nota, se for o caso. Se essa prática for promovida de forma consistente pelo professor, com o passar do tempo os alunos conseguem ter um sentimento de controle sobre os seus próprios trabalhos, e isso contribui para diminuir a tendência para o professor controlar a aprendizagem através de uma nota (Brookhart, 2008).

Se os alunos precisam de algum apoio adicional à medida que põe em prática um feedback descritivo, o professor deverá desenvolver as habilidades que os alunos precisam para interpretar o feedback de forma correta. Porque é muito importante que os alunos compreendam e interpretem o feedback de forma correta, pois isso facilita a sua utilização na melhoria de aprendizagem.

O feedback descritivo deve ser fundamentalmente observacional, ou seja, o professor deve limitar-se a descrever o que vê, sem julgamentos. Neste sentido, perguntas como: “quão perto do objetivo da

aprendizagem? O que acha que ajudaria?” ajudam o aluno (Brookhart, 2008, p.25). Em suma, pode dizer-se, que “um feedback descritivo eficaz compara o trabalho do estudante com os critérios do sucesso. Descreve a tarefa levado a cabo pelo estudante, apontando pontos fortes e aspetos a melhorar” (Brookhart, 2011, p. 34).

#### 2.2.4. Valência

Um feedback pode ser positivo ou negativo. Normalmente, “o feedback deve ser positivo. Ser “positivo” não significa ser artificialmente feliz ou dizer que o trabalho é bom quando não é. Ser positivo significa descrever como os pontos fortes no trabalho de um aluno correspondem aos critérios de um bom trabalho e como esses pontos fortes mostram o que o aluno está a aprender” (Brookhart, 2008, p.26). “O feedback com essas características, comentários positivos (pontos fortes), crítica construtiva sobre como melhorar o comentário positivo e incentivo de melhoria, pode ser fornecido aos alunos de duas maneiras” (Clarke, 2011 citado por Lopes & Silva, 2015, p. 103): declaração contextual – apreciei ... porque ... contudo, na próxima oportunidade ... - declaração interativa – fazer uma questão em relação ao trabalho do aluno: podias clarificar o argumento que apresentaste no parágrafo anterior com exemplos mais plausíveis? (Clarke, 2011 citado por Lopes & Silva, 2015).

Se o feedback apenas identifica o que está errado no trabalho do aluno, sem apontar pistas de melhoria para corrigir, então de pouco serve ao aluno. Esse feedback pode ser considerado avaliativo negativo, porque limita-se apenas a fazer críticas daquilo que está errado, sem apontar as possíveis estratégias de melhoria. Por outro lado, existe o feedback avaliativo positivo, muito utilizado pelos professores, mas que é igualmente ineficaz em relação ao processo de aprendizagem do aluno, uma vez que se limita a recompensas ou a críticas gerais, que não mostra o que o aluno tem de fazer para melhorar.

“No lado descritivo, no entanto, todo o feedback tem uma intenção positiva. Mesmo a crítica, se for descritiva e não julgadora, pretende ser construtiva” (Brookhart, 2008, p.26). Tunstall &Gipps (1996) citado por Brookhart (2008) diz que o feedback descritivo é “composto de “feedback de realização” e “feedback de melhoria”. O feedback de realização descreve ou afirma para o aluno o que foi feito bem e porquê, enquanto que o feedback de melhoria descreve para um aluno o que mais pode ser feito e quais estratégias podem levar à melhoria de trabalho” (p.26).

Depois de uma análise sucinta aos vários conteúdos do feedback, que procura responder a pergunta: o que fazer para dar um feedback eficaz? afigura-se fundamental colocar, neste momento, uma questão: como é que eu sei que o meu feedback é eficaz?

A resposta está na forma como o aluno compreende, interpreta e utiliza o feedback. Há alguns sinais que mostram se o feedback do professor é eficaz ou não. Se for eficaz, terá os seguintes sinais: “os seus alunos aprendem e o trabalho deles melhora; os seus alunos ficam mais motivados – eles acreditam que podem aprender, eles querem aprender, e eles assumem mais controlo sobre a sua própria aprendizagem; a sua sala se torna num lugar onde o feedback, incluindo a crítica, é valorizada e vista como produtiva” (Brookhart, 2008, p.30).

Até agora analisamos o que fazemos para dar um bom feedback. Nos próximos três tópicos (clareza, especificidade e teor/tom) analisaremos como fazer para fornecer um feedback eficaz aos nossos alunos.

#### 2.2.5. Clareza

“A clareza é importante; os alunos precisam de entender as informações de feedback como o professor pretende. Os alunos têm diferentes vocabulários e diferentes origens e experiências. O critério de clareza é se a escrita e a fala seria claro para o aluno individualmente” (Brookhart, 2008, p.31). Claro significa claro para o estudante. Se o estudante não compreende o que é dito, o feedback torna-se ineficaz. Alguns dos feedbacks mais eficazes são conversas com os alunos sobre vários aspetos que envolvem o trabalho realizado (Brookhart, 2011).

Para que o feedback seja claro é preciso que o professor utilize uma linguagem adequada que facilita a compreensão do aluno. Isso exige algum treino por parte do professor.

#### 2.2.6. Especificidade

Tomar uma decisão em relação à especificidade de feedback exige que adotemos alguns princípios fundamentais, tais como: não muito extenso, nem muito breve, mas na medida certa. Comentários como: “escreva mais”, “tente mais”, “é muito amplo”, pouca orientação dá ao aluno no seu trabalho” (Brookhart, 2008, p.32).

É preciso acrescentar, que “mesmo que o feedback seja específico e preciso aos olhos de especialistas ou espetadores, não tem grande valor se o utilizador não o conseguir compreender e se sentir “esmagado” por ele” (Wiggins, 2012, p. 4).

“O feedback deve ser suficientemente específico, isto é, dar pistas, para que o aluno compreenda o que faz a seguir, mas não tão específico que lhe indique mesmo tudo o que tem a fazer. Identificar erros ou tipos de erros é uma boa ideia, mas corrigir todos os erros retira ao aluno a possibilidade de ser ele a melhorar o trabalho” (Lopes & Silva, 2015, p.57). Amante & Oliveira (2019) sobre o mesmo aspeto, consideram que o professor deve dar pistas aos alunos sobre como podem melhorar e incentivá-los à reanálise das respostas, levando o próprio aluno a identificar o erro, em vez de o corrigir.

### 2.2.7. Teor/tom

“O teor refere-se à qualidade expressiva da mensagem de feedback e afeta como a mensagem será «ouvida»” (Brookhart, 2008, p.34). O teor de uma mensagem é transmitido, em grande parte, pela palavra escolhida e o estilo adotado por cada professor. Mas é preciso referir que a mensagem transmitida deve ir muito mais além de subtilezas linguísticas, que, muitas vezes, se não tiver um conteúdo que demonstre respeito pelo aluno e pelo seu trabalho, torna-se num mero discurso sem eficácia desejada.

O teor de uma mensagem deve comunicar as possíveis suposições subjacentes aos alunos. A força do teor pode inspirar ou desencorajar os alunos. Neste sentido, seria mais eficaz escolher as palavras que procuraram incentivar os alunos a serem aprendizes autónomos e ativos do seu próprio processo de aprendizagem (Brookhart, 2008). Além disso, as palavras que o professor escolher para conversar com os alunos afetarão positivamente ou negativamente a identidade destes.

O facto de ser a nossa obrigação criar condições para que os alunos se sintam encorajados nas tarefas no qual estão envolvidos, isso não significa que devemos ser sempre positivos nas nossas críticas, ou então ter um tom que mostre demasiado paternalismo. Devemos “ser positivos no sentido de iluminar um caminho a seguir e que o aluno é capaz de tomá-lo” (Brookhart, 2008, p.35).

Quando o professor fornece informações que os alunos possam usar para melhorar o seu desempenho, e eles veem e percebem que podem melhorar, isso cria neles um sentimento de

controlo sobre a sua própria aprendizagem, que é tão positivo que até preferem críticas construtivas a afirmações como, por exemplo, “bom trabalho” (Brookhart, 2008). “Esse controlo sobre a aprendizagem é a verdadeira autoeficácia. É a base de motivação para aprender” (Brookhart, 2008, p. 36).

A investigação “fornece evidências de que os professores muitas vezes falam com bons alunos como se fossem ativos, alunos autorregulados, mas muitas vezes apenas dizem aos alunos fracos o que fazer” (Brookhart, 2008, p.36). Neste caso, o desafio que se coloca aos professores é que monitorizem o seu tom e escolha as palavras, com práticas consistentes que lhe permitam transmitir mensagens que fazem com que os alunos tenham confiança para encarar o processo de aprendizagem de uma forma autónoma (Brookhart, 2008).

Apresentaremos a seguir um quadro resumo onde se mostra os principais conteúdos de feedback e as recomendações para um feedback de qualidade.

## Quadro 2. Conteúdos de feedback

Conteúdos		Recomendações para um feedback de qualidade	
O que fazer	<b>Foco</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sobre o próprio trabalho (produto)</li> <li>- Sobre o processo</li> <li>- Sobre a autorregulação</li> <li>- Sobre o próprio aluno</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comentar, sempre que possível, tanto o trabalho como o processo – e como se relacionam.</li> <li>- Comentar sobre a autorregulação do aluno se este promover a autoeficácia.</li> <li>- Evitar comentários sobre o próprio aluno (caraterísticas cognitivas, pessoais, ...).</li> </ul>
	<b>Comparação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Com critérios de referência</li> <li>- Com outros estudantes (norma)</li> <li>- Com o próprio aluno (autorreferência)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fornecer informações sobre a qualidade do trabalho.</li> <li>- Fornecer informações sobre os processos ou esforços dos alunos.</li> <li>- Fornecer informações que valorizem os progressos dos alunos.</li> </ul>
	<b>Função</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Descrição</li> <li>- Julgamento</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Descrever</li> <li>- Não julgar</li> </ul>
	<b>Valência</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Positiva</li> <li>- Negativa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Usar comentários positivos que descrevem o que está bem feito.</li> <li>- Acompanhar comentários negativos com as sugestões de melhoria.</li> </ul>
Como fazer	<b>Clareza</b>	- Usar linguagem adequada/compreensível para o aluno.	
	<b>Especificidade</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fornecer feedback específico e detalhado de modo a que os alunos saibam o que fazer (sem lhes dar a resposta).</li> <li>- Assinalar erros (não os corrigir).</li> </ul>	
	<b>Teor</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Usar expressões que demonstrem respeito pelo aluno e pelo trabalho.</li> <li>- Fazer comentários que, por exemplo, levem os alunos a pensar e a refletir.</li> </ul>	

(Fialho & Fernandes, 2017, p. 4)

### 2.3. Feedback aluno – professor

O feedback que o professor recebe dos alunos é fundamental para reestruturar a sua forma de ensinar e acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos. O feedback que o professor recebe dos seus alunos é mais eficaz quando eles expressam de forma clara o que precisam para melhorar o seu desempenho num determinado trabalho (Hattie & Timperley, 2007; Brookhart, 2008; Silva & Lopes, 2015). Os mesmos estudos revelam que a opinião que os professores têm em relação ao feedback muitas vezes diverge da opinião dos alunos. Enquanto que os professores veem o feedback como comentários, críticas e correções, os alunos encaram o feedback mais como algo formativo que lhes indica para onde devem ir a seguir e relacionado com os descritores de desempenho de cada aula (Silva & Lopes, 2015).

Quando os alunos são entrevistados sobre o que é um feedback eficaz e porque é importante, constata-se uma resposta geral: estão mais interessados em saber como podem melhorar o seu trabalho para que possam fazer melhor da próxima vez (Hattie & Yales, 2014 citado por Silva & Lopes, 2015). “Preferem que os professores lhes deem feedback que os impulsiona a ir em frente, que se relaciona com os objetivos da aula, dado no tempo certo, adequado a si e sobre o seu trabalho, não sobre si ou sobre os atributos pessoais (Hattie, 2012 citado por Silva & Lopes, 2015, p.113). No entanto, o feedback mais utilizado pelos professores é o feedback de tipo avaliativo, em que os professores se limitam a atribuir classificações, a fazer elogios pessoais que não contribuem de forma clara para o aluno melhorar o seu desempenho (Tunstall & Gipps citado por Fernandes, 2005).

Os professores devem desenvolver nos alunos competências que lhes permitem avaliar a qualidade do feedback que recebem do próprio professor, no sentido de verificarem se o feedback que receberam está correto ou não, se é esse tipo de feedback que precisam para dar o passo seguinte (Panadero & Lipnevich, 2022). Só assim o feedback fornecido pelo professor terá o efeito positivo desejado.

É de salientar que o feedback tem de ser visto como algo que é fornecido, fundamentalmente, pelos professores aos alunos e pelos alunos aos professores, embora vindo de outras fontes, como os outros professores, os outros alunos e o próprio material didático. Quando o professor procura saber se o feedback que fornece aos seus alunos está a ser compreendido e usado devidamente, através de acompanhamento que faz em tempo oportuno no desenvolvimento das tarefas, está a criar condições

para estabelecer uma sinergia intrínseca e poderosa entre a sua forma de ensinar e a forma como os alunos aprendem (Lopes & Silva, 2015).

Cada passo do feedback deve ser acompanhado de forma ativa pelos alunos, mostrando atempadamente ao professor as suas dúvidas, as suas incompreensões, as suas hesitações, o seu desacordo, enfim, tudo o que promove e contribui para que aprenda mais e melhor. Só assim conseguem desenvolver as suas estratégias cognitivas e metacognitivas que são essenciais para se tornarem aprendizes autónomos, que é, em princípio, o principal objetivo de um ensino de qualidade.

## CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA

### *3.1. Opção metodológica*

Pretendemos com esta investigação identificar, descrever, caraterizar e analisar as conceções e as práticas de feedback dos professores do ensino secundário do agrupamento Olegário Tavares. Para isso, optamos por seguir uma metodologia qualitativa/interpretativa em que o propósito é inteirar dos processos que estão subjacentes às diversas conceções e práticas de feedback evidenciados pelos professores, nas mais variadas situações (Coutinho, 2014).

O paradigma qualitativo de investigação centra-se nos fenómenos vivenciados pelos seus atores num determinado espaço, e que pode ser descrito, de forma pormenorizada, sequenciada e organizada, pelo investigador (Aires, 2015). Neste sentido, a opção por este paradigma deve-se às caraterísticas do estudo que levamos a cabo. Que é um estudo realizado à base de entrevistas semidiretivas, quer aos professores quer aos alunos, e um questionário aplicado a todos os professores afetos ao ensino secundário.

### *3.2. Questão da investigação e os objetivos do estudo*

Para levar a cabo esta investigação, partimos da seguinte pergunta: quais são as conceções e as práticas em relação ao feedback de professores do ensino secundário do Agrupamento Olegário Tavares?

Para responder a esta questão, traçamos quatro objetivos a serem alcançados:

- identificar e caraterizar as conceções de professores de ensino secundário do Agrupamento Olegário Tavares em relação ao feedback;
- descrever e analisar as práticas de feedback de professores do ensino secundário do Agrupamento Olegário Tavares;
- analisar a importância do feedback dos professores na aprendizagem dos alunos;
- analisar a perceção dos alunos sobre as práticas de feedback dos professores do Agrupamento Olegário Tavares.

### *3.3. Estudo de caso*

Considerando a nossa questão de investigação e os objetivos definidos, considerámos adequado optar na nossa investigação por um estudo de caso.

O estudo de caso procura, essencialmente, compreender o comportamento de um sujeito, de um acontecimento, de um grupo de sujeitos ou de uma instituição, consideradas como uma única entidade, diferente de qualquer outra, numa determinada situação e contexto, que é, normalmente o seu ambiente natural (Sousa, 2005). Yin (1994), por seu lado, acrescenta que “um estudo de caso é um inquérito empírico que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu conceito de vida real, especialmente quando as fronteiras entre fenómeno e contextos não são claramente evidentes” (p.24). O mesmo autor refere ainda que o estudo de caso “é a estratégia de investigação mais adequada quando queremos saber o “como” e o “porquê” de acontecimentos atuais sobre os quais o investigador tem pouco ou nenhum controlo” (Yin, 1994, p.9). Em suma, pode dizer-se que “o estudo de caso é uma investigação empírica, que se baseia no raciocínio indutivo, que depende fortemente do trabalho de campo, que não é experimental, que se baseia em fontes de dados múltiplas e variadas” (Coutinho, 2014, p.336).

Os objetivos do estudo de caso são diversos, mas com um propósito único, que é compreender como e porquê ocorre um determinado fenómeno num determinado lugar. Para compreendê-lo, implica explorar, descrever, explicar, avaliar, interpretar e transformar.

A tipologia dos estudos de caso varia entre o estudo de caso único e estudo de caso múltiplo ou comparativo. O nosso estudo de caso inscreve-se num estudo de caso único, tendo em conta que escolhemos uma escola, um ciclo (ensino secundário), e todos os professores que lecionam nesse ciclo. Atendendo essa classificação, caso único e caso múltiplo, podemos ainda dividir os estudos de caso em três tipos seguintes, na perspetiva de Stake (1995) citado por Coutinho (2014): o estudo de caso intrínseco; o estudo de caso instrumental e o estudo de caso coletivo. Um estudo de caso é intrínseco quando um investigador procura uma melhor compreensão para um caso em particular, e que lhe suscita um interesse próprio. Pensamos que este tipo de estudo de caso vai ao encontro daquilo que foi o nosso propósito neste trabalho. Um estudo de caso é instrumental quando é utilizado para compreender um outro fenómeno e não necessariamente um caso em si. Neste sentido, pode ser um instrumento para refinar uma teoria, para compreender um assunto por dentro, ou para

proporcionar um simples conhecimento. Por fim, um estudo de caso é coletivo quando o caso instrumental se estende a vários outros casos, de forma de permita fazer comparação, proporcionar um conhecimento mais profundo de um fenómeno, de uma determinada população ou condição (Coutinho, 2014).

O caso de estudo que descrevemos, caracterizamos e analisamos ocorreu no Agrupamento Olegário Tavares, mais especificamente no ciclo de estudos que corresponde ao ensino secundário. Começámos este estudo com a abordagem aos professores e alunos, no qual deixámos claro, desde a primeira hora, qual era a nossa intenção. Pretendemos perceber a conceção e as práticas dos professores relativamente ao feedback. Para complementar, quisemos saber qual é a importância que os alunos atribuem ao feedback dos professores. Convidamos ambos a participarem no referido estudo a fim de percebermos como os diversos intervenientes percecionam este importante elemento do processo pedagógico. Ocorreu como foi planeado, e, no final da recolha de dados, pudemos constatar as conceções e as práticas dos professores, por um lado, e como os alunos avaliam a importância destas para a sua aprendizagem, por outro lado. Finalizamos o nosso estudo com a análise e interpretação de dados, da qual nos permitiu tirar algumas conclusões, com base em todo processo de estudo feito até então.

### ***3.4. Caracterização geral do agrupamento***

O agrupamento IV - Escola Olegário Tavares, situado na localidade de Achada do Monte, zona norte do concelho de São Miguel, alberga neste presente ano letivo, 2022/2023, um total de quatrocentos e noventa e sete (497) alunos matriculados, distribuídos em 24 turmas de 1º ao 12º ano, distribuídos em dezasseis (16) salas sob a orientação de quarenta e dois (42) professores.

O Centro do AOT foi construído em 2009 no âmbito da cooperação entre o governo da China e de Cabo Verde. O objetivo da sua construção era criar a proximidade entre a escola e a comunidade, por um lado, e permitir a redução de custos de transporte das famílias, por outro lado. Foi inaugurada no início do ano letivo 2009/2010, com vinte e cinco (25) professores, trabalhando com doze (12) turmas do 7º ao 9º ano de escolaridade.

É uma escola rural que fica sensivelmente a 12 quilómetros do centro do concelho, são Miguel. Neste momento, tem ao seu dispor oito (8) salas de aula em funcionamento, uma (1) biblioteca, uma (1) sala de informática, um (1) anfiteatro. Acolhe duzentos e noventa e dois alunos (292) alunos matriculados distribuídos em treze (13) turmas, sendo três (3) do 12º, três (3) do 11º, quatro (4) do 10º, três (3) dos 9º anos de escolaridade. As turmas estão sob a tutela de trinta e um (31) professores. Tendo em conta que somos um agrupamento de escolas, trabalhamos em regime de coabitação com mais duas escolas (2) do Ensino Básico Obrigatório.

A Escola do Ensino Básico Obrigatório (EBO) Olímpio António Luciano, alberga um total de 188 alunos matriculados do 1º ao 8º ano, subdividido em 9 turmas, sendo 4 no período da manhã (1º ao 4º ano) e 5 no período da tarde, um de 5º ano, um de 6º ano, um de 7º e dois de 8º ano sob a tutela de 18 professores.

A referida escola, dispõe de cinco salas de aula, uma secretária, uma cozinha, duas casas de banho, um armazém, um pátio de recreio, um horto escolar, um reservatório de água e uma placa desportiva para a realização das aulas de Educação Física e outras atividades extracurriculares.

A escola de Monte Pousada é constituída por uma (1) cozinha, uma (1) casa de banho (subdividida em três (3) compartimentos), três (3) salas de aula. Neste ano, alberga 17 alunos do 1º ao 4º ano em duas (2) turmas compostas (1ª e 2ª / 3ª e 4ª) supervisionadas por dois (2) docentes.

### ***3.5. Participantes no estudo***

Os participantes no estudo foram professores e alunos do ensino secundário do agrupamento Olegário Tavares.

Assim, em relação ao questionário, convidamos todos os professores afetos ao ensino secundário, que no total perfazem 31. Aceitaram o convite que foi feito através de um grupo de rede social que foi adotada pela escola, como instrumento privilegiado para comunicar com os professores. Participaram no estudo de forma massiva, a nosso ver, tendo em conta que dos 31 convidados 27 preencheram o questionário na íntegra, no formato digital, google form.

Convidamos ainda 8 professores a participarem numa entrevista. Esses professores foram selecionados de acordo com a representatividade nos quatro níveis que compõe o ensino secundário, 9º, 10º, 11º e 12º anos. Realizamos a entrevista com o intuito de perceber as conceções e as práticas

dos professores relativamente ao feedback. Entrevistamos os professores um a um num ambiente calmo, onde pudéssemos fazer a gravação com o aparelho destinado a esse efeito. Ao longo da entrevista, as perguntas foram feitas pausadamente de forma que cada professor pudesse responder com toda a clareza possível.

Em relação aos alunos, realizamos a entrevista, em que convidamos 1 aluno de cada turma. A idade varia de 14 aos 18 anos. Todos os alunos aceitaram prontamente o convite feito. O propósito da realização da entrevista com os alunos era perceber, no geral, a importância que o feedback do professor tem na sua aprendizagem. Para isso, realizámos a entrevista num grupo focal constituído por 3 alunos, todos pertencentes ao mesmo ano escolar. Ou seja, 3 alunos do 9º, 3 do 10º, 3 do 11º, e 3 do 12º ano. No total, foram entrevistados 12 alunos. Os alunos foram selecionados de forma a haver um equilíbrio entre o número de rapazes e o número de raparigas. De resto, foi aleatório.

### ***3.6. Plano de investigação***

Para compreender melhor as fases do estudo, dividiu-se o mesmo em três fases, que foram reajustadas ao longo do processo da investigação. O quadro três em baixo ilustra essas fases.

### Quadro 3. Sinopse das fases da investigação

Fases da investigação		Procedimentos	Ocorrência	Intervenientes	Tratamentos de dados
1ª fase	Exploratória	- Pesquisas bibliográficas	- De Maio de 2021 a Junho 2021	Investigador	Análise de conteúdo e tratamento estatístico
		- Seleção de instrumentos de recolha de dados	- Setembro de 2021	Investigador	
2ª fase	Trabalho de campo	- Construção e validação de questionário	- De Setembro de 2021 a Abril 2022	Investigador	
		- Construção e validação dos guiões de entrevista	- Fevereiro de 2022	Investigador	
		- Aplicação do questionário	- Maio de 2022	Investigador e professor	
		- Entrevista aos alunos, focus grupos	- Maio de 2022	Investigador e alunos	
		- Entrevista ao professor	- Maio de 2022	Investigador e professor	
3ª fase	Análise de dados e conclusão	Tratamento e análise de dados	- De Outubro de 2022 a Junho de 2023	Investigador	

A primeira fase, pré-ativa ou exploratória, contemplou a delimitação dos conceitos a aprofundar na pesquisa bibliográfica e a seleção dos instrumentos da recolha de dados.

A segunda fase, interativa ou de trabalho de campo, baseou-se na construção, validação e recolha exaustiva de dados, recorrendo a diferentes instrumentos e técnicas de investigação. A terceira fase, pós-ativa ou de análise de resultados e conclusões, correspondeu ao tratamento e análise dos dados recolhidos na fase anterior, com recurso a análise de conteúdo (entrevistas a professores e alunos, e questões abertas do questionário) e a análise estatística do google form (questionário aos professores).

### ***3.7. Instrumentos e processo de recolha de dados***

Os dados foram recolhidos no Agrupamento Olegário Tavares entre abril e maio de 2022. Antes da recolha de dados tivemos que construir os respetivos instrumentos, que em alguns casos demorou um largo período de tempo, sobretudo o questionário. O processo de recolha de dados envolve duas questões fundamentais: o que recolher? E como recolher? (Coutinho, 2014). A primeira exige que estejamos seguros daquilo que pretendemos recolher no terreno. Isso exige que façamos algumas escolhas com base em critérios, para que mais tarde não fiquemos com excesso de dados para fazer o respetivo tratamento e interpretação (Sousa, 2005). A segunda exige que escolhamos o instrumento adequado para fazer essa recolha.

Em relação à primeira questão, tentamos recolher apenas os dados necessários que nos permitam conhecer as conceções e as práticas de feedback dos professores na referida escola. Pensamos que esse intento foi conseguido. Em relação à segunda questão, escolhemos os instrumentos que consideramos mais adequados ao nosso objeto de estudo e de acordo com as condicionantes de tempo para a realização do mesmo. Assim, optamos por dois instrumentos: questionário e entrevista.

### ***3.8. Questionário***

O inquérito por questionário é um instrumento de recolha de dados no qual o investigador procurar abarcar o maior número possível de indivíduos elegíveis para o estudo (Coutinho, 2014). Pode conter perguntas de resposta fechada e perguntas de resposta aberta, conforme os propósitos do investigador. As perguntas que exigem respostas fechadas normalmente as opiniões são mais superficiais, mais pontuais, e as perguntas que exigem respostas abertas normalmente as opiniões dos inquiridos são mais aprofundadas, devido a um conjunto de justificações que acompanham a posição que defendem (Lousã et al, 2018).

O questionário que elaboramos inclui 39 perguntas de resposta fechada e 4 perguntas de resposta aberta. Nas perguntas de resposta fechada usámos uma escala de Likert com 4 níveis de resposta: discordo totalmente; discordo parcialmente; concordo parcialmente; concordo totalmente. Este método permite obter informações complexas e subjetivas, tais como perceções, atitudes, representações, preferências e opiniões, sendo por isso adequado aos objetivos em vista (Cohen, Manion, Morrison, 2007).

Apresentamos a matriz, que serve de enquadramento das 39 questões de resposta fechada, identificando as diferentes dimensões consideradas na análise do feedback.

**Quadro 4: Matriz do questionário**

<b>Objetivo</b>	<b>Dimensões</b>	<b>Questões</b>
Identificar as concepções de feedback dos professores do Agrupamento Olegário Tavares	I - Feedback e regulação de aprendizagem	1, 6, 12, 21, 26, 32, 38
	II – Função do feedback	2, 7, 13, 22, 27, 33
	III – Tipos e natureza do feedback	3, 9, 15, 16, 17, 23, 28, 34, 37
	IV – Momentos do feedback	4, 10, 18, 24, 35
	V – Qualidade do feedback	5, 11, 14, 19, 25, 29, 31, 36
	VI – Emissor do feedback	8, 20, 30, 39
Analisar as práticas de feedback de professores do ensino secundário do Agrupamento Olegário Tavares;	Todas as dimensões	1, 2, 3 e 4 (Questões abertas)

Fonte: própria.

Relativamente às questões abertas, foram feitas no sentido de os professores descreverem algumas concepções e práticas de feedback, de forma mais livre e pormenorizada.

No anexo 1, encontra-se o link do questionário do google form, que os professores preencheram. No anexo 2, encontra-se o questionário na sua versão em formato papel, mas que acabamos por não usar optando por o disponibilizar através do google form.

Antes da aplicação do questionário, fizemos um pré-teste com dois professores de uma escola secundária, de um concelho próximo ao local onde realizamos este estudo. Os dois preencheram com relativa facilidade, sobretudo as perguntas fechadas. Relativamente às perguntas abertas, um dos professores teve dificuldade em descrever a sua avaliação, com algum pormenor. Nas restantes questões, esse professor respondeu normalmente. O outro professor não teve dificuldades em responder a qualquer dos dois tipos de questões.

Quando abordados pessoalmente, disseram que as perguntas eram acessíveis embora num ou noutro caso exigissem um pouco mais de esforço para responder.

Relativamente à aplicação do questionário, tivemos que optar por aplicação online em vez de formato em papel. Neste sentido, enviámos a todos os professores que compõem o ensino secundário do agrupamento Olegário Tavares um email com acesso ao questionário que foi elaborado no Google form. O preenchimento, inicialmente, não correspondeu ao ritmo que esperávamos, pelo que tivemos de insistir com os professores no sentido de obter mais respostas.

### ***3.9. Entrevistas***

O entrevistador deverá optar por fazer o menor número de perguntas possíveis, tendo em conta que o propósito da entrevista, seja de tipo for, é aprofundar os aspetos essenciais da investigação (Quivy & Campenhoudt, 2005).

Neste estudo, optámos pela entrevista semidiretiva porque esta permite abordar vários temas de uma forma mais aprofundada, uma vez que o sujeito é convidado a responder de forma exaustiva, pelas suas próprias palavras a partir dos seus conhecimentos, experiências e perceções (Quivy & Campenhoudt, 2005).

Para que realizássemos a entrevista semidiretiva, era necessário elaborar um guião tanto para alunos (**ver anexo 7**) como para os professores (**ver anexo 4**). Nesse guião, o tema de conversa com os alunos é a importância do feedback dos professores para a sua aprendizagem.

A entrevista aos alunos foi feita numa sala particular, para evitar possíveis ruídos. Optámos pela técnica de entrevista em grupo, Grupo Focal. Esta técnica é usada quando a entrevista se dirige a um grupo de indivíduos com experiência comum sobre um determinado tópico, possibilitando a

observação das interações estabelecidas entre eles bem como registrar experiências e reações dos participantes, impossíveis de captar com as entrevistas individuais ou questionários (Amado, 2014) Assim, constituímos 4 grupos focais, um por cada ano, 9º, 10º, 11º e 12º ano. Cada grupo de 3 alunos representavam uma turma e todos os 3 faziam parte do mesmo nível. Num total foram entrevistados 12 alunos, 3 alunos do 9º, 3 alunos do 10º, 3 alunos do 11º e 3 alunos do 12º. No início de cada entrevista pedia a autorização dos alunos para fazer a gravação da entrevista, o que foi aceite prontamente em todas as entrevistas realizadas.

Ao longo da entrevista, tivemos necessidade de fazer alguns esclarecimentos no sentido de obter dados que nos esclarecessem o mais possível, face aos nossos objetivos.

Relativamente aos professores, construámos igualmente um guião de entrevista semi diretiva (**ver anexo 4**) mas optámos por entrevistas individuais, dado que a experiência de cada docente pode ser diversa. Como se verifica pelo guião, procurámos centrar-nos na avaliação formativa e no feedback, que constitui um dos elementos fundamentais para a realização de uma avaliação formativa eficaz. Contudo, elaborámos algumas outras questões prévias que tiveram como objetivo contextualizar melhor as respostas dos entrevistados, conhecendo um pouco mais sobre cada um deles.

Convidamos 8 professores que aceitaram prontamente em colaborar. Esses professores são de áreas diferentes: 1 de filosofia; 1 de francês; 2 de matemática; 1 de educação física; 1 de biologia; 1 de português; e 1 de informática. De salientar que a maior parte desses professores lecionam, pelo menos, dois níveis, e há casos de três níveis. Isto acontece porque a escola é pequena e com poucas turmas.

Sobre a entrevista em si, optamos por realizar um a um numa sala isenta de ruídos para que pudéssemos fazer uma boa gravação. Antes de iniciar cada entrevista, pedimos a autorização para a gravação a cada professor, e todos aceitaram prontamente. Ao longo da entrevista, fizemos alguns esclarecimentos pontuais, a pedido de alguns professores procurando assim clarificar o que se afigurou necessário. Em média, a duração das entrevistas era de 15 minutos.

### ***3.10. Metodologia da análise de dados***

Para análise de dados provenientes do questionário, parte referente às perguntas fechadas, recorremos ao tratamento estatístico descritivo realizado pelo próprio Google form (**ver anexo 1**).

De seguida, fizemos a análise desses dados, interpretando cada item que compõe as perguntas fechadas do questionário, no total 39. Nessa interpretação, fizemos, sempre que necessário, a alusão ao referencial teórico, como forma de confrontar os dados empíricos com os pressupostos teóricos que desenvolvemos no primeiro capítulo do trabalho (Sousa, 2005).

Relativamente a análise de conteúdo, que “é um conjunto de técnicas que permite fazer avaliação, codificação, interpretação e categorização de um texto, de uma entrevista ou um relato acerca de um facto” (Aranha & Gonçalves, 2007, p.7), serviu de base para tratar e analisar a maior parte de dados, os dados provenientes das perguntas abertas do questionário, da entrevista aos professores e da entrevista aos alunos.

A análise de conteúdo “é um conjunto de técnicas de análise de comunicações” (Bardin, 2014, p.33). Essas comunicações podem ser escritas ou orais. No nosso caso, tivemos a comunicação escrita, através de perguntas abertas do questionário, e tivemos comunicações orais, através de entrevistas de alunos e professores, que depois foram transcritos, de forma a facilitar o tratamento e análise de dados.

Na nossa análise de conteúdo, aplicamos um modelo semelhante em todos os dados que estavam seleccionados para esse tipo de análise. Começamos a nossa análise com a exploração de material, no qual fizemos uma leitura superficial seguida de uma leitura mais atenta aos pormenores de cada material. Prosseguimos com a codificação cujo propósito era encontrar a unidade registada, que no nosso caso recaiu sobre o tema. “O tema é uma unidade de significação complexa, de comprimento variável, a sua validade não é de ordem linguística, mas antes de ordem psicológica: podem constituir um tema tanto uma afirmação como uma alusão ...”(Bardin, 2014, p.131).

Na nossa análise de conteúdo, para além do tema, temos a unidade de codificação, que é uma pergunta do questionário ou da entrevista, e o número de referências, que são o número de vezes que os participantes na investigação têm falas que se inscrevem no mesmo tema ou assunto.

Na categorização dos dados, seguimos o princípio semântico, que foi mais adequado para o nosso propósito, tendo em conta que permitiu-nos organizar os dados de acordo com o significado de palavras ou frases (Bardin, 2014),

Após a categorização de dados, segue-se o último passo que são as inferências ou interpretação dos dados. As inferências são um conjunto de raciocínio lógico que decorre da análise dos dados organizados em categorias. As inferências devem estar ancoradas nos dados tratados que se tem em mãos. A função do investigador, neste ponto, é legitimar os seus juízos apenas baseado nesses dados, de forma a alcançar o rigor, a objetividade e a fiabilidade nas suas análises (Bardin, 2014).

Na nossa interpretação de dados, tivemos em conta os dados provenientes de cada instrumento de recolha de dados. Assim, fizemos a análise e interpretação de cada item, quer em relação ao questionário quer em relação às entrevistas. Fizemos também uma síntese integradora de dados cujo propósito era comparar os principais aspetos que envolvem as diferentes visões sobre o feedback, quer da parte do professor quer parte do aluno. Ou seja, a triangulação de dados.

## CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Em todo o processo de interpretação de dados, vamos procurar fundamentar a nossa posição de acordo com os principais referencias teóricos. Estes é que dão o sustento que nos permitem fazer inferências válidas e sustentadas (Coutinho, 2014). Daremos uma atenção especial aos trabalhos de Brookart na nossa análise e interpretação, sobretudo o seu livro “*How to give effective feedback to your students*”.

### 4.1. Questionário – professores

Na análise dos resultados do questionário, destacamos todos os itens de resposta fechada, num total de 39, e analisamos as 4 perguntas de resposta aberta. Fizemos essa opção por considerar relevante cada item na caracterização de uma dimensão do feedback. A análise que a seguir se apresenta está organizada considerando as várias dimensões do feedback que foram contempladas no questionário de acordo com a matriz já anteriormente apresentada.

#### Dimensão - Feedback e regulação das aprendizagens

Nesta dimensão, o primeiro item refere-se a uma definição de feedback, onde se acentua a importância das informações na progressão das aprendizagens dos alunos.

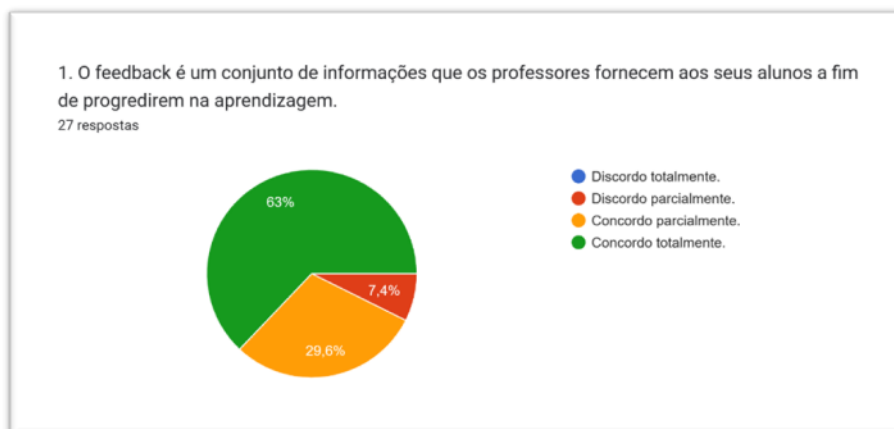


Gráfico 1: item 1: o feedback é um conjunto de informações que os professores fornecem aos seus alunos a fim de progredirem na aprendizagem.

O gráfico 1 mostra-nos um alto grau de concordância dos professores, quer parcial (8) quer total (17). Ora isso leva-nos a inferir que os professores têm uma ideia do que seja o feedback e qual o seu principal propósito, apesar de uma minoria, 2 professores, discordarem parcialmente que o feedback tenha o objetivo de auxiliar os alunos no processo de aprendizagem. Nenhum professor contesta totalmente a definição.

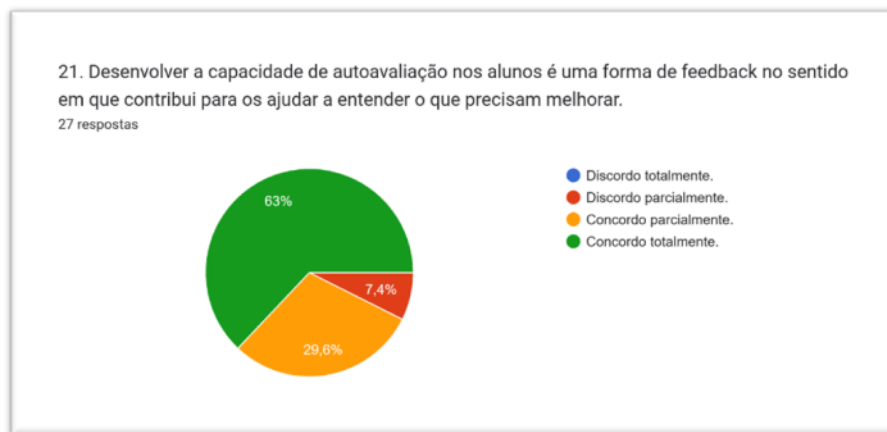


Gráfico 2: item 21: desenvolver a capacidade de autoavaliação nos alunos é uma forma de feedback no sentido em que contribui para os ajudar a entender o que precisam melhorar.

O gráfico 2 apresenta-nos um item sobre feedback associado à capacidade de autoavaliação dado que esta vai permitir aos alunos perceberem onde e quando é que precisam de melhorar no seu processo de aprendizagem (Fernandes, 2005). Este gráfico ilustra o posicionamento claro da maioria dos professores relativamente a importância do trabalho que deve levar a cabo no sentido de desenvolver no aluno a capacidade de autoavaliar o seu próprio percurso de aprendizagem. Isto é importante porque ajuda o aluno a regular a sua aprendizagem de forma crítica e construtiva, e faz dele, com um certo treino, um aprendente autónomo (Hadji, 2011).

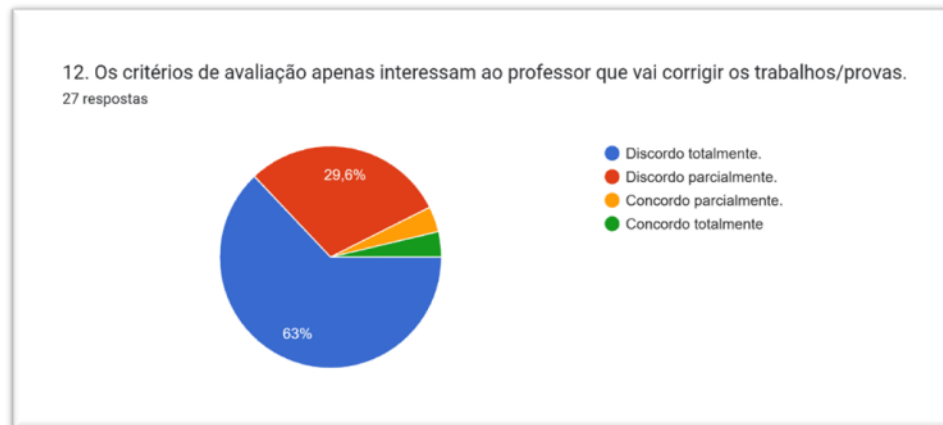


Gráfico 3: item 12: os critérios de avaliação apenas interessam ao professor que vai corrigir os trabalhos/provas.

Em condições normais os critérios de avaliação devem ser partilhados com os alunos. Isso permite ao professor assegurar que o aluno tenha as condições necessárias para saber se o trabalho ou a prova que realiza tem qualidade (Brookhart, 2011). Neste item, a que se refere o gráfico 3, a maioria dos professores deixa clara uma posição contrária ao que recomenda a investigação, mostrando que não é necessário fazer essa partilha com os alunos. Neste sentido, 17 professores discordam totalmente, 8 discordam parcialmente, 1 concorda parcialmente e 1 professor concorda totalmente.

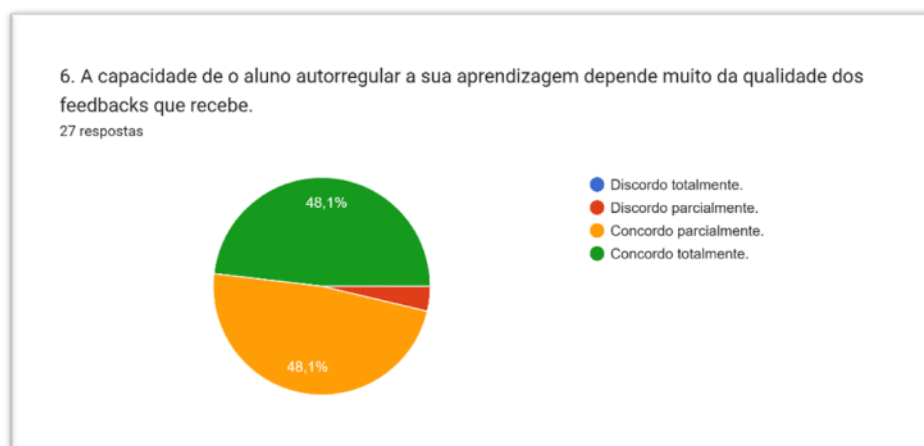


Gráfico 4: item 6: a capacidade de o aluno autorregular a sua aprendizagem depende muito da qualidade de feedback que recebe.

O gráfico 4 alude a um item relacionado com a qualidade do feedback e a autorregulação. Um feedback de qualidade é fundamental para o aluno se autorregular no sentido em que lhe permite ter um controlo efetivo sobre o que aprende e como aprende. Apesar de existir um alto grau de concordância (13 professores) quanto à plausibilidade da afirmação do gráfico 4, existe um número igual de professores (13) que concordam parcialmente. Sobre estes últimos, convém dizer, que provavelmente estes professores ainda não assimilaram completamente a importância da autorregulação na aprendizagem, ou, porventura, não dominam o significado deste conceito.



Gráfico 5: item 26: se o aluno utilizar as informações que o professor lhe dá para melhorar a sua aprendizagem, estamos perante um feedback eficaz.

Quando um aluno consegue utilizar as informações que o professor lhe fornece para melhorar a sua aprendizagem, podemos considerar que essas informações foram de extrema relevância para o aluno. E neste sentido, considera-se que é eficaz. Sobre isso, vemos no gráfico 5 que a maioria dos professores (16) concordam com a afirmação, apesar de existir um número significativo de professores (9) que concordam parcialmente, o que nos leva a colocar como hipótese que uma boa parte dos professores não domina por completo a relevância de um feedback eficaz. Encontramos ainda, com números residuais, casos de dois professores, em que um deles discorda parcialmente e o outro discorda totalmente. Ambos os posicionamentos vão em contramão com a investigação científica, como vimos anteriormente.

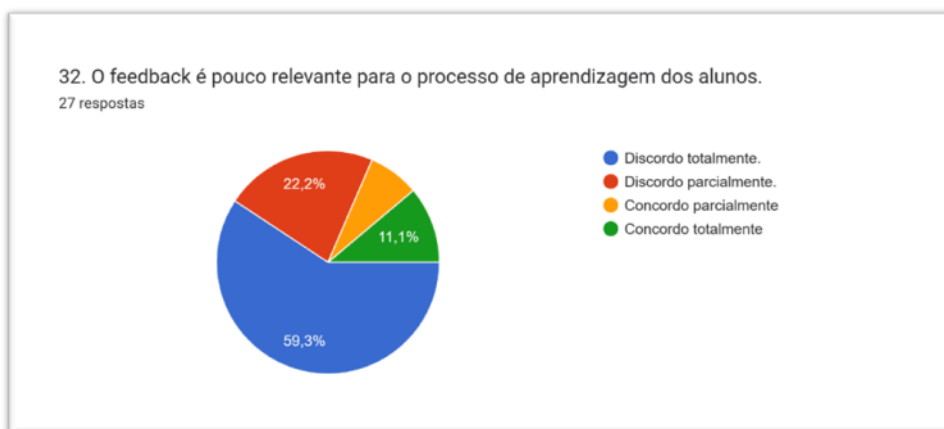
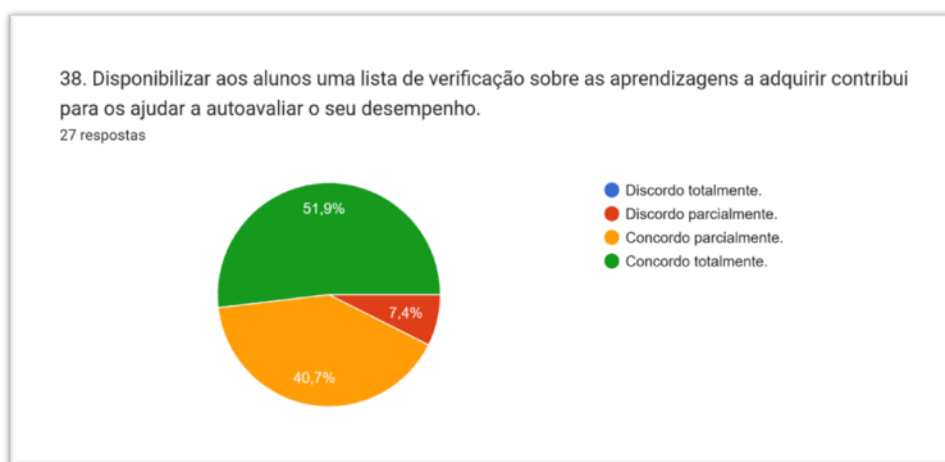


Gráfico 6: item 32: o feedback é pouco relevante para o processo de aprendizagem dos alunos.

O gráfico 6 mostra-nos uma resposta muito diversificada dos professores em relação à afirmação. 16 professores discordam totalmente da afirmação, 6 professores discordam parcialmente, 2 concordam parcialmente e 3 concordam totalmente. Apesar de termos a maioria dos professores a discordarem totalmente da afirmação, o que vai ao encontro da investigação científica relevante nesta área (Hatie & Timperley, 2007; Brookhart, 2008; Shute, 2008), temos ainda um número significativo de professores que não estão totalmente seguros da relevância do feedback para a aprendizagem ou têm mesmo uma posição contrária à que a literatura especializada na área defende com base na investigação desenvolvida.



**Gráfico 7: item 38: disponibilizar aos alunos uma lista de verificação sobre as aprendizagens a adquirir contribui para os ajudar a autoavaliar o seu desempenho.**

Uma lista de verificação é fundamental para orientar o aluno a situar-se no seu processo de aprendizagem. Assim, quando o aluno realiza uma tarefa, por exemplo, e se essa tarefa é precedida de uma lista de verificação no qual ele vai comparando o seu desempenho ao processo da resolução da mesma, então isso ajuda-o a autoavaliar o seu desempenho. No Gráfico 7, verificamos que a posição dos professores é diversa. 14 professores, pouco mais de metade, concordam totalmente, o que vai ao encontro da investigação científica. No entanto, temos um número expressivo de professores que tem uma posição insegura quanto à afirmação, ou seja, concordam parcialmente, totalizando em 11 professores. Temos ainda 2 professores que discordam parcialmente. Dos professores que não estão seguros das suas respostas (concordam parcialmente ou discordam parcialmente) consideramos que talvez possam desconhecer o instrumento lista de verificação, não tendo, portanto, dado uma resposta com o conhecimento necessário.

## Dimensão – Função do feedback

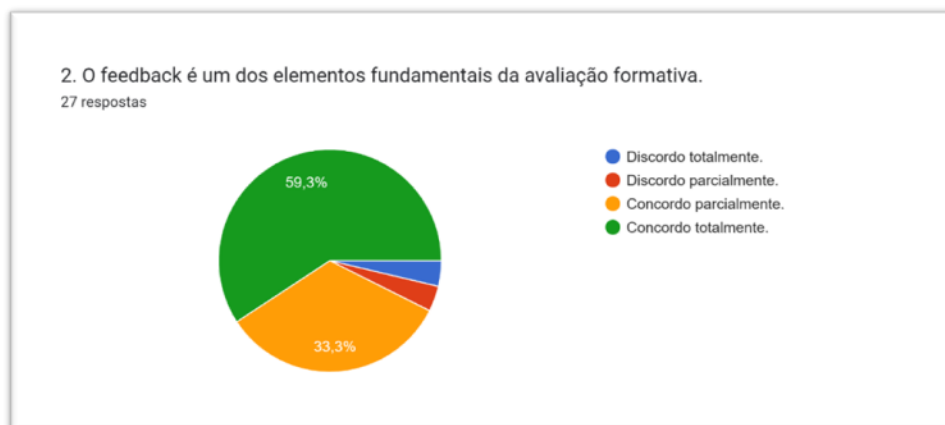


Gráfico 8: item 2: o feedback é um dos elementos fundamentais da avaliação formativa.

Passemos agora à dimensão Função do feedback, que inclui 6 itens. Diversas investigações (Mendez, 2002; Fernandes, 2005; William, 2006; Nicol & Macfarlane, 2006; Pinto & Santos, 2006; Lopes & Silva, 2012) mostram que o feedback é um dos principais, senão mesmo o principal elemento que sustenta uma avaliação verdadeiramente formativa (Fernandes, 2006). A razão para esse facto deve-se ao seu poder para intervir em diversos momentos do processo de aprendizagem (Hatie & Timperley, 2007). Na investigação científica não há qualquer dúvida sobre a importância do feedback na avaliação formativa. Apesar de a maioria dos professores (16) não terem essa dúvida, o que é certo, é que os dados nos mostram que um número expressivo de professores ou tem dúvidas ou discordam da afirmação. Dos que têm dúvidas (9) concordam parcialmente da afirmação, e dos que discordam, 1 discorda parcialmente e outro discorda totalmente.

Estes resultados evidenciam que uma parte não negligenciável dos professores não integraram ainda suficiente conhecimento sobre a importância do feedback no processo de avaliação formativa.



Gráfico 9: item 7: o feedback é a nota que o aluno recebe e que lhe indica o seu nível de conhecimento.

Considerando agora o item a que se refere o Gráfico 9, podemos adiantar que, de facto, a nota pode ser considerada um feedback, mas no sentido fraco do termo. Ou seja, um feedback de baixa qualidade. O que significa que por si só, a nota, não pode ser considerada um feedback eficaz. Para ser eficaz e mostrar o nível real do conhecimento do aluno, precisa ser acompanhada por comentários que evidenciam a situação em que este se encontra, e com indicações precisas do que precisa fazer para melhorar. Na resposta dos professores, (Gráfico 9) podemos constatar que um quarto dos professores confunde claramente classificação com feedback e que outro quarto, embora não confundindo claramente uma coisa com a outra, consideram que a classificação pode ser considerada um feedback, ou seja, aceitam que o feedback seja algo que não informa verdadeiramente o aluno sobre o processo de aprendizagem.

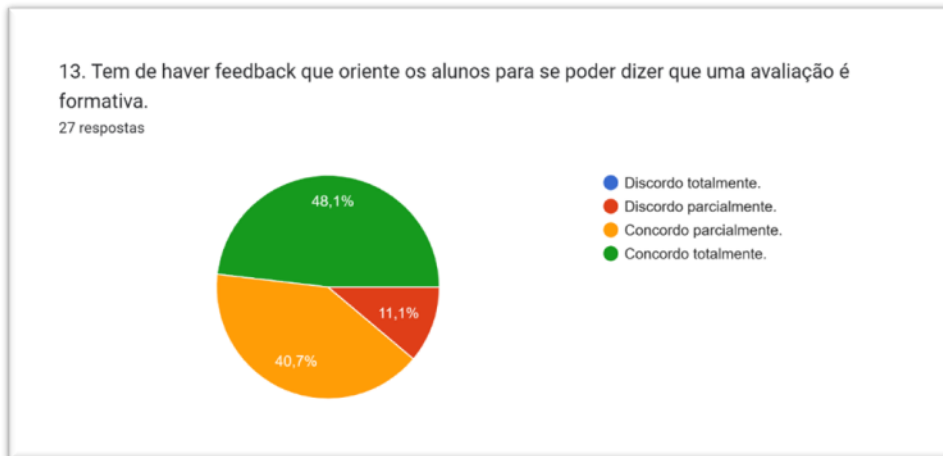


Gráfico 10: item 13: tem de haver feedback que oriente os alunos para se poder dizer que uma avaliação é formativa.

O item apresentado no Gráfico 10, afirma que o feedback é uma condição necessária da avaliação formativa, no sentido em que sem ele a avaliação formativa perde muito da sua eficácia. Mas também é verdade que existem outros elementos com a qual o feedback colabora para fazer com que a avaliação formativa seja eficaz. Entre vários podemos citar: objetivos de aprendizagem e critérios de sucesso; metas de aprendizagem; questionamento; o uso formativo de testes sumativos, ou seja, onde entra o feedback que dá orientações que vão além da simples nota do teste; autoavaliação e avaliação de pares; promoção da autoconfiança dos alunos; coavaliação (Lopes & Silva, 2012). A posição dos professores relativamente a este item é a seguinte: 13 professores concordam totalmente, o que nos leva a crer que consideram o feedback como um elemento importante que dá consistência à avaliação formativa, como vimos atrás. 11 professores concordam parcialmente e 3 discordam parcialmente, o que corrobora resultados anteriores que apontam para um número significativo de docentes que não reconhecem o feedback como um elemento essencial da avaliação formativa.

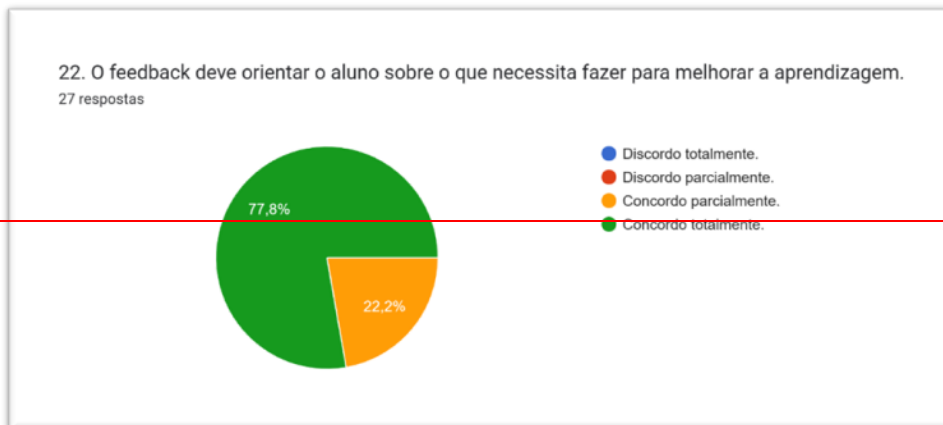


Gráfico 11: item 22: o feedback deve orientar o aluno sobre o que necessita fazer para melhorar a sua aprendizagem.

Na verdade, uma das principais funções do feedback é auxiliar o aluno para que possa melhorar a sua aprendizagem, conforme se afirma no item do Gráfico 11. Esse apoio e orientação deve ser dado em tempo oportuno para que possa ter o efeito desejado (Hattie & Timperley, 2007). A resposta dos professores neste item distribui-se entre duas opções, o que significa que nenhum professor discorda da afirmação. Na primeira opção, concordo totalmente, encontram-se a maioria dos professores, ou seja, 21 professores, o que nos leva a inferir que a maioria expressiva de professores não têm dúvidas quanto à relevância do feedback na melhoria da aprendizagem dos alunos. Essa ideia, como vimos atrás, é corroborada pela investigação científica. No entanto, no referido gráfico, podemos constatar que existe um número significativo de professores (6) que concordam parcialmente. Este dado nos levar a crer que esses professores poderão ter alguma reserva sobre a função orientadora do feedback no que se refere à melhoria da aprendizagem dos alunos.

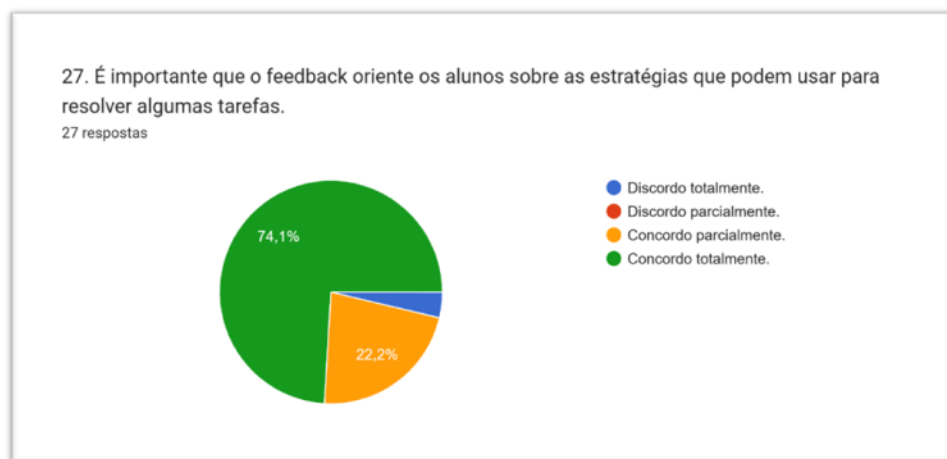


Gráfico 12: item 27: é importante que o feedback oriente os alunos sobre as estratégias que podem usar para resolver algumas tarefas.

O feedback sobre o processo de pensamento ou estratégia ajuda o aluno a reorientar a sua forma de encarar as tarefas, dando-lhe pistas fundamentais que lhe permitem ultrapassar as dificuldades (Brookhart, 2011). A resposta dos professores, na sua grande maioria, que podemos ver no Gráfico 12, confirma isso mesmo. 20 professores concordam totalmente, o que está de acordo com a investigação científica, 6 concordam parcialmente, o que sugere um certo desconhecimento por parte destes relativamente à orientação do feedback no que se refere ao seu contributo para melhorar as estratégias que os alunos utilizam para a resolução das tarefas. Por fim, temos apenas um professor que discorda totalmente da referida afirmação.



**Gráfico 13: item 33: o feedback é um elemento que caracteriza a avaliação formativa.**

Na questão a que diz respeito o gráfico 8, apresentado anteriormente, afirmou-se que o feedback é um dos elementos da avaliação formativa e a maioria dos professores concordaram. Para serem congruentes, agora, face ao item do Gráfico 13, deveriam ter uma resposta contrária, que é a de que o feedback não é um elemento que caracteriza a avaliação sumativa, pelo menos como um elemento forte. Isso não significa que o feedback não possa ser utilizado para clarificar e comentar alguns aspetos da avaliação sumativa. Do ponto de vista prático, deve ser utilizado para estabelecer a ponte entre a avaliação formativa e avaliação sumativa (Fernandes, 2005). O posicionamento dos professores relativamente a este item é o seguinte: 7 professores discordam totalmente, o que mostra uma certa congruência com a resposta da maioria dos professores no item do gráfico 8; 11 professores discordam parcialmente, o que nos leva a inferir que não têm a certeza quanto ao lugar que o feedback assume, regra geral, na avaliação sumativa; 4 professores concordam parcialmente e 5 professores discordam totalmente, o que revela desconhecimento sobre a relação privilegiada do feedback com a avaliação formativa, sendo a sua relação com a avaliação sumativa de natureza secundária. E a avaliação que põe o foco preferencialmente no processo de aprendizagem é a avaliação formativa (Lopes & Silva, 2012).

## Dimensão – Tipos e natureza de feedback



Gráfico 14: item 3: a nota dada numa prova é o que os alunos necessitam para melhorar a sua aprendizagem.

Passemos à dimensão tipos e natureza de feedback que envolve 9 itens. Como já dissemos anteriormente, a nota por si só pode ser considerada um feedback de baixa qualidade. O seu propósito é mostrar o ponto de situação de um aluno sobre uma determinada matéria (Fernandes, 2005). E isso por si só não ajuda os alunos a melhorarem a sua aprendizagem, apenas confirma o que eles sabem ou não sabem sobre determinados itens contidos na prova. Sobre este tópico, em concreto, os professores têm a seguinte resposta, como evidencia o Gráfico 14: 5 professores concordam totalmente, o que mostra, a nosso ver, uma confusão entre o feedback eficaz e uma simples nota; 14 concordam parcialmente, também aqui, embora mais suavizado, revela ainda alguma confusão entre um feedback eficaz e uma nota; 4 discordam parcialmente e 4 discordam totalmente, ou seja 8 professores, menos de um terço da nossa população revela, pelo menos parcialmente, uma posição que vai ao encontro da investigação científica que demonstra a necessidade de um feedback que vá além de uma simples nota para potenciar a sua eficácia (Hattie & timperley, 2007; Brookhart, 2008).

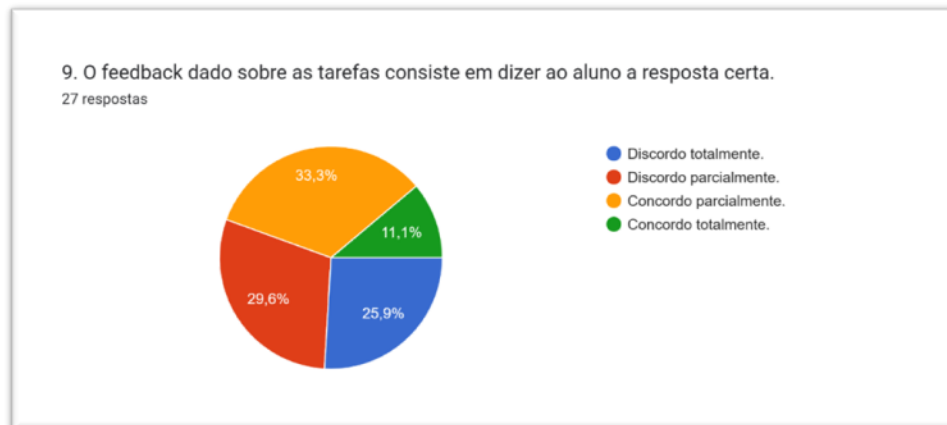


Gráfico 15: item 9: o feedback dado sobre as tarefas consiste em dizer ao aluno a resposta certa.

Esta afirmação a que reporta o item do Gráfico 15 pode estar sujeita a várias interpretações, e em alguns casos possivelmente contraditórios. Mas mesmo estando sujeita a diversas interpretações, por norma o feedback adequado não dá a resposta certa. Leva o aluno a pensar e a procurar para chegar a essa resposta. Felizmente vimos que mais de 50% dos professores discorda total ou parcialmente que dar a resposta certa não é o feedback que deve ser dado ao aluno. É precisamente por poder ter várias interpretações que se dá a possibilidade de não concordar totalmente. Mas fazer outra interpretação e escolher que discorda parcial ou totalmente significa que efetivamente não está consolidada a ideia de que dar a resposta certa não constitui um bom feedback.



Gráfico 16: item 15: na realização das tarefas, é importante o professor utilizar o questionamento oral como forma de auxiliar o aluno durante a sua realização.

Os questionamentos orais são fundamentais para manter os alunos ativos na sala de aula. O seu uso frequente reforça estratégias cognitivas e metacognitivas do aluno (Silva & Lopes, 2015). Neste item, a que se refere o Gráfico 16, 15 professores concordam totalmente, o que nos leva a pensar que consideram o questionamento como um elemento fundamental no apoio à realização das tarefas dos alunos. Por outro lado, temos um número expressivo de professores (10) que relativizam essa importância, ou seja, concordam parcialmente, deixando assim algumas dúvidas quanto à percepção que têm sobre a sua relevância. Por fim, encontramos 2 professores que discordam parcialmente, o que nos leva a inferir, de certa forma, que veem pouca importância do questionamento oral na realização das tarefas.

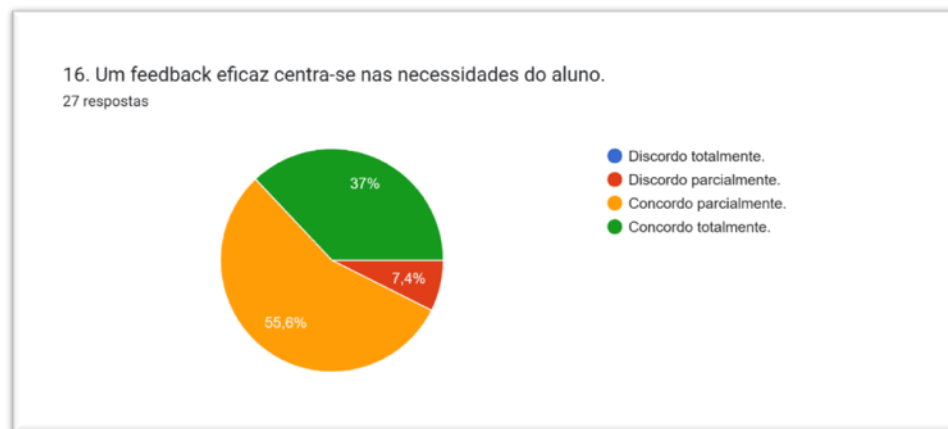


Gráfico 17: item 16: um feedback eficaz centra-se nas necessidades do aluno.

O feedback só é eficaz se as informações que o professor procura transmitir ao aluno vão ao encontro das necessidades deste (Shute, 2008), conforme se afirma no item do Gráfico 17. Neste sentido, 10 professores concordam totalmente, o que está em consonância com os resultados da investigação científica recente, enquanto 15 professores concordam parcialmente, o que deixa antever alguma dúvida relativamente à afirmação. Por fim, de forma menos expressiva, encontramos dois 2 professores que discordam parcialmente, o que nos dá a entender que parecem desconhecer esta característica do feedback eficaz.

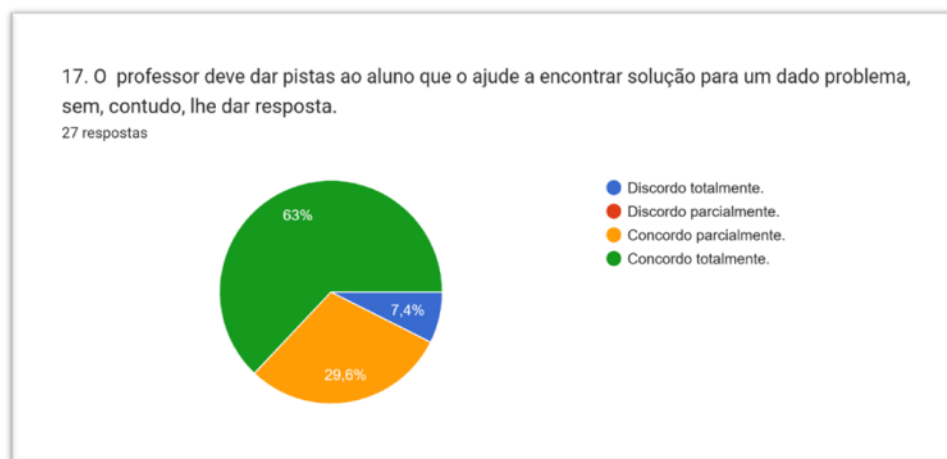


Gráfico 18: item 17: o professor deve dar pistas ao aluno que o ajude a encontrar solução para um dado problema, sem, contudo, lhe dar resposta.

Este item (Gráfico 18) tem um pressuposto contrário ao item presente no gráfico 15. Verificamos que as respostas dadas são de certo modo consonantes com as dadas anteriormente. Considerando em conjunto as respostas discordantes ou discordantes parcialmente do item do Gráfico 15, chegamos a valor idêntico ao que aqui se regista, no Gráfico 18, em que 17 professores concordam com a afirmação exprimindo a sua convicção de que o professor deve dar pistas ao aluno, em vez de lhe dar a resposta certa. Os restantes 10 professores (que discordam ou apenas concordam parcialmente), ainda não consolidaram a ideia de o feedback ser algo que deve orientar o aluno a procurar a resposta correta.

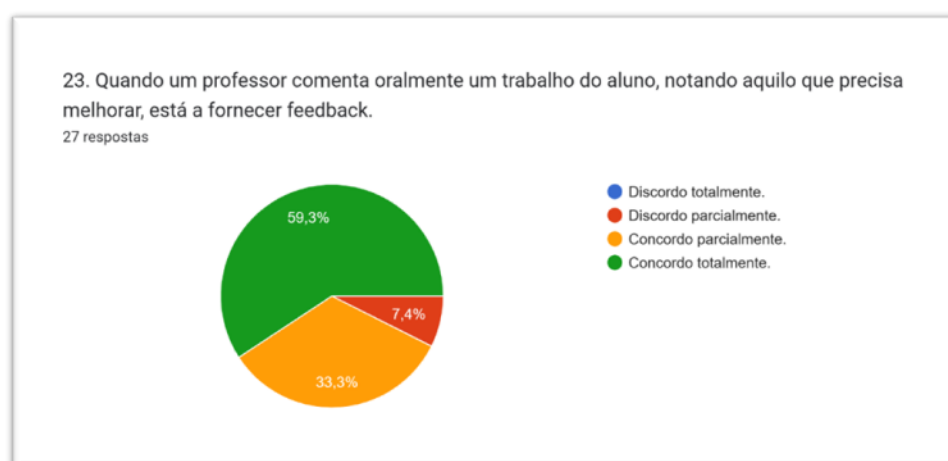


Gráfico 19: item 23: quando um professor comenta oralmente um trabalho do aluno, notando aquilo que precisa melhorar, está a fornecer feedback.

Uma das características essenciais do feedback é fazer comentários claros, específicos e de fácil utilização (Brookhart, 2008; Wiggins, 2012). Tendo essas características básicas, vai facilitar o seu uso por parte do aluno e permiti-lhe melhorar os aspetos que precisam ser melhorados. A posição dos professores, em geral, expressa no Gráfico 19, é congruente com a investigação científica. Neste sentido, 16 professores concordam totalmente com a afirmação, 9 concordam parcialmente, 2 discordam parcialmente e nenhum professor discorda totalmente.

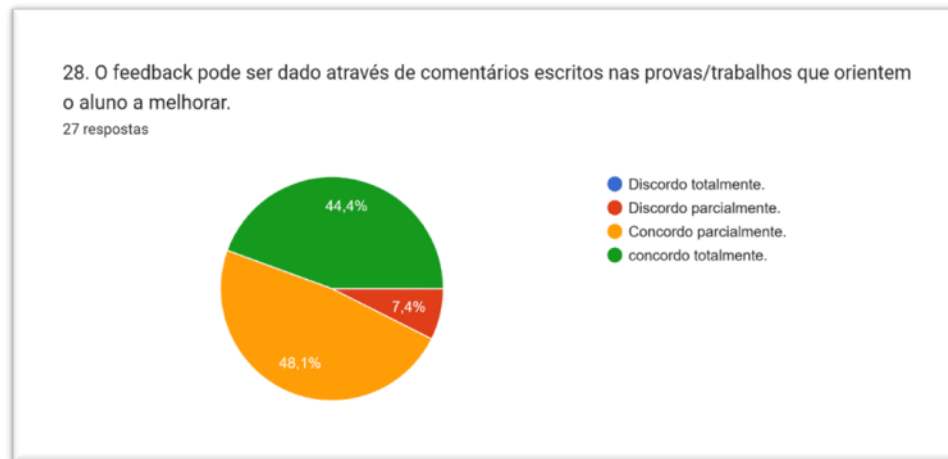


Gráfico 20: item 28: o feedback pode ser dado através de comentários escritos nas provas/trabalhos que orientem o aluno a melhorar.

O feedback escrito nas provas ou nos trabalhos são fundamentais para mostrar ao aluno os aspetos positivos e os aspetos que precisa melhorar. Neste último, é necessário dar as indicações necessárias de forma que o aluno as possa utilizar para ultrapassar as dificuldades de aprendizagem (Fernandes, 2005). A concordância dos professores, em geral, em relação a este item (Gráfico 20) é relativamente clara. 12 professores concordam totalmente, como mostra a investigação; 13 concordam parcialmente, o que revela ainda uma certa dúvida relativamente à natureza do feedback; e 2 discordam parcialmente, que é um número pouco expressivo no total dos professores, mas mesmo assim este posicionamento pode revelar pouco domínio sobre a verdadeira natureza do feedback.

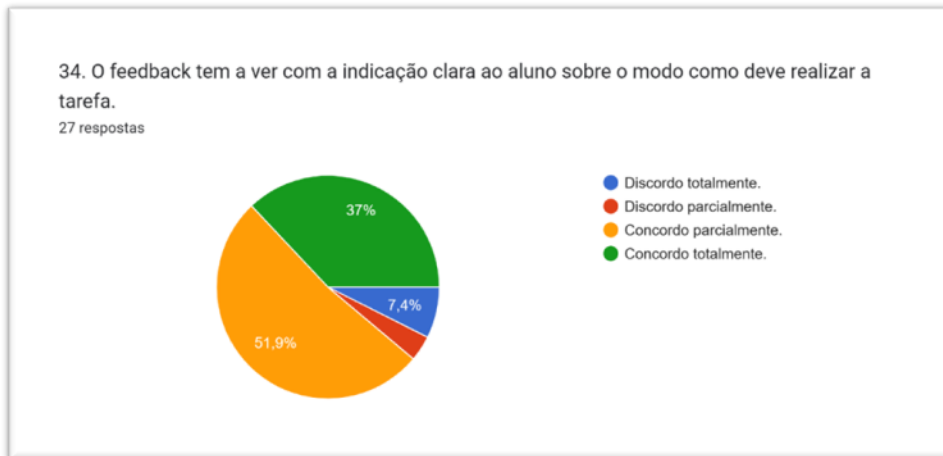


Gráfico 21: item 34: o feedback tem a ver com a indicação clara ao aluno sobre o modo como deve realizar a tarefa.

Dar indicação clara ao aluno sobre a forma como deve realizar uma tarefa constitui um dos elementos principais de um feedback eficaz, conforme se indica no item apresentado no Gráfico 21. Para além disso, um bom feedback deve fornecer informação passível de ser posta em prática, com intuito de melhorar a aprendizagem (Wiggins, 2012). Verifica-se que ainda há professores (a maioria, se incluirmos aqueles que apenas concordam parcialmente) que não entendem o feedback como associado à indicação clara sobre o modo de realizar a tarefa. Talvez porque há a tendência de pensar que o feedback é algo que só surge depois da tarefa realizada, o que não corresponde a verdade. Em termos práticos, o feedback deve ser fornecido antes, durante, e depois da realização das tarefas, o mais claro possível (Hattie & Timperley, 2007).



Gráfico 22: item 37: dizer ao aluno que resposta que deu a uma determinada questão está errada é uma forma de fornecer feedback.

O item do Gráfico 22 remete para uma forma de fornecer feedback bastante limitada, no sentido de não apontar ao aluno a causa do seu erro e como deve fazer para corrigir esse erro. Um feedback eficaz deve investigar o que provocou o erro do aluno, mostrando-lhe essa causa, e como deve fazer, com base em informações relevantes, para contornar esse erro (Ferreira, 2007). Verifica-se que grande parte dos professores não estão certos acerca desta afirmação e por isso a maioria opta pelo concordo ou discordo parcialmente, o que revela que se questionam sobre se dizer simplesmente que uma resposta está errada pode ser considerado como dar feedback.

## Dimensão – Momentos do feedback

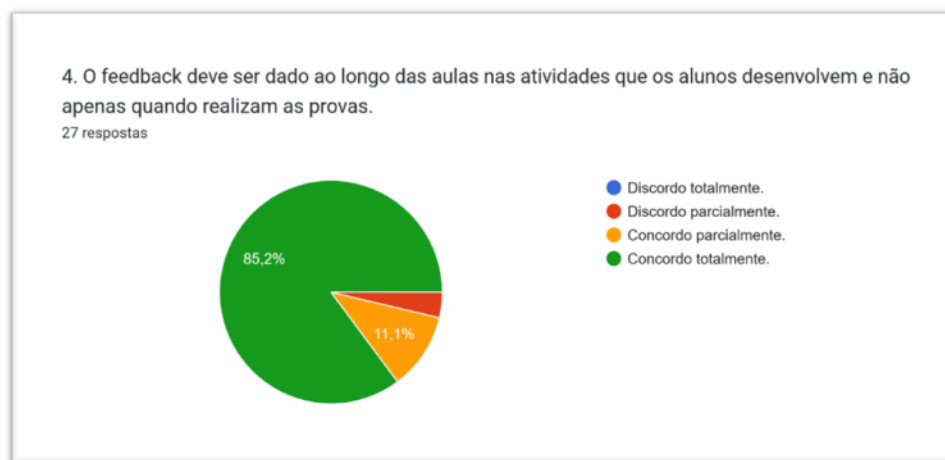


Gráfico 23: item 4: o feedback deve ser dado ao longo das aulas nas atividades que os alunos desenvolvem e não apenas quando realizam as provas.

Passemos agora à dimensão momentos de feedback, que envolve 5 itens. Teoricamente, é aconselhável, como se afirma no item do Gráfico 23, dar feedback em todos os momentos da aula. Mas, na prática, existem diversos momentos da aula em que não é oportuno fornecer feedback, sobretudo se o professor pretende que este seja eficaz. Daí há necessidade de ponderar o momento e a relevância do feedback, e se de facto poderá contribuir para que o aluno progrida na aprendizagem (Brookhart, 2008). Neste item, os professores posicionaram-se da seguinte forma: 23 professores concordam totalmente, o que mostra, de forma expressiva, que esmagadora maioria de professores tem uma noção clara de que o momento em que o feedback deve ser fornecido deve ir muito além de uma prova. É possível verificar no gráfico que 11,1%, que corresponde a 3 professores, concordam parcialmente e 1 discorda parcialmente. Sobre estes, apesar de ser um número baixo de professores, convém dizer que o posicionamento que revelam evidencia que consideram que o feedback está apenas associado a provas ou outros trabalhos de avaliação sumativa.



**Gráfico 24:** item 10: o momento oportuno para ajudar os alunos a corrigirem os seus erros é quando cometem esses mesmo erros.

Os erros fazem parte do processo de ensino e de aprendizagem. O seu reconhecimento é fundamental para os alunos terem uma relação de à vontade com o saber, sem restrição. Quando eles aparecem, o momento ideal para corrigi-los é na hora. Se não for assim, vão-se acumulando com o tempo e tornam-se mais difíceis de superar. E nesse caso poderá torna-se um grande obstáculo à progressão da aprendizagem do aluno (Ferreira, 2007). A opinião dos professores em relação a este item (Gráfico 24) é muito dispersa, sem uma opção de resposta que ultrapasse os 50%, o que revela que os professores diferem quanto ao momento oportuno da correção. O que o gráfico mostra é que 6 professores concordam totalmente, o que é corroborado pela investigação científica e nos parece a nós, também, que o momento mais adequado para corrigir os erros dos alunos é no momento em que eles os cometem, porque depois fica complicado, pelas razões que aduzimos atrás. Relativamente aos professores que concordam parcialmente (10), compreendemos esse posicionamento, que revela alguma dúvida, sobretudo no sentido em que poderá existir alguns casos, que a nosso ver não são muitos, em que o professor poderá não intervir imediatamente, dando ao aluno algum tempo para corrigir o seu erro. Relativamente aos que discordam parcialmente ou totalmente, que perfazem um número expressivo de professores, no total 11, é preciso dizer que esse posicionamento é preocupante em relação a aquilo que deve ser feito em tempo oportuno, podendo comprometer a progressão da aprendizagem do aluno.

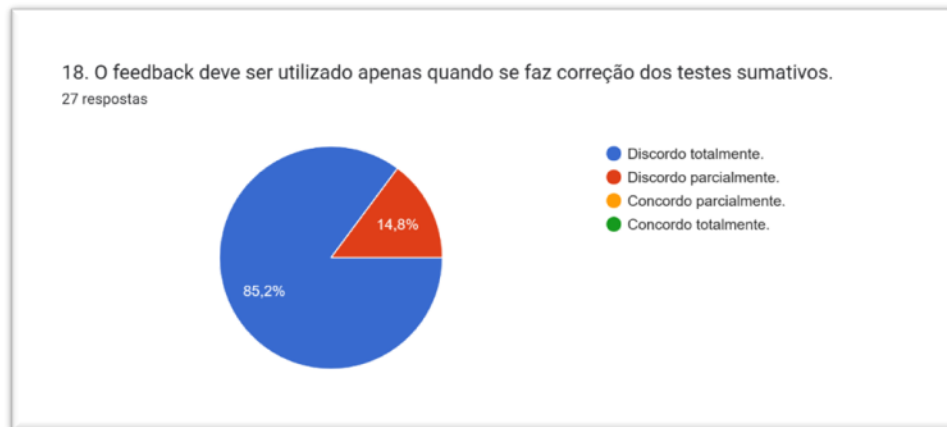


Gráfico 25: item 18: o feedback deve ser utilizado quando se faz correção dos testes sumativos.

Na verdade, os testes sumativos são bons momentos para fornecer feedback aos alunos, quer escrito, individualmente, quer oral, para todos alunos simultaneamente. Mas restringir o feedback aos testes sumativos é muito redutor. Isto porque o foco do feedback deve estar no momento em que o aluno está a aprender, ou seja, no processo, e não, preferencialmente, no resultado de um processo de aprendizagem, como é o caso, aqui, dos testes sumativos (Hatie & Timperley, 2007; Brookhart, 2008). A discordância total ou parcial dos professores neste item do Gráfico 25 é evidente: 23 professores discordam totalmente; 4 professores discordam parcialmente; nenhum professor concorda parcialmente ou totalmente. Consideramos que 4 professores concordarem parcialmente é um número alto a nosso ver, tendo em conta que o feedback deve ser fornecido muito mais vezes ao longo das aulas do que pontualmente nos testes sumativos.

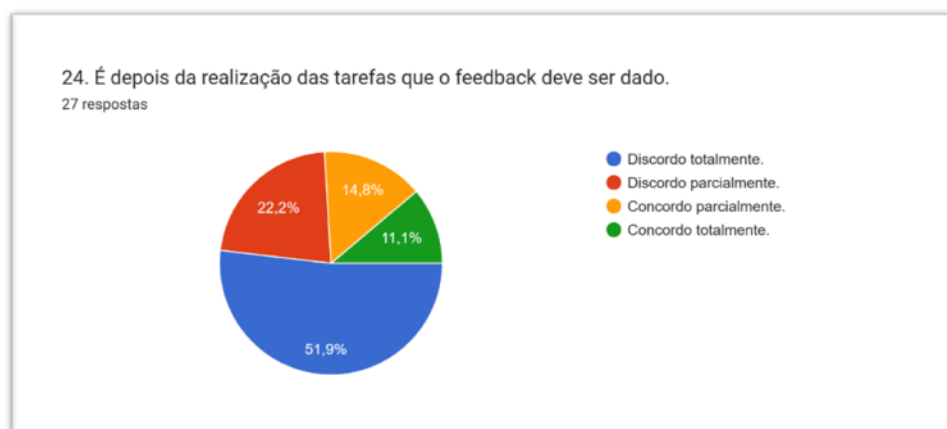


Gráfico 26: item 24: é depois da realização das tarefas que o feedback deve ser dado.

O feedback deve ser dado em diversos momentos do processo de aprendizagem. Após a realização de uma tarefa é um dos momentos possíveis para fornecer feedback aos alunos. Restringir o feedback apenas a esse momento, é limitador, no sentido em que o feedback deve acompanhar e estar sempre presente nos momentos em que os alunos mais precisam. E esses momentos variam. Pode ser no início, no meio ou no fim de uma tarefa, por exemplo (Brookhart, 2011). Sobre este aspeto do feedback, (Gráfico 26) os professores posicionaram-se da seguinte forma: 14 professores discordam totalmente; 6 professores discordam parcialmente; 4 professores concordam parcialmente e 3 professores concordam totalmente. Se repararmos, o número de professores que discordam tanto totalmente como parcialmente perfaz um total de 20 professores num universo de 27 professores. Isso nos deixa a entender que a grande maioria dos professores possivelmente considera que o feedback deve ser fornecido em vários momentos da realização das tarefas, o que vai ao encontro daquilo que defendemos no início deste item, e de certa forma ao longo deste trabalho. No entanto, temos ainda um número expressivo de professores (7), que concordam parcialmente ou totalmente, e que, a nosso ver, pode revelar um certo desconhecimento sobre a importância de dar feedback sempre que o mesmo se torna necessário.

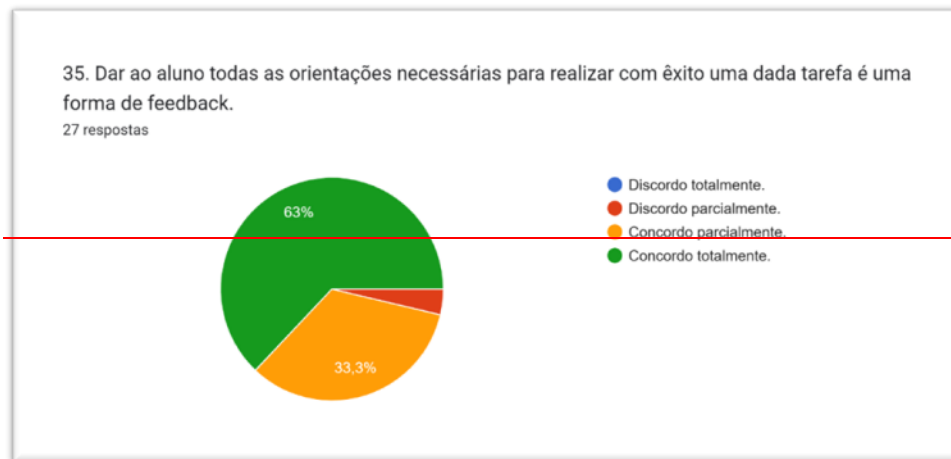


Gráfico 27: item 35: dar ao aluno todas as orientações necessárias para realizam com êxito uma dada tarefa é uma forma de dar feedback.

Em condições normais e num ensino de qualidade os professores devem orientar os alunos na realização das tarefas no sentido de atingirem os objetivos de aprendizagem traçados para cada conteúdo planificado. No Gráfico 27 vemos que as respostas dos professores a este propósito

revelam o seguinte: 17 professores concordam totalmente; 9 concordam parcialmente; 1 discorda parcialmente e nenhum professor discorda totalmente. Estes dados sugerem-nos que quase a totalidade dos professores concorda total ou parcialmente, indicando que muitos já entendem estas orientações prévias como uma forma de feedback que contribui para o sucesso na tarefa.

## Dimensão – Qualidade do feedback

Quanto à dimensão qualidade do feedback, considera 8 itens no questionário.

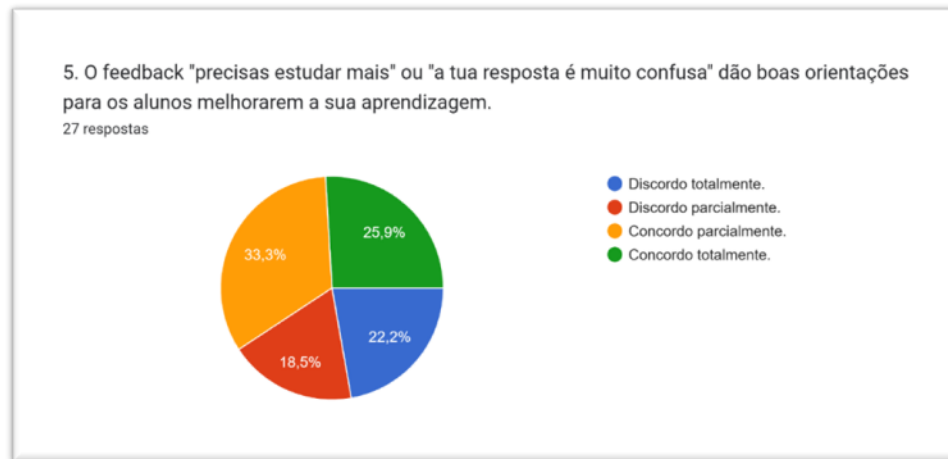


Gráfico 28: item 5: o feedback “precisas estudar mais” ou “a tua resposta é muito confusa” dão boas orientações para os alunos melhorarem a sua aprendizagem.

Estas afirmações são exemplos de feedback pouco eficazes, de baixa qualidade. Porque ao dizer ao aluno “precisas estudar mais” ou “a tua resposta é muito confusa” de pouco adianta em relação ao que deve fazer para melhorar a sua aprendizagem. Estas afirmações não se relacionam especificamente com a tarefa, até porque pode ser dito em relação a qualquer tarefa que o aluno não consiga realizar com sucesso. Em vez disso, o professor deveria dizer ao aluno o que precisa melhorar e dar pistas suficientes para fazê-lo. A posição dos professores em relação a este item é muito dispersa, o que poderá ter a ver com uma conceção limitada do que deve ser o feedback por parte significativa destes. Olhando para o gráfico, apenas 6 professores discordam totalmente, que corresponde a 22,2%, menos de um quarto no total, têm uma resposta congruente com aquilo que deve ser um feedback de qualidade.

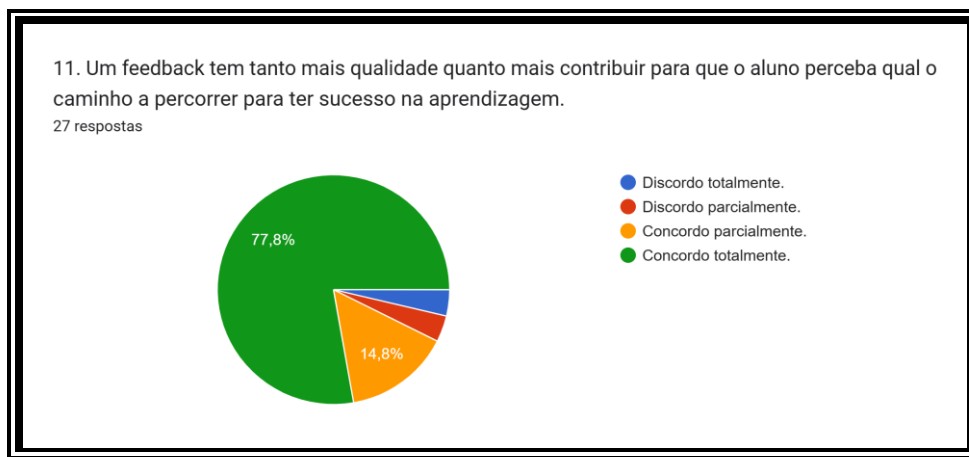


Gráfico 29: item 11: um feedback tem tanto mais qualidade quanto mais contribuir para que o aluno perceba o caminho a percorrer para ter sucesso na aprendizagem.

No item anterior (gráfico 28), a maioria dos professores revelam dificuldades em perceberem que uma apreciação geral não corresponde a um feedback de qualidade. Neste item, gráfico 29, mostra que têm mais facilidade em identificar que o feedback tem de orientar o aluno sobre o percurso a fazer para se considerar que tem qualidade, sendo poucos os que discordam ou discordam parcialmente da afirmação.

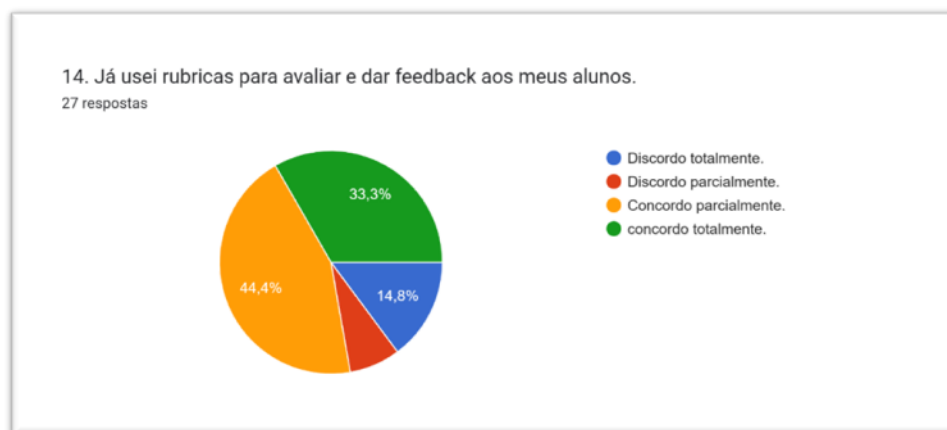


Gráfico 30: item 14: já usei rubricas para avaliar e dar feedback aos meus alunos.

As rubricas são um importante instrumento para clarificar, comunicar e avaliar o desempenho dos alunos e era sobre o seu uso que incidia o item do Gráfico 30. Nelas devem constar os critérios específicos considerados fundamentais para a realização de uma determinada tarefa. Permitem

perceber o que o aluno aprendeu e qual é o seu nível de aprendizagem. Nível esse que é descrito com os principais indicadores que são alvo de avaliação (Fialho & Fernandes, 2017). A sua construção exige algum tempo e habilidade. Sobre este item, os dados nos mostram que apenas um terço dos professores já utilizaram rubricas para dar feedback aos seus alunos. O que é a nosso ver é uma percentagem relativamente baixa, dado a extrema importância deste instrumento de avaliação. Em todo o caso, compreendemos essa percentagem devido a dificuldade em construir uma rubrica, como fizemos referência atrás, ou mesmo com o pouco conhecimento deste instrumento, o que pensamos justifica a resposta de grande parte dos professores, onde 12 concordam parcialmente; 2 discordam parcialmente e 4 discordam totalmente.

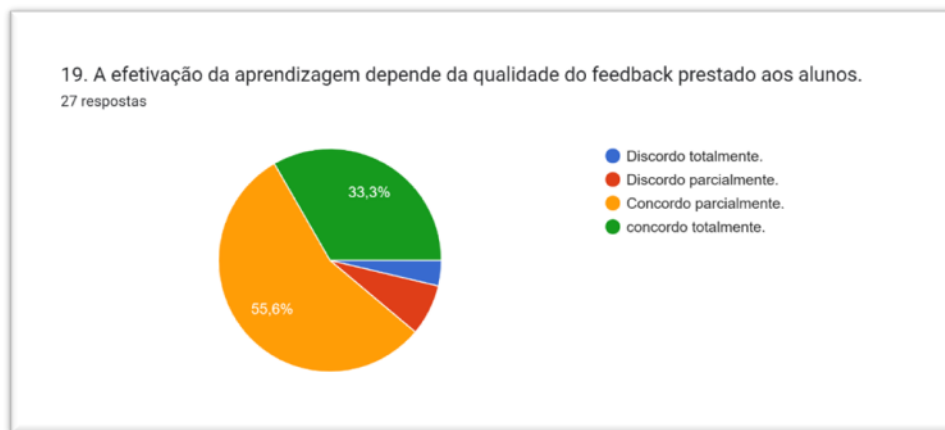


Gráfico 31: item 19: a efetivação da aprendizagem depende da qualidade do feedback prestado aos alunos.

Se o feedback for de qualidade, dará um grande contributo para elevar o nível de aprendizagem do aluno. Mas, por si só, não garante uma aprendizagem significativa, no sentido de existirem outros elementos, tais como: a partilha de objetivos de aprendizagem e critérios de sucesso; a promoção da confiança de cada aluno; entre muitos outros (Lopes & Silva, 2012), que também são importantes na efetivação da aprendizagem dos alunos. O posicionamento dos professores, que podemos ver no Gráfico 31, mostra-nos que apenas um terço dos docentes perspetivam a qualidade do feedback como um elemento muito importante para a aprendizagem, havendo mais de 50% dos professores (15) que relativizam essa importância, ou seja, parecem achar que há outros fatores a ser tidos em conta e que a qualidade do feedback não determina, só por si, a realização de aprendizagem.

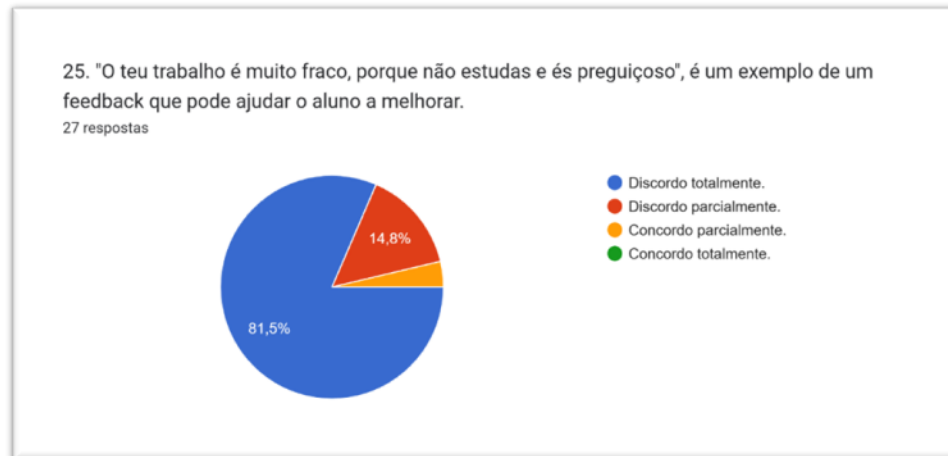


Gráfico 32: item 25: “o teu trabalho é muito fraco, porque não estudas e és preguiçoso”, é um exemplo de um feedback que pode ajudar o aluno a melhorar.

O exemplo da afirmação feita no item do Gráfico 32, à semelhança de outras como a que identificámos no Gráfico 28, é uma afirmação usual na sala de aula, mas na prática pouco ou nada ajuda o aluno a melhorar a sua aprendizagem. Neste caso, tem um agravante que é de chamar o aluno de preguiçoso, que a nosso ver constitui uma ofensa e um procedimento antipedagógico. No gráfico 32, ao contrário do gráfico 28, a maioria dos professores (22) discordam totalmente que a afirmação corresponda a um exemplo de um feedback de qualidade. Supomos que essa mudança de opinião pode dever-se à “violência” da afirmação, que provoca uma reação negativa, senão mesmo condenável por parte de qualquer professor, ao contrário da afirmação que aparece no gráfico 28, que pode ser confundida facilmente, caso o professor não tenha uma conceção robusta de feedback, como sendo um feedback de qualidade. Mesmo assim, encontramos 5 professores, 4 dos quais discordam parcialmente e 1 que concorda parcialmente com a afirmação, o que evidencia como ainda há docentes que consideram que este tipo de comentários pessoais depreciativos pode ajudar os alunos.

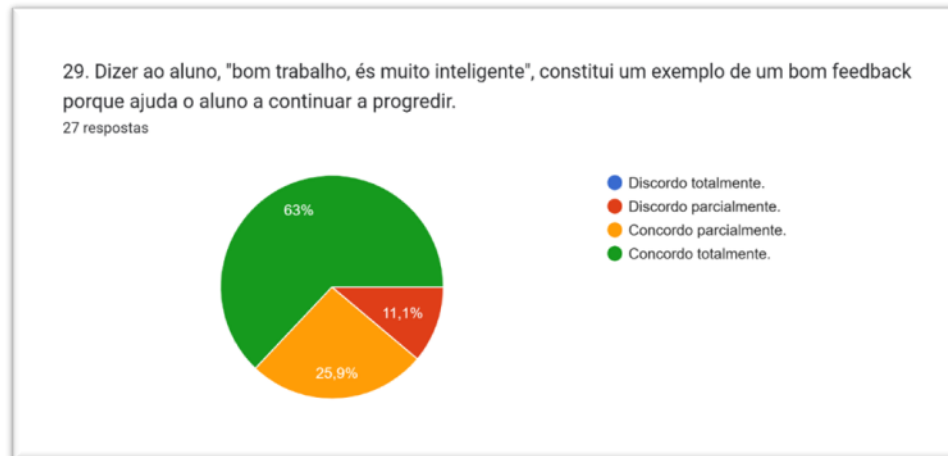
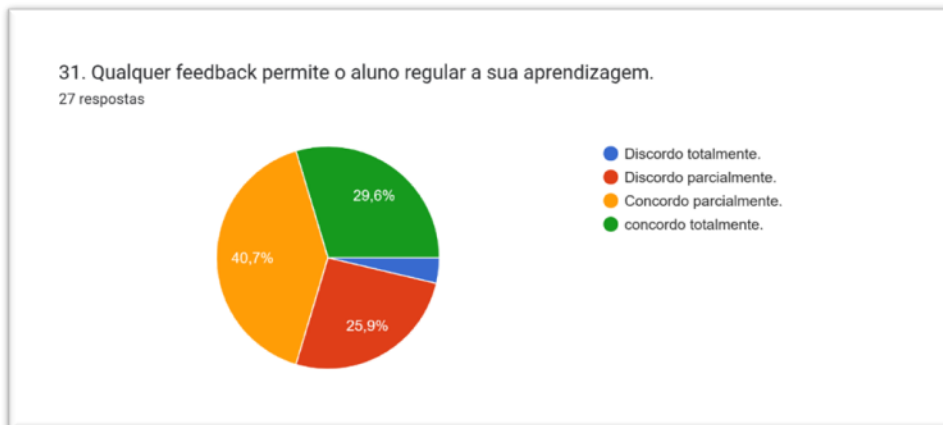


Gráfico 33: item 29: dizer ao aluno, “bom trabalho, é muito inteligente”, constitui um exemplo de um bom feedback porque ajuda o aluno a continuar a progredir.

A afirmação do item apresentado no Gráfico 33, aparentemente parece ser um bom feedback porque utiliza palavras elogiosas. Mas, na verdade, essas palavras a nosso ver não passam disso mesmo. As palavras não dizem o que aluno fez, em que situação se encontra e o que precisa melhorar. Além disso, esta afirmação revela um feedback muito centrado na pessoa do aluno e, como tal, podemos classificá-la com um feedback de baixa qualidade (Fernandes, 2005; Pinto & Santos, 2006; Hatie & Timperley, 2007; Brookhart, 2008). Ou seja, não faz nenhuma referência concreta ao trabalho do aluno. A resposta dos professores neste item mostra-nos o seguinte: 17 professores concordam totalmente com a afirmação, e 7 professores concordam parcialmente o que vai em contramão com aquilo que recomenda a investigação, e mostra também, a nosso ver, que os professores confundem elogios com feedback de qualidade; constatamos ainda que 3 professores discordam parcialmente da afirmação, algo que consideramos uma resposta mais aproximada à investigação, embora o ideal seria discordar totalmente, coisa que não acontece com nenhum professor.



**Gráfico 34: item 31: qualquer feedback permite o aluno regular a sua aprendizagem.**

Na prática, ao contrário do que expressa o item do Gráfico 34, nem todos os feedbacks contribuem para o aluno regular a sua aprendizagem. Só os feedbacks eficazes conseguem ter esse mérito. E um feedback para ser eficaz tem de ter algumas características fundamentais: referenciado por objetivos; transparente; acionável; de fácil utilização; oportuno; contínuo; consistente (Wiggins, 2012). A distribuição das respostas no gráfico 34 mostra-nos, mais uma vez, que grande parte dos professores não dominam o conceito de feedback eficaz ou de qualidade. Para sermos rigorosos com a nossa investigação, teríamos de dizer que apenas 1 professor, aquele que respondeu que discorda totalmente, mostra, pelo menos neste item, que tem um conceito de feedback congruente com a investigação científica. De resto, que inclui os restantes 26 professores, distribuídos por opções discordo parcialmente, concordo parcialmente, que é a maioria relativa no gráfico em apreço, e concordo totalmente, revelam desconhecer que há diversas formas de feedback que não contribuem claramente para o aluno regular a sua aprendizagem. Um exemplo flagrante, que é muito utilizado pelos professores na sala de aula, é o feedback dirigido à pessoa do aluno, do qual analisamos alguns exemplos nos gráficos precedentes. Esse tipo de feedback, na maior parte das vezes, não é um feedback de qualidade. Por isso, consideramos, de forma categórica, que nem todos os feedbacks permitem ao aluno regular a sua aprendizagem.



Gráfico 35: item 36: a qualidade do feedback é avaliada pela sua objetividade, por isso um feedback quantitativo (nota) é melhor que um feedback qualitativo.

A qualidade de um feedback é avaliada pelas informações relevantes que contém e que ajuda os alunos a progredirem na aprendizagem. Quanto mais um feedback vai o encontro das necessidades reais do aluno e consegue auxiliá-lo no sentido de superar essas necessidades, melhor será (Brookhart, 2008). No item do Gráfico 35, que alude à qualidade do feedback centrado essa apreciação na objetividade traduzida na indicação de uma nota, em contraponto com o feedback qualitativo, o posicionamento dos professores configura-se da seguinte forma: nenhum professor concorda totalmente com a afirmação; 3 professores concordam parcialmente, 10 professores discordam parcialmente e 14 professores discordam totalmente. Assim, constatamos que a grande maioria dos professores tende a discordar da afirmação de que um feedback quantitativo seja melhor que um feedback qualitativo, o que registamos com agrado, pois, efetivamente, o feedback qualitativo é o que realmente pode acionar processos de regulação da aprendizagem.

## Dimensão – Emissor de feedback

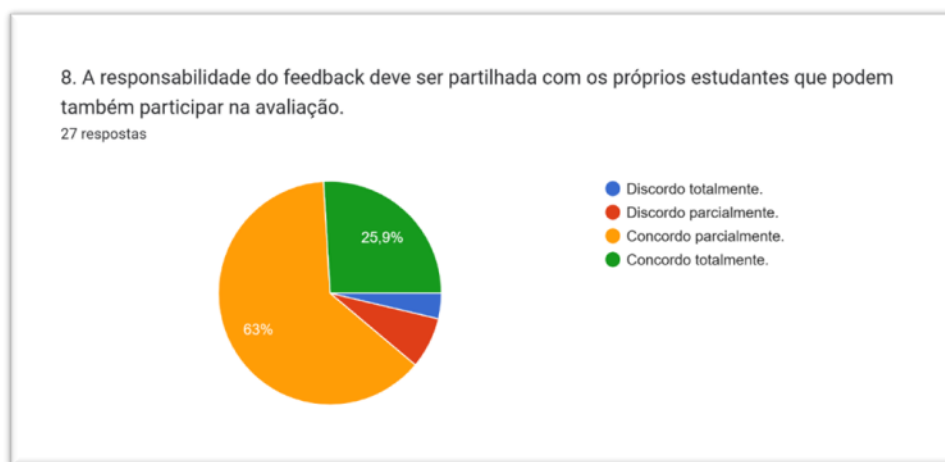


Gráfico 36: item 8: a responsabilidade do feedback deve ser partilhada com os próprios estudantes que podem também participar na avaliação.

Analisemos agora a última dimensão que considerámos, emissor do feedback, que englobou 4 itens. A participação dos estudantes no processo da avaliação é fundamental para a consolidação da sua aprendizagem. Os estudos indicam (Fernandes, 2005; Hatie & Timperley, 2007; Brookhart, 2008; Silva & Lopes, 2016) que a partilha de informações parte a parte beneficiará os dois lados. Em relação a este item, apresentado no Gráfico 36, os professores têm a seguinte posição: 7 professores concordam totalmente com a afirmação; 17 concordam parcialmente; 2 discordam parcialmente e 1 discorda totalmente. Estes resultados mostram-nos que a maioria dos professores concordam parcial ou totalmente que os alunos devem participar no processo de avaliação. Os professores que concordam apenas parcialmente talvez, a nosso ver, possam ter algumas dúvidas quanto à qualidade de feedback que os alunos sejam capazes de fornecer. No entanto, há um número significativo de professores (7) que concordam totalmente com a participação dos alunos na avaliação, o que poderá indiciar uma maior abertura por parte destes para desenvolverem estas práticas. A discordância neste item é mínima e circunscreve-se a 3 professores, 2 parcialmente e 1 totalmente, evidenciando que ainda existe uma minoria de docentes que entendem a avaliação e o feedback como uma tarefa exclusiva dos professores.



Gráfico 37: item 20: o professor é o único que tem condições de dar feedback efetivo aos estudantes.

Como abordámos no item anterior, o feedback pode ser mais eficaz se considerar também o contributo dos alunos. Quando o professor é a única fonte do feedback, torna-se difícil saber se este é eficaz ou não, uma vez que o seu destinatário, o aluno, não tem oportunidade de responder de forma assertiva (Ferreira, 2007). E assim, o professor fica sem referências claras se o feedback que fornece ao aluno é claro ou não. Nesta afirmação, relativa ao item do Gráfico 37, os professores posicionaram-se da seguinte forma: 1 professor concorda totalmente; 3 professores concordam parcialmente; 8 professores discordam parcialmente e 15 professores discordam totalmente. Esses resultados merecem-nos o seguinte comentário: o número de professores que concordaram com a partilha de informações no gráfico 36 é semelhante ao número de professores que discordaram da afirmação que consta no gráfico 37, onde se afirma que o professor é o único que tem condições para fornecer feedback aos alunos. Ou seja, nos dois últimos itens os professores mostraram uma certa congruência nas suas respostas, congruência essa que é corroborada pela investigação, que assinala a importância de envolver os alunos na avaliação e na produção de feedbacks, designadamente na avaliação entre pares (Panadero, Jonsson & Strijbos, 2016).

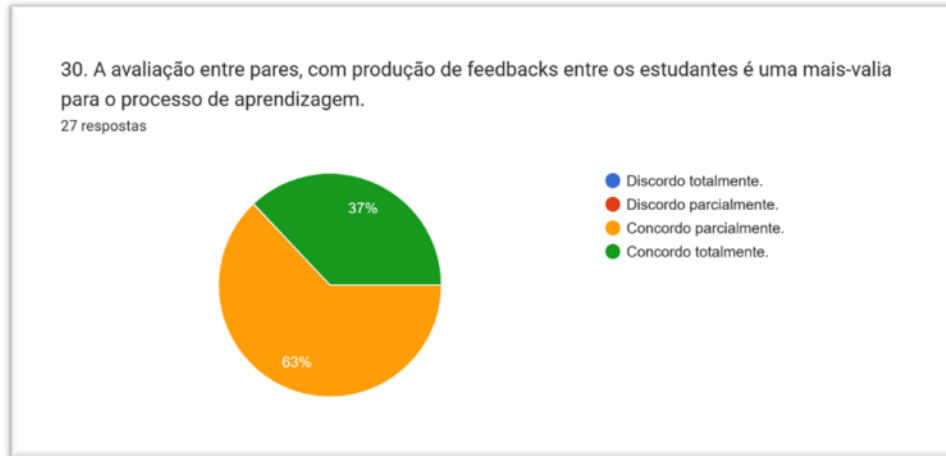


Gráfico 38: item 30: a avaliação entre pares, com produção de feedbacks entre os estudantes é uma mais-valia para o processo de aprendizagem.

Uma das formas mais plausíveis dos alunos aprenderem é avaliando o trabalho dos seus pares. Isto porque eles têm nível e linguagem equivalentes, que facilita, em muitos casos, a comunicação e a partilha de avaliação (Lopes & Silva, 2015). O item do Gráfico 38 apresenta esta questão relativa à importância do feedback entre pares. A função do professor neste contexto preciso é regular a forma como os alunos devem fazer isso, atendendo os objetivos de aprendizagem traçados para o efeito (Ferreira, 2007). Em relação à afirmação feita, 10 professores concordam totalmente, 17 professores concordam parcialmente, nenhum professor discorda parcialmente ou totalmente. A concordância, em geral, dos professores leva-nos a inferir que todos atribuem uma certa relevância à avaliação entre pares no processo de aprendizagem dos alunos. No entanto, sensivelmente dois terços dessa concordância é parcial, o que pode indicar que a maioria dos professores tem alguma dúvida quanto à eficácia da avaliação entre pares, o que vai ao encontro do que tem sido identificado em diversos estudos neste âmbito (Panadero, Jonsson & Strijbos, 2016).



Gráfico 39: item 39: a autoavaliação dos alunos não é relevante para obterem feedback sobre a sua aprendizagem.

Por fim, o item 39, permite abordar a questão da autoavaliação e da sua importância. No processo de ensino e aprendizagem, é fundamental haver momentos de autoavaliação, que permitam ao aluno fazer uma análise consciente do seu processo de aprendizagem, os avanços, os recuos e os resultados alcançados (Lopes & Silva, 2015). Menosprezar a autoavaliação, como acontece frequentemente num tipo de ensino excessivamente tradicional, acaba por prejudicar o aluno, uma vez que ele não consegue avaliar o seu próprio percurso, e acaba por mostrar a fragilidade de tipo de ensino que o professor pratica na sala de aula. Sobre este item, a resposta de parte significativa de professores mostra claramente a importância de o aluno trabalhar a autoavaliação. 2 professores concordam totalmente, 5 concordam parcialmente, 8 discordam parcialmente e 12 professores discordam totalmente. Estes resultados mostra-nos que 20 professores discordam parcial ou totalmente da afirmação referida no gráfico 39. O que evidencia que consideram de suma importância a realização da autoavaliação como uma das formas privilegiadas de produzir feedback, apesar de termos um número significativo de professores (8) que discordam parcialmente, o que poderá indiciar uma certa dúvida por parte destes em relação à real relevância da autoavaliação. Temos ainda, para finalizar, cerca de um quarto dos professores (7) que concordam parcial ou totalmente com a afirmação, evidenciando que há professores que consideram irrelevante o processo de autoavaliação dos estudantes, ao contrário do que preconiza a literatura da especialidade (Lopes & Silva, 2015; Panadero, Jonsson & Strijbos, 2016).

## Análise das perguntas abertas do questionário

Para completar o questionário foram feitas quatro questões abertas que têm a ver com a praxis pedagógica. A primeira questão foi a seguinte: **podes descrever como faz sua avaliação?** Nesta questão, houve uma diversidade de respostas, mas a maioria dos professores descreveram a sua avaliação como avaliação formativa e testes. Ao todo, os professores invocaram 18 instrumentos para descreverem a sua avaliação, como pode ser conferido no quadro a seguir.

### Quadro 5. Síntese dos resultados à questão aberta 1

Nº	Pode descrever como faz a avaliação?	Nº de referências
1	<b>AVALIAÇÃO FORMATIVA:</b> “bom”; “faço avaliação formativa”; “faço avaliação formativa todos os dias”; avaliação formativa; “a minha avaliação faço constantemente todos os dias”; “quando se trata de avaliar o aprendizado da língua inglesa, em minha sala de aula primeiramente apresento aos alunos um conjunto claro de expectativas e orientações. Quando estou a avaliar a fala, a leitura, a escrita ou audição, os meus alunos devem ter uma compreensão clara do que está sendo avaliado”; “formativa e contínua”; “começo por falar sobre os pontos fortes do seu trabalho dando-lhe parabéns, ser sincero quando a avaliação é encorajar a melhorar aonde teve mais dificuldades e das sugestões de melhorias”; “avaliação formativa”; “avaliação formativa”; “avaliação formativa – orientar os alunos durante as aulas na resolução de exercícios e problemas do quotidiano relativamente ao conteúdo lecionado, através de exercícios propostos e TPC”; “positiva”; “faço com intuito de verificar e corrigir os processos das aprendizagens”; “aula teórica e prática explicando, demonstrando e os alunos executam a tarefa e faz a correção durante toda a tarefa”; “a avaliação deve ser feita através da capacidade de resolver trabalho”; “performance do aluno durante as aulas”; “avaliação contínua onde registo todos os elementos que a compõe”; “a avaliação deve ser constante durante o período escolar”; “exercícios de reflexão e de aplicação no final de uma unidade temática”.	19
2	<b>TESTES:</b> “testes escritos”; “faço testes”; “através dos testes”; “testes sumativos (aplico porque o nosso sistema educativo exige)”; “faço 2 testes escritos por trimestre”; “testes orais”; “testes escritos”; “execução de dois testes”; “testes”; “testes”; “aplicando testes sumativos”; “através de testes”; “um teste sumativo”; “testes escritos”; “os testes”.	15
3	<b>TRABALHO DE GRUPO:</b> “trabalho de grupo”; “projetos em grupo”; “e (aplico trabalhos) de grupos”; “trabalho em grupo”; “realização de um trabalho de grupo”; “atividades em grupo”; “trabalhos de grupo”; “trabalhos de grupo”; “trabalho de grupo”;	9
4	<b>TRABALHO INDIVIDUAL:</b> “trabalho individual”; “projetos individuais”; “Depois aplico trabalhos individuais, avaliando a capacidade de cada um, e o domínio da matéria, a eficiência e a eficácia de cada um e a capacidade de compreensão”; “dois trabalhos, no mínimo, por turma e 6, no máximo, dependendo de nível”; “trabalho individual”; “um trabalho individual”; “trabalhos individuais”; “trabalho individual”.	8

5	<b>QUESTÕES ORAIS:</b> “questões orais”; “perguntas orais para verificação do entendimento dos alunos”; “atividades orais”; “questões orais”; “questões orais”; “perguntas curtas sobre o conteúdo tratado”.	6
6	<b>AVALIAÇÃO SUMATIVA:</b> “faço avaliação sumativa quando necessário”; “há dias, fiz uma avaliação com caráter sumativo, mas devido ao grau de dificuldade que teve nessa avaliação, vejo que tenho que transformá-la numa avaliação formativa. Vou ter que dar aos meus alunos feedback para poderem melhorar o trabalho e posteriormente fazer-lhes uma nova avaliação sumativa”; avaliação sumativa”; “sumativa”; “avaliação sumativa”; “costumo fazer uma avaliação sumativa”; “(avalio) também para quantificar”.	6
7	<b>TRABALHOS PRÁTICOS:</b> “trabalhos práticos”; “trabalhos”; “exercícios práticos”; “avaliação prática com diferentes exercícios físicos”.	4
8	<b>EXERCÍCIO ESCRITO:</b> “as minhas avaliações são atividades escritas”; “exercícios diários”; “faço trabalhos escritos das modalidades que estão sendo lecionadas”; “através dos exercícios escritos”.	4
9	<b>OBSERVAÇÃO DIÁRIA:</b> “observação diária”; “primeiramente faço avaliação através da observação, avaliando a postura, o comportamento e os demais aspetos”; “comportamento”.	3
10	<b>QUESTÕES ESCRITAS:</b> “questões escritas”; “questões escritas”.	2
11	<b>AUTO-AVALIAÇÃO:</b> “autoavaliação”; “eu faço autoavaliação”.	2
12	<b>PRODUÇÃO ORAL:</b> “produção oral”.	1
13	<b>DEBATES:</b> “promoção de debates”.	1
14	<b>PESQUISAS:</b> “promoção de pesquisas”.	1
15	<b>TRABALHO DE PARES:</b> “trabalho de pares”; “atividades de pares”.	1
16	<b>TRABALHO DE CASA:</b> “dever de casa”.	1
17	<b>PARTICIPAÇÃO NA AULA:</b> “participação na sala de aula”.	1
18	<b>AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA:</b> “avaliação inicial, para ver em que nível se encontra a turma”.	1

Como se pode ver no quadro acima, a avaliação formativa é aquela que é mais citada pelos professores. Alguns referem-na como um instrumento que utilizam todos os dias nas suas aulas: “faço avaliação formativa todos os dias”; “a minha avaliação faço constantemente todos os dias”, mas não entram em pormenores, que era, no fundo, a intenção da pergunta. Outros fazem uma descrição de uma situação onde consideram terem feito uma avaliação formativa;

*“quando se trata de avaliar a aprendizagem da língua inglesa, em minha sala de aula primeiramente apresento aos alunos um conjunto claro de expectativas e orientações. Quando estou a avaliar a fala, a leitura, a escrita e a audição, os alunos devem ter compreensão clara do que está sendo avaliado”;*

ou ainda

*“começo por falar sobre os pontos fortes do seu trabalho dando os parabéns, ser sincero quando a avaliação é encorajar a melhorar o aonde teve mais dificuldades e das sugestões de melhoria”.*

Outros ainda descrevem a avaliação formativa como forma de resolver um determinado exercício com acompanhamento do professor:

*“orientar os alunos durante as aulas na resolução de exercícios e problemas do cotidiano relativamente ao conteúdo lecionado, através de exercícios propostos ou tpc”; “exercícios de reflexão e aplicação no final de uma unidade temática”.*

Há quem o *“faça com intuito de verificar e corrigir os processos das aprendizagens”.*

Outros utilizam instrumentos de registo diário elaborados para o efeito: *“avaliação contínua onde registo (ficha de observação diária) todos os elementos que a compõe”.*

Das descrições feitas acima, pode-se inferir que os professores têm uma forma diversa de entender e aplicar a avaliação formativa, umas mais coerentes com a investigação, outras mais distantes. Sobre este aspeto Pinto & Santos (2006) chamam a atenção de que um conceito claro e coerente da avaliação nem sempre se encontra na mente da maioria dos professores. Outro aspeto que os mesmos autores referem, tem a ver com o desfasamento entre o conceito de avaliação formativa e a sua prática efetiva na sala de aula.

Outro instrumento muito citado pelos professores são os testes sumativos, sobretudo escritos. Os testes têm um peso muito grande no sistema de avaliação, onde se inclui a instituição onde realizámos o estudo. Têm um peso de 80% na avaliação final dos alunos. Daí, não ser de se estranhar a sua omnipresença no discurso sobre a avaliação dos alunos. Alguns professores resumem a sua avaliação aos testes: *“através dos testes”;* *“aplicando testes sumativos”.* Um professor refere-o com um certo dissabor: *“testes sumativos (aplico porque o nosso sistema exige)”.* Outros como simples instrumentos de avaliação: *“testes escritos”;* *“faço dois testes sumativos por trimestre”.*

Alguns professores fazem referência à avaliação sumativa para descrever a sua avaliação. Um professor descreve uma situação da seguinte forma:

*“há dias, fiz uma avaliação com caráter sumativo, mas devido ao grau de dificuldade que teve nessa avaliação, vejo que tenho que transformá-la numa avaliação formativa. Vou ter que dar aos meus alunos feedback para poderem melhorar o trabalho e posteriormente fazer-lhes uma nova avaliação sumativa”.*

Este caso mostra a necessidade premente de combinar a avaliação formativa com a avaliação sumativa. Aliás, estas modalidades de avaliação devem complementar-se para serem eficazes. (Fernandes, 2005; Pinto & Santos, 2006).

Os outros instrumentos de avaliação são citados com menor frequência pelos professores para descreverem a sua avaliação. São: trabalho de grupo, que tem formas diversas como: *“projeto em grupo”*; *“atividades em grupo”*; *“realização de um trabalho de grupo”*; trabalho individual, também referidos como: *“projetos individuais”*; ou descrições como: *“despois aplico trabalhos individuais, avaliando a capacidade de cada um, e o domínio da matéria, a eficiência e a eficácia de cada um e a capacidade de compreensão”*; questões orais, que aparecem sob formas de diversas designações: *“questões orais”*; *“perguntas orais para verificação do entendimento dos alunos”*; *“atividades orais”*; *“perguntas curtas sobre o conteúdo tratado”*. São ainda referidos *“trabalhos práticos”*, *“exercícios práticos”*, *“avaliação prática com diferentes exercícios físicos”*; exercícios escritos, *“as minhas avaliações são exercícios escritos”*, *“faço trabalhos escritos das modalidades que estão sendo lecionadas”*. Também é indicada a *“observação diária”*, *“primeiramente faço avaliação através da observação, avaliando a postura, o comportamento e os demais aspetos”*. Para além dos instrumentos da avaliação que já indicámos acima, os professores invocam, com menos frequência, outros ainda como: questões escritas, autoavaliação, produção oral, debates, pesquisas, trabalho de pares, trabalho de casa, participação na aula.

Na descrição da avaliação feita pelos professores, nesta primeira questão, podemos constatar, que na maior parte dos casos utilizam-se expressões em vez de descrições propriamente ditas. Por exemplo:

*“promoção de debates”*; *“promoção de pesquisas”*; *“atividades de pares”*; *“produção oral”*; *“avaliação sumativa”*; *“faço avaliação formativa”* *“trabalho de grupo”*.

Essas expressões dizem muito pouco relativamente ao processo que o professor utiliza para levar a cabo uma determinada avaliação, ou seja, como é que a concretiza efetivamente.

A segunda questão é a seguinte: **dê um exemplo de um feedback dado aos alunos que considere ajudá-los a melhorar**. Sobre esta questão, o quadro que se segue mostra a opinião dos professores.

### Quadro 6. Síntese dos resultados à questão aberta 2

Nº	Dê exemplo de um feedback dado aos alunos que considere ajudá-los a melhorar.	Nº de referências
1	<b>ELOGIO:</b> “meus parabéns”; “elogios como por exemplo: vocês são inteligentes, sei que conseguem, excelente, da próxima vez chegas lá ...”; “parabéns pelo teu trabalho; continuas que vais conseguir”; “estou muito feliz com a tua determinação em terminar o trabalho, sei que não é fácil, mas vais conseguir”; “Gostei da tua resposta, mas tens o potencial para fazer ainda melhor. Por isso, tentas esforçar mais porque sei que és capaz”; “parabenizo sempre pelos trabalhos realizados”; “usas muito bem a técnica manchete, excelente, continuas!”; “fizeste um bom trabalho!”.	9
2	<b>INCENTIVAR A ESTUDAR:</b> “devem estudar desde primeiros conteúdos”; “para estudarem e dedicarem, para que tenham sucessos e abraçarem os seus objetivos”; “para que apercebam e fique algo, sempre que leem tentem sublinhar e marcar as partes mais importantes, tentem traduzir por vossas palavras, e quanto ao vocabulário que desconhecem também sublinhem sempre, e procuram o significado da mesma”; “a prática torna perfeito (a algo que fazemos)”; “estuda todos os dias, faz sempre leitura, aconselhar os alunos”; “incentivo-os para que continuem em busca dos melhores resultados”; “devem pesquisar muito antes da realização de uma determinada tarefa”; “muito bem, continue a estudar!”.	8
3	<b>MONITORIZAÇÃO DE TAREFAS:</b> “continue dedicando nas tarefas, eu sei que és capaz e tens capacidade para fazer melhor”; “acompanhamento individual aos alunos na realização das tarefas”; “indicar os passos dados na resolução de cada exercício”; “partilhar as estratégias aplicadas a cada conteúdo”; “monitorizar as tarefas ao longo da sua execução”.	5
4	<b>CORRIGIR OS ERROS:</b> “esta não é a maneira correta de ...”; “na quinta-feira passada, dia 5, tivemos uma aula de leitura onde, depois de uma leitura silenciosa para conhecimento e interação com o texto, e uma leitura cuidada da professora, os alunos tinham que fazer uma boa leitura oral. Enquanto um lia, os outros deveriam ouvir com atenção para verificação da entoação, pontuação e dicção. Depois de cada leitura, a professora fazia a leitura de algumas palavras e todos deveriam repetir a pronuncia certa, portanto, fazia a correção sem dizer o que realmente estava fazendo. A qualidade de leitura foi evoluindo. Alguns dos primeiros alunos a lerem tiveram uma segunda oportunidade de leitura, e houve melhoria muito significativa”; “chamar atenção nos possíveis erros que poderão cometer”; “o trabalho foi bem-apresentado, continue assim no mesmo caminho ...”.	4
5	<b>DISPONIBILIDADE PARA AJUDAR:</b> “tiveste alguma dificuldade? qual?”; “aluno x, sempre aprecio o quão produtivo e confiável você é, mas notei uma mudança no seu desempenho ultimamente. Entregar tarefas atrasadas é diferente de você. Eu queria entrar em contacto com você para discutir qualquer desafio que você está enfrentando e entender como posso apoiá-lo melhor”; “observação por escrito nas provas”.	3

6	<b>DIÁLOGO:</b> “feedback formativo ou qualitativo”; “comunicação oral”; “diálogo com os alunos de forma clara e objetiva”.	3
7	<b>DAR ORDEM AO ALUNO:</b> “resume a aula”; “leitura labial”.	2
8	<b>EXPLICAÇÃO:</b> “explicar o porquê de cada conteúdo e importância da sua aplicação prática”.	1

As respostas dos professores foram categorizadas nas seguintes palavras, por ordem decrescente de frequência, conforme se pode ver no quadro acima: elogio; incentivo ao estudo; monitorização das tarefas; correção de erros; disponibilidade para ajudar; diálogo; dar ordem ao aluno e explicação.

Os elogios figuram em primeiro lugar quando se trata da opção dos professores relativamente ao feedback. Isso pode ser constatado em expressões como:

*“você são inteligentes, sei que conseguem, excelente, da próxima vez chegas lá ...”* ou então *“estou muito feliz com a tua determinação em terminar o trabalho, sei que não é fácil, mas vais conseguir”*, ou ainda *“fizeste um bom trabalho!”*.

Estas expressões até podem ser consideradas feedback, no sentido fraco do termo, mas são ineficazes no que se refere à melhoria da aprendizagem dos alunos num determinado contexto. Isto porque não se referem diretamente à tarefa na qual o aluno está envolvido, e nem dão pistas ao aluno sobre aquilo que deve fazer para resolver a tarefa com sucesso (Brookhart, 2011; Wiggins, 2012; Fialho & Fernandes, 2017).

Incentivar os alunos a estudarem é uma outra forma que os professores utilizam para dar feedback. Há formas que os professores utilizam que podemos considerar relativamente eficazes, se os alunos seguirem as instruções fornecidas. Dizer coisas como:

*“para que apercebam e fique algo, sempre que leem tentem sublinhar e marcar as partes mais importantes, tentem traduzir por vossas palavras, e quanto ao vocabulário que desconhecem também sublinhem sempre, e procuram o significado da mesma”*.

Essas instruções são muito importantes para os alunos melhorarem as suas estratégias de estudo, que são fundamentais para alcançarem uma aprendizagem eficaz (Lopes & Silva, 2015). Por outro lado, os professores utilizam outras formas de incentivar ao estudo que consideramos pouco eficazes. Quando, por exemplo, utilizam frases como: *“devem estudar desde os primeiros conteúdos”*; ou

então *“muito bem, continue a estudar!”*; ou ainda *“incentivo-vos para que continuem em busca dos melhores resultados”*.

Outros professores consideram que monitorizar as tarefas é uma forma eficaz de dar feedback por si só. Frases como: *“continue dedicando nas tarefas, eu sei que és capaz e tens capacidade para fazer melhor”*; ou então *“monitorizar as tarefas ao longo da sua execução”* mostram o que alguns professores fazem quando os alunos estão a realizar as tarefas. Essas estratégias apesar de serem necessárias em alguns momentos, sobretudo o que foi dito na segunda frase por um professor, são manifestamente insuficientes como estratégias de feedback. Deveriam ser acompanhadas por instruções concretas que ajudassem o aluno a melhorar de facto. Ou seja, não basta acompanhar os alunos em todos os momentos, é preciso ter uma estratégia eficaz de feedback para fazer esse acompanhamento ou monitorização. Outro professor considera fundamental *“indicar os passos dados na resolução de cada exercício”*. Consideramos de extrema importância essa estratégia. Só que deve ser acompanhada, como já dissemos, de um repertório de feedback eficaz que permite mostrar a plausibilidade ou não de cada um desses passos.

Das diversas formas de feedback que os professores propõem para auxiliar os alunos na melhoria da aprendizagem, a mais eficaz a nosso ver é a correção de erros. A correção de erros com estratégias eficazes é fundamental para os alunos reestruturarem a sua forma de aprender, e terem mais confiança para o passo seguinte (Ferreira, 2007). Foi assim que uma professora relatou uma experiência no contexto da sala de aula:

*“na quinta-feira passada, dia 5, tivemos uma aula de leitura onde, depois de uma leitura silenciosa para conhecimento e interação com o texto, e uma leitura cuidada da professora, os alunos tinham que fazer uma boa leitura oral. Enquanto um lia, os outros deveriam ouvir com atenção para verificação da entoação, pontuação e dicção. Depois de cada leitura, a professora fazia a leitura de algumas palavras e todos deveriam repetir a pronuncia certa, portanto, fazia a correção sem dizer o que realmente estava fazendo. A qualidade de leitura foi evoluindo. Alguns dos primeiros alunos a lerem tiveram uma segunda oportunidade de leitura, e houve melhoria muito significativa”*.

No entanto, outros professores apresentaram estratégias que consideramos pouco eficazes, como por exemplo: *“esta não é a maneira correta de ...”*; *“chamar atenção nos possíveis erros que poderão cometer”*. Estas estratégias de abordagem ao erro consideramos pouco eficazes uma vez que se limitam a constatar o mesmo, sem dar pistas de melhoria (Brookhart, 2008), o que na prática pouca diferença faz no processo de aprendizagem do aluno.

Outros professores apontaram ainda outras formas de fornecer feedback que consideram eficazes, tais como: disponibilidade para ajudar,

*“aluno x, sempre aprecio o quão produtivo e confiável você é, mas notei uma mudança no seu desempenho ultimamente. Entregar tarefas atrasadas é diferente de você. Eu queria entrar em contacto com você para discutir qualquer desafio que você está enfrentando e entender como posso apoiá-lo melhor”*. Outra forma, o diálogo, *“dialogo com os alunos de forma clara e objetiva”*.

Também, dar ordem ao aluno, *“resume a aula”*. Ainda, explicação, *“explicar o porquê de cada conteúdo e importância da sua aplicação prática”*. Em todo caso, cada uma dessas formas só são eficazes se forem precedidas de um conjunto de estratégias que vão ao encontro das necessidades dos alunos.

A terceira questão era a seguinte: **Habitualmente, fornece feedback oral ou escrito aos seus alunos? Porquê?**

Aqui, os professores posicionaram-se de três formas: a maior parte (18) disse que fornece ambos os feedbacks; outros (8) disseram que aplicam somente o feedback oral, outros (2) ainda que aplicam apenas o feedback escrito, conforme mostra o quadro em baixo.

### Quadro 7. Síntese dos resultados à questão aberta 3

Nº	Habitualmente, fornece feedback oral ou escrito aos seus alunos? Porquê?	Nº de referências
1	<p><b>AMBOS:</b> “os dois porque considero ambos de grande relevância”; “forneço oral e escrito. Porque assim fica mais fácil o aluno conectar com os seus próprios erros e os pontos positivos. Logo após uma apresentação de trabalho, dou um feedback oral e ao recebimento de uma notada prova dou escrito, isso aprendi assim com o meu professor da universidade em uma das disciplinas que tinha. Quanto mais cedo o aluno entender em que deve melhorar, mais tempo terá para se recuperar”; “utilizo os dois dependendo do tipo de avaliação”; “oral e escrito”; “nos dois casos. Dependendo da situação e necessidade dos alunos”; “ambos para orientar e alertar”; “mais oral do que escrito, devido a quantidade de alunos sob a minha responsabilidade, pois penso que cada aluno necessita de um feedback específico para melhorar a sua aprendizagem”; “oral e escrito porque os dois são importantes para o ensino e aprendizagem”; “os meus feedbacks são na maioria orais das vezes orais, porque sempre dou no momento e que verifico a necessidade de os aplicar”; “normalmente uso os dois tipos de feedbacks”; “a principal razão dos meus feedbacks é melhorar a aprendizagem e comportamento dos meus alunos”; “os dois, depende do tipo de trabalho”; “os dois”; “os dois ... oral na sala para incentivar/motivar no processo de ensino e aprendizagem, e escrito nos testes na correção de erro ou para parabenizar caso conseguiram resolver um exercício, utilizando um raciocínio lógico brilhante”; “as duas formas”; “ambos. Gosto muito de incentivar os meus alunos a darem o melhor deles, uso o feedback oral quando quero chamar atenção à turma, e escrito quando lhes dirijo individualmente”; “para ajudar ou orientar no sentido de melhorar”; “os dois”.</p>	18

2	<p><b>ORAL:</b> “feedback oral, porque sempre nos tempos livres”; “oral, considero mais relevante e oportuno”; “habitualmente, forneço o feedback oral porque são para todos, no sentido de transmitir a confiança, expandir o conhecimento e compreensão, e levar os alunos a acreditarem nas suas próprias capacidades ...”; “sim, para ajudar a ultrapassar as dificuldades”; “oral e prontamente”; “geralmente os meus feedbacks são orais. A razão pela qual utilizo mais o feedback oral tem a ver com a rapidez. Creio que o feedback oral tem maior probabilidade de eficácia (o aluno pode ver a sua expressão facial, sentir a sua energia)”; “oral. Acho que é a melhor forma de interagir com os alunos e conhecer melhor o aluno”; “oral, considero que é mais facilitador porque escrito o aluno pode ler e não entender bem”.</p>	8
3	<p><b>ESCRITO:</b> “também já utilizei feedback escrito (comentando publicações de alunos na rede social)”; “a escrita, porque os alunos têm mais dificuldades em perceber a língua francesa oralmente, mas conseguem acompanhar os textos escritos”;</p>	2

Um professor, que está entre aqueles que aplicam ambos os feedbacks, disse-nos o seguinte para justificar a sua prática:

*“forneço oral e escrito. Porque assim fica mais fácil o aluno conectar com os seus próprios erros e os pontos positivos. Logo após uma apresentação de trabalho, dou um feedback oral e ao recebimento de uma nota da prova dou escrito, isso aprendi assim com o meu professor da universidade em uma das disciplinas que tinha. Quanto mais cedo o aluno entender em que deve melhorar, mais tempo terá para se recuperar”.*

Concordamos com essa prática, sobretudo se for feita com preparação e rigor. Consideramos que um feedback é eficaz se consegue fornecer as informações necessárias que o aluno precisa para dar o passo seguinte (Shute, 2008).

Sobre o feedback, um outro professor, refere utilizar

*“os dois ... oral na sala para incentivar/motivar no processo de ensino e aprendizagem, e escrito nos testes na correção de erro ou para dar os parabéns caso conseguiram resolver um exercício, utilizando um raciocínio lógico brilhante”.*

Não sabemos se o professor associa ao incentivo alguma informação sobre o que o aluno fez bem na tarefa. Em todo o caso, incentivar/motivar os alunos por si só sem uma referência explícita às tarefas ou outro tipo de trabalho, e sem objetivos claros, não nos parece eficaz (Hattie & Timperley, 2007; Brookhart, 2008). É igualmente pouco eficaz parabenizar com sucesso, se esse feedback não for acompanhado de outros elementos que se refiram à tarefa concreta que foi superada. O que está em causa, o foco, é a tarefa e não a pessoa do aluno. Como se sabe, os feedbacks dirigidos à pessoa do

aluno são, em muitas circunstâncias, pouco eficazes (Hattie & Timperley, 2007; Lopes & Silva, 2015).

Um outro professor refere ainda que utiliza

*“mais oral do que escrito, devido a quantidade de alunos sob a minha responsabilidade, pois penso que cada aluno necessita de um feedback específico para melhorar a sua aprendizagem”.*

É compreensível que o feedback seja mais oral do que escrito. Um dos motivos fortes é o facto de haver vários alunos na turma, conforme diz o professor, e o feedback, dado as suas características, especificidade, foco e momento (Hattie & Timperley, 2007), tenderá a ser mais facilmente fornecido oralmente.

Como dissemos acima alguns professores fornecem o feedback escrito ou oral. Ou seja, uma coisa, ou outra, exclusivamente. Dos que utilizam apenas o feedback oral, alguns apresentaram os seguintes argumentos:

*“habitualmente, forneço o feedback oral porque são para todos, no sentido de transmitir a confiança, expandir o conhecimento e compreensão, e levar os alunos a acreditarem nas suas próprias capacidades ...”;*

*“geralmente os meus feedbacks são orais. A razão pela qual utilizo mais o feedback oral tem a ver com a rapidez. Creio que o feedback oral tem maior probabilidade de eficácia (o aluno pode ver a sua expressão facial, sentir a sua energia)”;*

*“oral, considero que é mais facilitador porque escrito o aluno pode ler e não entender bem”.*

Parece-nos que os três argumentos são plausíveis na medida em que focam nas vantagens do feedback oral, dado às circunstâncias em que ocorre o processo de ensino e aprendizagem na sala de aula, onde a oralidade tem primazia sobre a escrita, e está mais adaptada a desfazer os possíveis equívocos em tempo oportuno (Lopes & Silva, 2012).

Relativamente ao feedback escrito, um professor relevou o seguinte motivo para justificar o seu uso exclusivo: *“a escrita, porque os alunos têm mais dificuldades em perceber a língua francesa oralmente, mas conseguem acompanhar os textos escritos”.* Compreendemos a opção do professor, mas é preciso salientar, que para o aluno desenvolver bem as competências linguísticas, precisa compreender tanto o feedback oral como o feedback escrito. Focar-se apenas no feedback escrito poderá contribuir para que os alunos entendam melhor o feedback, mas simultaneamente poderá não

estar a incentivar a oralidade, componente muito importante também quando está em causa a aprendizagem de uma língua estrangeira.

A quarta questão era a seguinte: **indique 3 razões que dificultem a realização de feedback eficazes.**

Foram invocados 18 razões, conforme se pode ver no quadro seguinte.

### Quadro 8. Síntese dos resultados à questão aberta 4

Nº	Indique 3 razões que dificultem a realização de feedback eficazes.	Nº de referências
1	<b>DESMOTIVAÇÃO:</b> “desmotivação”; “falta de interesse”; “falta de interesse do professor”; “desmotivação profissional”; “falta de interesse e comprometimento”; “pouca motivação tanto para os alunos (não participam)”; “indisposição por ambas as partes”; “desmotivação, passividade”; “falta de interesse dos alunos, pouca motivação nas aulas”; “falta de motivação”; “a falta de motivação quer da parte do professor quer da parte do aluno”; “falta de interesse e motivação por ambas as partes”.	12
2	<b>FALTA DE PREPARAÇÃO:</b> “a não preparação de quem dá feedback, a falta de preparação de quem recebe feedback”; “falta de conhecimento da importância do feedback”; “falta de informação por parte do professor”; “falta de conhecimento e domínio de conteúdos”; “dificuldade com a língua, a expressão oral”; “não avaliar no momento certo”; “(falta de) preparação psicológica a quem vai receber, não deseja e muitas vezes não sente necessidade”.	7
3	<b>CRENÇAS NEGATIVAS:</b> “rancor dos alunos”; “crenças negativas”; “críticas não construtivas”; “falta de humildade”; “orgulho”; “fazer sempre um juízo de valor”; “quando o aluno não gosta do professor”.	7
4	<b>TEMPO:</b> “por vezes o fator tempo ...”; “tempo insuficiente”; “estou pressionado pelo tempo de aulas que tem de dar matérias e, às vezes, pela correria não damos atenção especial aos nossos alunos”; “falta de tempo”.	4
5	<b>POUCA CLAREZA:</b> “ausência de clareza”; “não fornecer uma orientação depois do feedback”; “quando a linguagem não foi clara”; “não ter a clareza no que diz”.	4
6	<b>FALTA DE ATENÇÃO:</b> “falta de atenção e observação”; “o professor não observa diretamente”; “falta de atenção durante o feedback”; “não estar atento no que se quer transmitir”.	4
7	<b>QUANTIDADE DE ALUNOS:</b> “número de alunos (feedback pontual)”; “quantidade de alunos sob a responsabilidade de um professor”; “superlotação da turma”.	3
8	<b>COMUNICAÇÃO AGRESSIVA:</b> “uso de comunicação violenta”; “agressividade”; “forma de comunicação utilizada, ou seja, a tonalidade de voz e a expressão corporal”.	3

9	<b>FALTA DE ESTUDO:</b> “falta de objetividade com o estudo”; “falta de estudo”.	2
10	<b>RESISTÊNCIA DOS ALUNOS:</b> “resistências”; “a timidez dos alunos”.	2
11	<b>DESRESPEITO PELA OPINIÃO DO OUTRO:</b> “desvalorizar sempre a ideia ou a opinião do outro”; “não respeitar a opinião ou o ponto de vista do outro”.	2
12	<b>AMBIENTE NAS SALAS DE AULA:</b> “não ter amizade pela turma”; “ambientes nas salas de aula”.	2
13	<b>PREGUIÇA:</b> “a preguiça, exemplo: não falo português na sala de aula porque não somos portugueses, a minha mãe disse-me que não tenho cabeça para escola, é muita coisa para fazer senhor professor ...”.	1
14	<b>FALTA DE PLANO DE AULA:</b> “não fazer um plano de aula onde tem que numerar o que deve fazer no fim da matéria dada”.	1
15	<b>DIFICULDADES EM DEFINIR CRITÉRIOS:</b> “dificuldades em definir métodos e critérios para cada situação e tempo letivo”.	1
16	<b>PRESSÃO DA AVALIAÇÃO SUMATIVA:</b> “preocupação em ter avaliação sumativa”.	1
17	<b>LOCAL IMPRÓPRIO:</b> “local inapropriado”.	1
18	<b>FEEDBACK EFICAZ:</b> “apresentar as explicações junto a um exemplo, indicando onde ele foi preciso e o que faltou, mantenha o acompanhamento e passar as informações no tempo certo, promova um encontro particular, ou seja, dar atenção de uma forma individual e disponibilizar tempo para tirar algumas dúvidas e evitar o uso de palavras pejorativas”.	1

Desses, vamos destacar algumas que são corroboradas pela investigação científica (Fernandes, 2005; Pinto & Santos, 2006; Ferreira, 2007; Wiggins, 2012): desmotivação; falta de preparação; tempo; quantidade de alunos; ambiente nas salas de aula; falta de plano de aula; dificuldades de definir critérios; pressão da avaliação sumativa.

A desmotivação é apontada como o principal motivo (12 professores) que dificulta a realização de feedback eficaz. A origem da motivação pode ser: do professor, “*falta de interesse do professor*”, “*desmotivação profissional*”; ou do aluno,

“*falta de interesse dos alunos, pouca motivação nas aulas*”; ou então de ambas as partes, “*indisposição de ambas as partes*”; “*a falta de motivação quer da parte do professor quer da parte do aluno*”.

A falta de preparação é outro motivo apontado. Configura-se em frases como:

*“a não preparação de quem dá feedback, a falta de preparação de quem recebe feedback”; “falta de conhecimento e domínio de conteúdos”; (falta de) “preparação psicológica a quem vai receber, não deseja muitas vezes, não tem necessidade”.*

O tempo foi apontado como um outro fator. Um professor revelou-nos o seguinte sobre este aspeto:

*“estou pressionado pelo tempo de aulas que tem de dar matérias e, às vezes, pela correria não damos atenção especial aos nossos alunos”.*

O número de alunos por turma também foi invocado por alguns professores como um obstáculo para fornecer um feedback eficaz. E isso é visível em expressões como:

*“superlotação da turma”; “número de alunos”; “quantidade de alunos sob a responsabilidade de um professor”.*

Como se sabe, o ambiente na sala de aula é fundamental para que ocorra um feedback eficaz, mas isso nem sempre acontece, sobretudo quando um professor não tem esse domínio (Lopes & Silva, 2015). Dois professores relataram o *“não ter amizade com a turma”*, (ou por outras palavras, falta de um bom relacionamento com alunos), e (falta de) *“ambientes nas salas de aula”*, como dificuldades para fornecer um feedback eficaz.

Outro aspeto relevante para que ocorra um feedback eficaz na sala de aula é a necessidade de o professor planificar as lições de forma a haver espaço e tempo para que tal ocorra. No entanto, isso nem sempre acontece. Isso ficou claro nas palavras de um professor que nos disse que *“não fazer um plano de aula onde tem que numerar o que deve fazer no fim da matéria dada”* é um obstáculo a um feedback eficaz.

Um outro professor assinala que *“dificuldades em definir métodos e critérios para cada situação e tempo letivo”* constitui uma outra dificuldade a ter em conta.

Por fim, a avaliação sumativa, na opinião de um professor, *“preocupação em ter avaliação sumativa”* coloca uma pressão muito grande sobre o professor. Além disso, é sabido que no nosso sistema de ensino, do 9º ao 12º, a avaliação sumativa, sob forma de testes, tem um peso de 80% na avaliação final do aluno. Isso faz com que os professores trabalhem ao longo do trimestre para fazer dois testes sumativos, com um peso de 40% cada.

Os diversos motivos apresentados pelos professores para a não realização de feedback eficaz, pensamos que são motivos reais, mas que acabam por dificultar significativamente a aprendizagem dos alunos e condicionam todo o processo de ensino e aprendizagem que pretenda fornecer uma educação de qualidade.

### **Síntese da análise do questionário**

Daquilo que foi analisado ao longo dos 39 itens, que constituem a parte relativa às questões fechadas do questionário, e mais 4 questões abertas, cujo objetivo principal era identificar as concepções e as práticas de feedback dos professores do Agrupamento Olegário Tavares (ensino secundário) podemos destacar, em jeito de síntese, para já, algumas concepções e práticas de acordo com as dimensões que foram analisadas. Mais a frente faremos uma breve síntese das 4 questões abertas do questionário.

#### **Feedback e regulação da aprendizagem:**

- boa parte dos professores não conseguem reconhecer a importância do feedback na regulação da aprendizagem;
- quase metade dos professores não considera de extrema importância a disponibilização de uma lista de verificação aos alunos;
- verifica-se, através dos dados recolhidos no questionário, que boa parte dos professores tem dificuldade ou não dominam o conceito de autorregulação e a sua relação com um feedback eficaz.

#### **Função do feedback:**

- a maioria dos professores têm dúvidas quanto a ideia de que o feedback deve centrar-se nas necessidades dos alunos.

#### **Tipos e natureza do feedback:**

- confusão por parte significativa de professores entre avaliação formativa e sumativa;
- muitos professores confundem um feedback eficaz com a nota atribuída num teste sumativo;
- uma parte significativa dos professores não considera, de forma clara, o feedback como um dos elementos fundamentais da avaliação formativa;
- parte significativa dos professores tem um conceito deficiente do que seja feedback;
- a maioria dos professores tem uma ideia equivocada do lugar mais adequado do feedback, ou seja, se é um elemento fundamentalmente da avaliação formativa ou da avaliação sumativa, apesar da investigação nesta área reconhecer, de forma clara, que o seu lugar natural, onde tem mais efeito, é na avaliação formativa;
- grande parte dos professores confundem a nota com feedback eficaz;
- parte significativa dos professores não reconhece a importância do questionamento oral na realização das tarefas;
- os professores têm uma noção clara de que o feedback deve ser fornecido além dos testes sumativos;
- boa parte dos professores tem um conceito muito impreciso do feedback.

### **Momentos do feedback:**

- boa parte dos professores não têm uma ideia clara de que o feedback deve ser dada antes, durante e depois da realização das tarefas. Fica a ideia de que só concebem o feedback como algo que deve ser dado após à realização das tarefas, o que não deixa de ser verdade, mas é manifestamente insuficiente para o aluno ter sucesso e progredir na aprendizagem.

### **Qualidade do feedback:**

- cerca de 40% (11 professores num universo de 27) têm dificuldades, em níveis diferentes, em reconhecer quando é que um feedback é eficaz;
- dizer a resposta certa ao aluno não é uma forma eficaz de dar feedback, no entanto, alguns professores têm dúvidas sobre isso;
- esmagadora maioria dos professores nunca utilizou ou tem muitas dificuldades em utilizar a rubrica de avaliação;
- existe uma certa dificuldade por parte significativa dos professores em reconhecerem um feedback de qualidade numa situação concreta;
- muitos professores confundem elogios com feedback de qualidade.

### **Emissor do feedback:**

- boa parte dos professores não veem com bons olhos a partilha de critérios de avaliação com os alunos;
- uma parte significativa dos professores não reconhece, de forma clara, a autoavaliação como uma forma eficaz de feedback;
- alguns professores dão pouca importância a troca de informações com os alunos.

**Sobre as perguntas abertas do questionário**, podemos destacar as seguintes ideias:

- relativamente à primeira questão, podemos constatar que há professores, poucos, com uma certa facilidade em descrever a sua avaliação. Alguns fazem essa descrição de forma pormenorizada, invocando elementos da avaliação formativa e avaliação sumativa. Mas a esmagadora maioria relevou uma certa dificuldade em descrever, de forma concreta, como faz a avaliação no quotidiano da sala de aula. E quando a fazem, normalmente, invocam elementos de avaliação sumativa, que, na maior parte das vezes, estão ligados a função classificativa da avaliação.

- na segunda questão, os exemplos dados pelos professores como um bom feedback, ou seja, um feedback que ajude os alunos a melhorar a sua aprendizagem, são sobretudo ligados a elogios e incentivos. Ora o feedback com base em elogios ou incentivos que não estejam ligados diretamente às tarefas, ao processo e a autorregulação têm pouca eficácia. E, neste caso, a maior parte dos professores utilizam esses feedbacks simplesmente para referir à pessoa do aluno. Como defendemos ao longo deste estudo, os feedbacks ligados à pessoa do aluno e sem qualquer referência a aquilo que ele fez tem pouca eficácia.

- na terceira questão, os professores responderam que normalmente utilizam o feedback oral e o feedback escrito. Mas a maioria dos professores diz que utiliza, na maior parte das vezes, o feedback oral, por ser mais fácil de utilizar, gasta menos tempo, pode ser dado a todos os alunos simultaneamente. Constatamos, a crer nas palavras dos professores, que há pouco uso do feedback escrito, coisa que alguns alunos confirmam quando fizemos a entrevista (**Ver anexo 8, transcrição das entrevistas dos alunos**).

- por fim, as razões que dificultam a realização de feedback eficazes. São invocados diversos motivos, com destaque para a desmotivação, falta de preparação e crenças negativas dos alunos. Em

todos esses elementos há professores que reconhecem essa dificuldade apenas na pessoa do aluno, e há professores que reconhecem essas dificuldades em ambas as partes.

De seguida, passemos à análise das entrevistas dos professores para percebermos mais aprofundadamente alguns pormenores que envolvem a avaliação formativa, e mais especificamente o feedback.

#### **4.2. Entrevista – professores**

Em relação à entrevista aos professores, que consta em anexo, começámos por fazer algumas perguntas que têm a ver com a avaliação formativa, para depois entrarmos nas questões que dizem respeito ao feedback. Optamos por essa via por considerar o feedback como um dos elementos mais poderosos da avaliação formativa, senão o mais poderoso (Fernandes, 2005). Daí a importância de perceber, primeiro, alguns aspetos relevantes da avaliação formativa.

#### **Avaliação formativa**

Sendo assim, iniciámos com a questão: **o que entendes por avaliação formativa?**

Nas respostas dos professores, pudemos constatar que algumas conceções vão ao encontro das investigações científicas feitas nesta área (Fernandes, 2006; Pinto & Santos, 2006; William, 2006), e encontramos, também, conceções que confundem a avaliação formativa com sumativa tal como se evidenciou em alguns itens do questionário.

No primeiro caso, onde as perspetivas coincidem com a investigação científica, podemos invocar a fala de dois professores. O primeiro diz o seguinte:

*“A avaliação formativa é a avaliação que o professor realiza durante a aula. É diária. É uma avaliação, por exemplo, que desenvolve a capacidade do aluno, é uma avaliação que faz correção no momento certo dos erros dos alunos e motiva-lhes para não cometer esses mesmos erros, apresentando feedback de modo a desenvolver as suas capacidades cognitivas”* (Professor 3).

O segundo afirma:

*“Avaliação formativa, para mim, é conjunto de praxis pedagógico que fazemos ao longo do dia, porque por vezes pensamos que a avaliação formativa é aplicar somente teste ao longo do período, mas não, a avaliação formativa é estar presente e analisar os pontos fracos e ajudar os alunos a superarem ao logo de uma trajetória”.* (P. 6)

Nos dois casos temos concepções semelhantes da avaliação formativa igualmente plausíveis. Ambas, com ligeiras diferenças, entendem a avaliação formativa como um processo que permite ajudar os alunos a superar as suas dificuldades, no sentido de progredirem na aprendizagem. E o professor deverá fazer tudo o que esteja ao seu alcance no sentido de prestar um apoio relevante ao aluno, ou seja, que vá ao encontro das suas necessidades (Ferreira, 2007).

No segundo caso, encontramos um professor que confunde a avaliação formativa com a avaliação sumativa. A perspetiva dele, nesse sentido, fica clara quando diz: *“Eu acho que a avaliação formativa é avalias um aluno ou avalias um certo conteúdo formalmente, levando em conta os critérios meramente classificatórios”* (P. 8).

Dos outros professores, podemos dizer que encontramos casos em que a avaliação formativa é vista como algo que deve ser feito ao longo da aula, ou ainda algo prático. No entanto, quando perguntados sobre se conhecem o decreto-lei, e sobretudo os artigos que dizem respeito à avaliação formativa, a maioria, 7, dos 8 entrevistados respondem que não, dizendo coisas como: *“Infelizmente, não conheço”*. *“Não, já li alguns documentos, mas para citar em concreto não consigo”*. Um professor declarou assertivamente que conhece a legislação e o referido artigo.

**Sobre a utilização da avaliação formativa na sala de aula**, 6 professores responderam que sim 2 responderam que não.

Perguntámos sobre **a forma como utilizam a avaliação formativa na sala de aula** e obtivemos respostas diversificadas, das quais destacamos: o uso de exercícios; perguntas orais; aula dada pelos alunos; monitorização das tarefas; interação com os alunos.

Sobre os exercícios, um dos professores disse-nos o seguinte:

*“Eu ando sempre a utilizar isso na sala de aula principalmente porque a minha disciplina é prática. Então, dou exercícios, sempre começo a lecionar dando exercícios, vou dar um exemplo, depois vou aplicar um outro exemplo análogo. E vou pedir aos alunos para resolverem isso. Para avaliar a capacidade, se eles conseguem ou não. Agora, caso não consigam, vou passar um novo exercício e corrigir”* (P.3).

Um outro professor contou-nos a sua experiência desta forma:

*“Também preparo os alunos para dar uma certa aula com acompanhamento, e também mesmo em relação a exercícios, ficha de exercícios, com acompanhamento, e ver os pontos fracos, e qual a necessidade que os alunos precisam no sentido de acompanhar e melhorar. É essencial haver a troca entre o professor e o aluno” (P.6).*

**Relativamente às perguntas orais**, um professor indicou-nos nas seguintes palavras: *“Através de perguntas, também deixo muitas perguntas em aberto para os alunos responderem, tudo isso”*.

Outro professor materializa a avaliação formativa colocando os alunos a dar aulas. E descreve essa prática assim: *“Também, de vez em quando promovo aulas que os alunos dão, um dia que os alunos são professores e eu sou aluno, para ver também como é que atuam” (P. 6).*

A monitorização das tarefas é uma outra forma de aplicar a avaliação formativa na sala de aula. Um professor disse-nos o seguinte sobre a sua prática: *“Estou sempre a acompanhar os alunos no desenvolvimento de tarefas, eu acho que sim”*.

Um professor também nos disse que faz a avaliação formativa *“interagindo com os alunos no sentido de minimizar as suas dificuldades”*.

Dentro da mesma questão, houve outras respostas que a nosso ver não correspondem à prática da avaliação formativa. Quando alguns professores dizem que fazem avaliação formativa aplicando teste sumativo, teste diagnóstico, trabalho de grupo, trabalho individual. Temos caso de um professor que nos disse isso mesmo: *“sim. Na observação diária, que faço todos os dias, nos testes sumativos, mesmo no teste diagnóstico, trabalhos de grupo e trabalho individual” (P. 8).* Neste caso, na prática, não temos elementos para confirmar se o professor utiliza esses instrumentos com propósitos formativos ou meramente sumativos.

Prosseguimos a nossa entrevista com o propósito de clarificar outros aspetos da avaliação formativa. Nesta fase, perguntamos aos professores **que instrumentos de avaliação formativa costumam utilizar**. A pergunta assemelha-se à questão anterior, coincidindo em alguns aspetos. Daí podemos constatar algumas respostas iguais ou semelhantes. Neste caso, vamos apenas citar os instrumentos utilizados pelos professores e o número de referências: perguntas orais (3); listas de verificação (2);

teste (2); observação diária (1); trabalhos de grupo (1); trabalho prático (1); exercícios (1); diálogo (1), feedback e debates (1).

Entrando propriamente nas questões que nos interessam mais, feedback, começamos com uma pergunta básica que é se o professor fornece feedback aos seus alunos. Todos os professores (8) responderam afirmativamente.

Perguntamos, de seguida, **o que é dar feedback aos alunos**. Essa questão tinha como objetivo aferir a conceção que o professor tem de feedback. Tivemos respostas que relevam conceções muito diversificadas, mas complementares na maior parte dos casos. Analisaremos em seguida cada uma dessas conceções comparando-as com a bibliografia relevante citada neste trabalho.

Dois professores encaram o feedback como troca de conhecimentos entre professor e aluno. O primeiro diz o seguinte:

*“Feedback para mim é uma troca entre os professores e os alunos, para ver, não só testar conhecimento, mas para perceber como é que os conteúdos estão a ser transmitidos, e como é que têm aplicação prática na vida dos alunos. Para mim, isso que é feedback” (P. 2).*

E o segundo diz:

*“Feedback, para mim, é trocar ideia com o aluno, não ficar eu no centro do ensino, colocar o aluno no centro do conhecimento, para partilharmos o meu conhecimento e o conhecimento do aluno, o retorno” (P. 8).*

No primeiro caso, encara-se o feedback como forma de testar, transmitir e verificar a aplicação prática desses conhecimentos. No segundo caso, pretende-se colocar o aluno no centro do conhecimento. Tanto no primeiro caso como no segundo, os professores encaram o feedback como comunicação entre o professor e o aluno que envolve vários aspetos do conhecimento.

Outro professor encara o feedback como uma monitorização de uma determinada tarefa, ou exercício, nas palavras do próprio professor, em que este deixa o aluno expressar-se livremente. Sobre isso o professor diz-nos o seguinte:

*“Normalmente, na minha opinião, é dar ao aluno um exercício sobretudo, por exemplo, podemos trabalhar um determinado assunto, e depois, deixar os alunos dar a sua opinião e ver se há concordância com aquilo que queremos, se vai na mesma linha com o aluno. E nesse caso o aluno poderá ter a sua própria opinião de determinado assunto. E outro aluno também, sucessivamente*

*assim, nós temos que deixar os alunos de livre vontade, sobretudo para ter a sua própria ideia para desenvolver sobre determinado assunto” (P. 1).*

Consideramos, neste caso, uma boa estratégia o professor deixar os alunos expressarem-se livremente, mas há um problema que é uma certa ausência de estratégias de regulação interativa por parte do professor, para que a opinião do aluno não seja um simples devaneio (Ferreira, 2007). Além disso, há falta de foco nesta estratégia de feedback. Porque há assuntos em que não se trata de ter opinião, trata-se de conseguir ou não dar resposta a uma dada tarefa que implica mobilizar conhecimentos, capacidades, etc.

Um dos propósitos do feedback é fornecer informações relevantes para que os alunos possam evitar determinadas categorias de erros, ou caso os cometam o professor terá de lhes fornecer instruções que permitam ultrapassá-los em tempo oportuno (Pinto & Santos, 2006). A ideia de que o feedback é um elemento fundamental para ajudar os alunos a evitar determinados tipos de erros pode ser constatada na fala de um professor que diz o seguinte:

*“Considero o feedback como uma ferramenta pedagógica que é capaz de corrigir os erros dos alunos, e dando-lhes informações necessárias para não cometerem esses mesmo erros, e também acho isso como um incentivo, como uma motivação extracurricular. Para desenvolver a capacidade cognitiva neles” (P. 3).*

O incentivo e a remediação dos erros é invocado por um outro professor para mostrar a sua conceção de feedback. Neste sentido, diz-nos o seguinte: *“É tentar, na minha opinião, incentivar o aluno a não desistir, por exemplo, se fizer algo errado” (P. 4).* Na mesma linha, um outro professor acrescenta que feedback é *“Motivar os alunos de uma forma geral”*. Tentar motivar ou incentivar o aluno por si só, sem nenhuma referência explícita a um dos focos do feedback que invocamos atrás, tem efeitos muito modestos (Hatie & Timperley, 2007; Brookhart, 2008, Silva & Lopes, 2016).

A eficácia do feedback depende muito do momento em que é fornecido. Fornecer feedback no momento em que o aluno tem um amontoado de dificuldades, parece-nos pouco eficaz e inoportuno (Brookhart, 2011). Daí a necessidade de o professor perceber qual é o momento oportuno para que possa intervir com sucesso. A nosso ver, a estratégia de um professor parece-nos eficaz deste ponto de vista. O mesmo diz-nos na primeira pessoa o seguinte:

*“Para mim, dar feedback aos alunos é melhorar a aprendizagem dos alunos. Então, quando dou feedback, espero que os alunos melhorem da próxima vez. Porque durante o jogo quando digo boa,*

*excelente, era para ter usado, por exemplo, estamos no voleibol, então eu digo muito bem, era para ser utilizado o antebraço. Então da próxima o aluno irá utilizar o antebraço” (P. 5).*

Uma outra concepção de feedback, utilizada por um professor, que nos parece eficaz é a seguinte: *“Dar feedback para mim é orientar, ver a necessidade dos alunos e projetar junto com eles os planos futuros e ajudar no acompanhamento a chegar e a abraçar aquela meta” (P. 6).* Esta concepção é corroborada pela perspectiva de Wiggins (2012) quando nos diz o seguinte: *“um feedback eficaz requer que uma pessoa tenha um objetivo, tome medidas para atingir um objetivo e receba informação relacionada com o objetivo sobre as suas ações” (p.3).*

Por fim, um professor referiu-nos:

*“Eu entendo o feedback como um reforço, é uma avaliação, é um reforço que damos para que o aluno desenvolva, mais do que aquilo que ele é. Ele vai desenvolver ao longo do ano, ao longo do trimestre e ao longo do dia” (P. 7)*

Apesar de concordarmos que o feedback é, entre outras coisas, um reforço, é preciso que esse reforço corresponda àquilo que o aluno realmente precisa. Porque senão estamos a dedicar a nossa energia para algo que não terá a eficácia desejada. E o propósito global de qualquer feedback deve ser a melhoria da qualidade de aprendizagem dos alunos (Shute, 2008).

Relativamente à **ideia sobre se o feedback deve ser uma nota ou não**, os professores têm posicionamentos diversificados. Uns consideram que sim e apresentam as seguintes falas:

*“Eu acho que é feedback, eu individualmente considero que dar uma nota é feedback, porque a partir daí o aluno vai reconhecer a si mesmo o quê que ele fez durante o trimestre para poder fazer melhor, ok” (P. 7). “Como o feedback é um reforço, o aluno vai ver a nota, é um estímulo, e vai estudar. Por exemplo, se o aluno tiver uma nota inferior e o objetivo do aluno é ter mais, com certeza com a nota vai ter uma nota melhor” (P. 7). “Eu acho que sim” (P. 5). “Eu acho que é um feedback, mas talvez não seja um bom feedback” (P.4).*

Outros rejeitam essa ideia:

*“Não, não, não (P. 8). Uma nota nesse caso, avaliação por si só, não é uma doação já temos que trabalhar no sentido dos alunos façam com que mereçam esse resultado” (P. 6). “Não. Feedback não deve ser baseado em notas” (P. 3). “Dar uma nota... acho que para mim será difícil dar uma nota para cumprir um feedback” (P. 1).*

Um outro professor tem uma posição intermédia:

*“Nem sempre, porque temos bons alunos que têm notas mais baixas, temos alunos que nem sequer esforçam que não sei como têm notas superiores. Então, para mim o aluno não se resume a uma nota” (P. 2).*

A nossa posição sobre este aspeto é que a nota em si é uma forma muito pobre de fornecer feedback, uma vez que não diz ao aluno o que fez em concreto e o que precisa fazer para melhorar, em caso de erro (Pinto & Santos, 2006, Lopes & Silva, 2015). Neste sentido, vemos que apenas o professor P4, demonstrou ter uma ideia adequada sobre o feedback em forma de nota, quando referiu: *“É acho que é um feedback, mas talvez não seja um bom feedback” (P.4).*

A frequência com que damos feedback é fundamental, sobretudo quando é qualitativamente significativa para o aluno. Ou seja, quando lhe permite evoluir em termos de aprendizagem (Shute, 2008). Neste sentido, **perguntamos aos professores sobre a frequência de feedback.** A maior parte respondeu que sempre, apresentando os seguintes comentários: *“Pelo menos na minha disciplina, eu acho que sempre. Porque na minha disciplina é difícil para avaliar, num método, digamos assim, expositivo” (P. 2).* *“Durante toda a aula” (P.3); “Sempre” (P. 5).* *“Sempre, sempre nas aulas eu dou feedback” (P. 7).*

*“Eu gosto de dar todos os dias. Eu gosto de chegar na turma e analisar o conteúdo da aula passada se foi bem recebido pela turma, e partilhar o conteúdo novo sempre com a ideia de que o aluno já venha com algum conhecimento do assunto. Não chego previamente, e ir na contramão de que eu tenho conhecimento e o aluno não tem, que o aluno que irá receber o conhecimento, vamos partilhar” (P. 8).*

Outros disseram que fornecem feedback várias vezes: *“Quase todos os dias” (P. 4); “Praticamente, quase sempre” (P. 6).*

Um professor revelou-nos que às vezes:

*“Normalmente, de vez em quando, eu peço feedback e atribuo uma nota, por exemplo, mais ou menos. Ou também peço aos alunos quem participa ou quem faz alguma coisa poderá ter 1 valor ou 2 valores, assim, para tentar incentivar os alunos” (P. 1).*

Nas respostas dos professores, podemos constatar que, na maior das vezes, fornecem feedback ao longo da aula, com os mais variados propósitos, sobretudo com fins formativos. No entanto, encontramos um caso (P. 1) em que o professor fornece feedback pontualmente, mas com uma intenção claramente sumativa, atribuindo uma nota como um incentivo para os alunos participarem na aula. Nota-se aqui uma confusão quanto a aquilo que deve ser um feedback eficaz. Coisa que

também encontramos em alguns itens do questionário (sobretudo os gráficos, 9, 14, 35), onde alguns professores confundem o feedback eficaz com uma nota.

Relativamente **às situações em que os professores fornecem feedback**, podemos agrupá-las em três: todas as situações; situações pontuais; e algumas situações.

Dos que disseram que fornecem feedback em todas as situações apresentaram as seguintes falas:

*“Em todas as situações possíveis”* (P. 3). *“Todas as situações”* (P. 5). *“Eu creio que em todas as situações, mesmo durante o teste, gosto de dar feedback se tiver alguma contrapartida da turma, do aluno. Em caso de dúvida, analisar a forma como o aluno vê certo item a ser trabalhado, por exemplo”* (P. 8).

Relativamente aos que disseram que fornecem feedback em momentos pontuais, apresentaram os seguintes comentários:

*“Em situações, sobretudo dos trabalhos para fazer em casa. Na sala posso pedir os alunos para fazer o trabalho em casa. Os alunos poderão fazer o trabalho em casa, mas não sabem o trabalho certo ou não. Ou também se vai na mesma linha que o professor quer. Na sala de aula vamos tentar corrigir em conjunto e aí vamos tentar dar feedback uns aos outros”* (P. 1).

*“Em trabalhos de grupo, (e) quando temos um tema pertinente, (sobretudo nessas situações)”* (P. 2). *“Principalmente em situações em que aluno fica desmotivado. Eu falo com os alunos todos dias principalmente nas redes sociais, até os alunos que não são os meus alunos”* (P. 4).

Por fim, aos que disseram que apresentam o feedback em algumas situações, disseram-nos o seguinte:

*“Principalmente quando houver um desleixo em relação aos estudos, falta de interesse ou quando não tiverem atenção, e também quando tiverem um resultado que não é satisfatório”* (P. 6).

*“Por exemplo, quando o aluno participa na sala de aula, eu sempre dou feedback, digo muito bem”, “está de parabéns”. “Se o aluno, por exemplo, diz uma coisa que não está correto, que não atingiu o objetivo, sempre eu dou feedback também nesses casos”* (P. 7).

O feedback deve ser utilizado de forma inteligente. O que significa que exige alguma preparação, afinação de estratégias, e a espera do momento oportuno (Brookhart, 2011). Consideramos que nem todos os momentos são ideais para fornecer feedback. Por exemplo, fornecer feedback quando o aluno sozinho conseguiria resolver, com sucesso, uma determinada tarefa, parece-nos desnecessário. Notamos que na fala dos professores, a maior parte dos feedbacks estão relacionados com os elogios, correções de erros pontuais, e clarificação de dúvidas, que são feitas na maior parte das vezes de

forma imediata, o que, a nosso ver, pode não contribuir de forma substancial e consistente para o aluno dar um salto qualitativo no processo de aprendizagem.

Contrapondo os dados da entrevista com os do questionário, sobre este aspeto, pudemos verificar que boa parte dos professores confundem elogios e simples incentivos com um feedback de qualidade, o que pode ser constatado sobretudo nos itens 5, 29, do questionário. No item 5 (gráfico 28) a maioria dos professores concordam parcialmente ou totalmente que dizer ao aluno “precisas estudar mais” ou “a tua resposta é muito confusa” constitui, por si só, uma forma eficaz de ajudar o aluno a melhorar a sua aprendizagem”, tal como dizer, no item 29 (Gráfico 33), “bom trabalho, és muito inteligente”, o que, a nosso ver, é manifestamente insuficiente, como deixamos bem claro ao longo deste estudo (Silva & Lopes, 2012).

Quando **perguntados sobre se fornecem feedback a todos ou apenas a alguns alunos**, a resposta varia conforme as situações de aprendizagem na sala de aula. Um professor afirma:

*“Normalmente, faço de uma maneira geral, para não, também, trazer constrangimentos porque nem sempre os aspetos são só positivos. Então, tenho a tendência de fazer a nível geral”* (P. 2).

Outro afirma:

*“Há casos que eu faço com toda a turma, mas tem alguns alunos que com feedback já direcionado e diferenciado (...)”* (P. 6).

Outro ainda salienta:

*“Normalmente, quando dou um trabalho para fazer em casa, vou dar um feedback e inicialmente tento ver aluno, por exemplo, em cada mesa faço controlo nos cadernos dos alunos um por um e depois eu posso pedir os alunos quem quer ir no quadro tentar apresentar o que fez em casa. Se vejo que o aluno não quer ir, por exemplo, mando ir para fazer esse trabalho. E depois posso também pedir aos alunos que já entenderam melhor o trabalho para explicar aos outros alunos. Os alunos podem se entender melhor entre eles do que entender o professor em si. Então, tem esta diferença”* (P. 1)

O mais importante de tudo quando se fornece feedback é ter em conta um conjunto de estratégias, que devem ser analisadas criticamente, que funcionam de facto. Ou seja, que terão impacto visível no processo de aprendizagem dos alunos. De resto, é o professor verificar se é mais adequado fazer isso em grupo ou individualmente (Hattie & Timperley, 2007).

Independentemente de feedback ser fornecido em grupo ou individualmente, **outro aspecto importante a ter em conta é a sua finalidade.**

Sobre isso, um professor disse-nos que fornece o feedback

*“para ajudar a melhorar, a evoluir em relação aos seus resultados e conhecimentos”* (P. 6).

Outro professor disse-nos o seguinte:

*“(...) Eu gosto de dar feedback aos alunos, no sentido de... às vezes preocupamos mais em ensinar, mas passamos um conjunto de informação aos alunos, e no final os alunos não sabem o porquê desse exercício, porquê esse exercício deve ser feito dessa forma. Não existe outra forma de resolver esse mesmo exercício? Claro que existe. Então, é nesse sentido que eu dou sempre feedback”* (P. 3).

Ainda um outro professor nos revelou o seguinte:

*“Eu, como já tinha dito, gosto de perceber, por exemplo, se estou a trabalhar um conteúdo, não chegar e dar um conteúdo, mas sim tentar saber primeiro o quê que o aluno tem a dizer sobre o conteúdo. Primeiramente vou lançar o tema para trabalhar numa aula, e perceber o quê que o aluno traz de bagagem sobre esse assunto e vamos começar a trabalhar”* (P. 8).

Consideramos que essas finalidades apontadas pelos professores são relevantes para auxiliar os alunos a melhorarem a forma como aprendem. Na sequência desta questão, **perguntamos aos professores se consideram que o feedback fornecido permite atingir essas finalidades.**

A maior dos professores entrevistados respondeu que *“permite sim”*. Outros disseram que:

*“Nem sempre. Às vezes sim às vezes não. Porque também depende da motivação do aluno em si. Porque, normalmente, é para ter uma finalidade. Mas se o aluno não percebe o que é para fazer temos que reforçar”* (P.1);

*“Em alguns casos sim. Já tive experiências de alunos que, por exemplo, quase não participam, fizemos um trabalho, e com o feedback ficaram mais motivados. Então acho que é um instrumento que o professor deve utilizar sempre”* (P. 2).

Para finalizar, **perguntamos aos professores quais são os principais constrangimentos que enfrentam quando fornecem feedback aos alunos.**

Obtemos respostas diversificadas: desmotivação; incompreensão dos alunos; domínio da língua; a ideia de que não entendem nada; crença de que têm fraca memória; falta de interesse; resistência; tabu em alguns conteúdos. Estes constrangimentos têm aspetos em comum; todos têm a ver com as

dificuldades dos alunos e nenhum com as dificuldades do professor, o que não deixa de ser curioso no contexto da relação pedagógica entre o professor e o aluno.

Um constrangimento citado por dois professores é a desmotivação por parte dos alunos. O primeiro diz-nos o seguinte:

*“Muitas. Desmotivação total do aluno a insistir que não consegue”* (P. 4).

*“Às vezes, nem sempre, o feedback é positivo e temos que ser sinceros. Se quisermos que as coisas funcionem”* (P. 2).

Um outro professor revelou-nos que há muita incompreensão por parte dos alunos que acaba por comprometer qualquer estratégia de feedback. Nas suas próprias palavras refere que há:

*“Constrangimentos... constrangimentos temos muitos. Por exemplo, quando estamos a dar um feedback, o aluno pode interpretar diferente, nós temos o objetivo de dar o feedback, mas o aluno pode ter outra interpretação para o feedback que é dado, por isso devemos ter muita atenção ao selecionar o feedback que devemos dar na sala de aula. Porque às vezes podemos dizer uma coisa, mas o aluno interpreta de uma outra forma”* (P. 7).

O domínio da língua por parte dos alunos foi invocado como um dos motivos fortes que impedem o professor de dar um feedback eficaz. Foi assim que um professor nos contou o seguinte:

*“Na minha própria área, os principais constrangimentos é sobretudo o domínio da língua, língua francesa. Há de se cuidar porque normalmente para dar feedback eu tento de vez em quando emprestar a língua portuguesa ou crioulo para tentar aproveitar o que sabe os alunos para chegar nessa finalidade. Embora que eu mesmo não tenho um domínio coerente da língua portuguesa, é por isso de vez em quando, também, empresto a língua crioula para colmatar essa parte. Porque falar somente a língua francesa eles não vão chegar”* (P. 1).

Um professor alega que os alunos têm a ideia de que não sabem nada e por isso a informação contida no feedback não passa. E disse-nos que são

*“principalmente os alunos que têm uma percepção de que não entendem nada, ou seja, que têm uma motivação baixa. Então, nesse campo é preciso fazer um trabalho extra. Que é trabalhar a motivação desses alunos, principalmente aqueles que consideram que não são capazes, ou que acham que a minha disciplina, matemática, nesse caso, como calcanhar de Aquiles. Então, nesse caso, por exemplo, é preciso trabalhar a motivação extra, para dar feedback”* (P. 3).

Os outros constrangimentos, como dissemos acima, têm a ver com a crença de que têm fraca memória;

*“que não têm memória para fazer uma certa tarefa, que os seus pais já lhes disse que não têm memória, são esses os principais constrangimentos”* (P. 4);

falta de interesse;

*“Falta de interesse, aí tem um bocadinho na minha disciplina”* (P. 5);

resistência;

*“Tem alguns que têm receio de aceitar, por vezes mesmo acha que não é capaz, embora insistindo mostrando novo horizonte que tudo é possível melhorar, mas tem alguns que mesmo assim desviam”* (P. 6);

e tabu em alguns conteúdos;

*“Se calhar, na minha área existem alguns conteúdos que os alunos chegam com algum tabu para falar. Nós falamos sobre, por exemplo, a temática da sexualidade, sobre o próprio corpo humano, a parte íntima, etc. etc. Os alunos encaram isso a priori com algum tabu depois, ao decorrer do desenvolvimento do conteúdo vão entender que estamos a falar de assuntos a sério”* (P. 8).

Pensamos que os constrangimentos invocados pelos professores só correspondem uma parte da realidade. Isto porque numa relação pedagógica há constrangimentos parte a parte. Não faz de todo sentido, a nosso ver, que só uma parte tem constrangimentos, os alunos, e outra parte está isenta dos mesmos. Além disso, alguns autores (Fernandes, 2005; Hatie & Timperley, 2007; Brookhart, 2008; Lopes & Silva, 2015) que foram invocados ao longo deste estudo mostram de forma clara que boa parte do feedback fornecido pelos professores não é eficaz pelos mais diversos motivos, entre os quais podemos salientar: falta de clareza nas informações; momento inoportuno; pouco conhecimento das reais necessidades dos alunos; desconhecimento das estratégias mais eficazes de feedback; feedback centrado excessivamente na pessoa do aluno; entre muitos outros.

### ***4.3. Síntese dos dados dos professores (questionário e entrevistas)***

#### ***4.3.1. Conceção de avaliação formativa/sumativa***

Em termos gerais, podemos dizer que a avaliação formativa é toda a avaliação que tem como foco o processo de aprendizagem dos alunos. Isso significa que o professor tem de verificar o estado inicial da aprendizagem dos alunos, para ver se é adequado ou não avançar com uma determinada unidade

de aprendizagem. Ao longo do desenvolvimento dessa unidade de aprendizagem, terá de verificar se as estratégias cognitivas e metacognitivas que aluno vai usando para atingir os objetivos de aprendizagem são adequadas ou não. E, finalmente, verificar se o aluno conseguiu atingir os objetivos de aprendizagem que foram traçados inicialmente (William, 2006; Pinto & Santos, 2006; Fernandes, 2006).

O propósito da avaliação sumativa é elaborar um balanço, ou um ponto de situação, sobre aquilo que os alunos sabem e são capazes de fazer no final de uma unidade de aprendizagem. Nesta perspetiva, a avaliação sumativa é pontual, no sentido em que ocorre em certos momentos pré-determinados pelo professor, enquanto a avaliação formativa é preferencialmente contínua (Fernandes & Fialho, 2017).

Relativamente à avaliação formativa, a conceção dos professores revelada, tanto na entrevista como no questionário, é, de certa forma, diversificada. Pelo que constatamos existem professores que tem uma conceção congruente com a investigação científica relevante, que é a ideia de que a avaliação formativa deve ocorrer ao longo da aula, com estratégias eficazes de intervenção no sentido de auxiliar o aluno ao longo do processo de aprendizagem. Esses professores são, no geral, uma minoria. No entanto, em ambos os instrumentos de recolha de dados, encontramos casos de professores que parecem confundir os propósitos da avaliação sumativa com a avaliação formativa. Encontramos um caso em que o professor tem uma conceção claramente sumativa da avaliação formativa. Ele diz o seguinte: *“eu acho que a avaliação formativa é avaliar um aluno ou avaliar um certo conteúdo formalmente, levando em conta os critérios meramente classificatórios”* (P. 8). Encontramos um caso em que o professor considera que a avaliação formativa perturba o normal funcionamento da avaliação sumativa (P. 1). Obviamente não concordamos com essa posição. Até porque se a avaliação formativa for utilizada com eficácia, constitui um poderoso reforço da avaliação sumativa, inclusive para a melhoria de nota dos alunos (Fernandes, 2005).

#### 4.3.2. Uso da avaliação formativa na sala de aula

O uso da avaliação formativa na sala de aula deve permitir que os alunos conheçam bem:

*“o que têm de aprender no final de um dado período de tempo; a situação em que se encontram quanto às aprendizagens que têm que desenvolver; e os esforços que têm de fazer para aprenderem o que está previsto e descrito nos programas curriculares”* (Fernandes & Fialho, 2017, p.1).

Sobre o uso da avaliação formativa na sala de aula constatamos que há uma incongruência entre a concepção dos professores e o uso da mesma na sala de aula, pelo menos por uma maioria de professores. Isto porque os dados nos mostram que a maior parte das avaliações tem como finalidade fazer ponto de situação de um determinado conteúdo ou com propósitos meramente classificativos, em função dos diversos instrumentos de avaliação permitidos no nosso sistema de avaliação das aprendizagens, quer sejam: teste; trabalho de grupo; trabalho individual; trabalho prático; observação diária; perguntas orais; perguntas escritas; entre outros.

#### 4.3.3. Concepção e prática de feedback

A concepção de feedback do professor condiciona o seu uso na sala de aula. Em geral, podemos dizer que o feedback é *“um conjunto de informações comunicadas aos estudantes com intuito de modificar a sua forma de pensar ou mudar a sua forma de aprender”* (Shute, 2008, p.153).

Das informações recolhidas, podemos inferir que há uma concepção muito diversificada dos professores em relação ao feedback. Algumas dessas concepções são congruentes com a investigação científica outras nem por isso. As concepções dos professores que são corroboradas pela investigação referem ao feedback como forma de corrigir os erros dos alunos nas mais variadas situações, embora, a nosso ver, a forma como alguns professores descrevem essa correção não é a mais adequada. Outra concepção é a ideia de que o feedback deve contribuir para melhorar a aprendizagem dos alunos, sobretudo quando o professor faz uma boa monitorização de tarefas, como alguns professores deixaram claro nas suas intervenções. Encontramos ainda boas ideias de feedback quando os professores pensam que através do exercício nas aulas tem-se um excelente momento para fornecer um feedback eficaz. Por fim, há casos de professores que consideram que o feedback deve ser orientado para uma meta. Nas palavras de Hatie & Timperley (2007), seria o professor e o aluno perguntarem para onde é que vão, ou seja, quais são os objetivos de aprendizagem que se pretendem alcançar e o que devem fazer para alcançá-los.

Em relação às concepções de feedback que consideramos incongruentes com a investigação científica, podemos citar os elogios e os incentivos. Os elogios e os incentivos são referidos pelos professores como tendo efeito positivo sobre o processo de aprendizagem dos alunos. Na verdade, ao fazê-lo estamos apenas a utilizar uma estratégia que, no geral, tem um efeito negativo ou neutro sobre a pessoa do aluno (Hatie & Timperley, 2007). Dizer ao aluno coisas como “bom trabalho, és muito

inteligente” ou “és um aluno aplicado” é pouco eficaz porque salienta aspetos da personalidade do aluno que muitas vezes não têm nada a ver com ele (Hattie & Timperley, 2007).

Outro aspeto importante relativo às conceções e práticas de feedback tem a ver com o facto da nota poder ser uma forma de dar feedback. Esta é uma questão que aparece tanto no questionário como na entrevista. Nesta última, aparece sob forma de uma pergunta: **dar feedback é dar uma nota?** Na primeira, aparece sob forma de uma afirmação: **a nota dada numa prova é o feedback que os alunos necessitam para melhorar a aprendizagem.** Tanto num caso como no outro a maioria dos professores respondeu que sim. Dar feedback numa prova pode ajudar o aluno melhorar a sua aprendizagem, mas analisando o processo de aprendizagem como algo que acontece nas mais diversas situações na sala de aula, e ao longo de um largo período de tempo, parece-nos redutor considerar o feedback sobre uma prova como elemento mágico e decisivo sobre as aprendizagens dos alunos. Isto porque uma nota por si só não diz o que o aluno precisa melhorar para progredir na aprendizagem. E uma das vantagens de um feedback eficaz é reconhecer o que o aluno fez, e dar pistas do que poderá fazer no passo seguinte, de forma a melhorar qualitativamente a sua aprendizagem (Fernandes, 2005; Brookhart, 2011). Em todo o caso, tem a sua relevância relativa que deverá ser enquadrada no contexto geral das aprendizagens dos alunos.

#### 4.3.4. Constrangimentos do feedback

Um feedback eficaz deve ser adaptado às necessidades dos alunos (Brookhart, 2011). No entanto, isso não acontece na prática na maioria das vezes, por mais diversos fatores que têm que ver com as estratégias do professor, com a estrutura curricular e com a motivação do aluno, entre outros.

O que é certo, o professor precisa fornecer feedback aos seus alunos com o propósito de melhorarem a aprendizagem. Nesta tarefa, aparecem vários constrangimentos que acabam por pôr em causa a eficácia do feedback. No estudo que levamos a cabo, a maioria dos professores invoca a desmotivação dos alunos como o principal elemento que coloca entrave a um feedback eficaz. No entanto, alguns professores reconhecem que essa desmotivação existe tanto da parte do professor como da parte dos alunos (**ver o quadro 8**).

Outro motivo forte que constitui um entrave ao feedback eficaz é a falta de preparação dos alunos para perceberem o feedback, muitas vezes relacionado com o domínio da língua portuguesa, e outras

crenças relacionadas com a fraca memória, e de que não conseguem aprender as coisas exigidas pela escola. Essa falta de preparação também afeta os professores, na opinião de alguns. Reconhecem que não têm uma formação específica que lhes permita fornecer feedback eficaz aos alunos.

A questão do tempo (**ver o quadro 8**) também é invocada como um entrave à realização de um feedback eficaz. Tem a ver, no entender dos professores, fundamentalmente, com duas coisas: a extensão do currículo e a quantidade de alunos por turma. O primeiro dificulta porque com um programa extenso o professor passa a maior parte do tempo a debitar conteúdos, sem tempo suficiente para realizar tarefas importantes que permitam aos alunos aprofundarem e interiorizarem esses mesmos conteúdos. O segundo dificulta na medida em que não dá tempo para atender às necessidades específicas de cada aluno. E isso tem consequências sobretudo nos alunos que precisam desse feedback personalizado para progredirem na aprendizagem. Alguns autores corroboram essa ideia de que o feedback faz mais falta aos alunos que têm mais necessidades de aprendizagem (Fernandes, 2005; William, 2006; Pinto & Santos, 2006).

Finalmente, a pressão da avaliação sumativa. Essa pressão tem a ver com a forma como os professores encaram o desenvolvimento do currículo, que está muito direcionado para realização de uma prova no final de um mês, após a lecionação dos conteúdos. No fundo, acaba por obrigar o professor a ensinar para a prova. E quando é assim, tudo o resto fica reservado para quando houver tempo, que, como vimos, não existe.

#### **4.4. Entrevista grupo focal – alunos**

Fizemos entrevista a alguns alunos (3 alunos de cada grupo, no total 12) para percebermos alguns aspetos que envolvem a sua perceção sobre a aprendizagem e sobre avaliação e feedback. Fizemos um conjunto de questões (**ver o guião de entrevista aos alunos em anexo 7**) tal como fizemos com os professores. Começamos por **perguntar sobre o que pensam da forma como os professores acompanham a sua aprendizagem**. Alguns dizem que acompanham muito bem, dizendo, por exemplo:

*“Nesta escola, eu acho que os professores acompanham muito bem a nossa aprendizagem porque aqui não tem aquela exigência exagerada, porque eu já andei em 2..., 3 liceus, 4 aqui, então eu acho que, por acaso, acompanham bem, e então eu acho que, sim, estão a realizar todas as nossas necessidades em termos de acompanhamento da nossa aprendizagem” (Aluno 1;10º).*

Outros dizem que os professores acompanham mais ou menos, revelando que *“Alguns professores acompanham, por acaso, mas outros também não acompanham, eu digo 50% de professores acompanham e 50% não acompanham”* (A.2;11°). Um aluno refere que os professores apenas acompanham alguns alunos. Isso ficou patente nas suas palavras:

*“Bom, eu acho que os professores andam a acompanhar de uma forma diferente entre os alunos, porque sempre os melhores alunos ficam mais privilegiados. Porque aconteceu muitas vezes na minha turma quando o professor pergunta: alguém tem dúvida? E se o melhor aluno disser não, os outros não disserem nada, então ele passa para outra matéria, por exemplo. Então eu acho que existe um certo grau de respeito entre os alunos”* (A.3;12°).

Um outro aluno disse-nos que há alguns professores que não acompanham os alunos no seu processo de aprendizagem. Confidenciou-nos com as seguintes palavras:

*“Eh... na minha opinião tem alguns professores que na sala de aula não têm paciência com os alunos e às vezes dão matéria, se o aluno não entender, o aluno fica lá sem entender a matéria”* (A.1; 11°).

Outros consideram que esse acompanhamento é feito através de esclarecimento de dúvidas, como se refere um aluno na seguinte fala: *“Sempre que tenho dúvidas, esclarecem as dúvidas”* (A.1;9°). Por outro lado, temos casos de professores que não conseguem esclarecer, minimamente, as dúvidas na sala de aula. Sobre isso um aluno disse-nos que

*“Os professores acompanham a nossa aprendizagem de forma totalmente, não é como esperamos, porque muitas das vezes eles perguntam vocês têm dúvidas, dissemos sim, temos dúvidas. Quando tiramos essa dúvida, eles dizem já está e não importam. Eu acho que deviam fazer de uma outra forma. Que seria assim, dizer, ah, vocês têm dúvidas, se ninguém tiver dúvidas eles deviam dar, eh, como se diz, um resumo sempre da aula que é uma, tem professores que fazem isso, mas nem todos os professores fazem. Quando chega a aula que é hoje, na outra aula vão dar toda a explicação, todo o resumo da aula anterior. Assim entendemos melhor. Mas não são todos os professores que fazem isso. Outros dão matéria, continuam, e perguntam vocês têm dúvidas. Se ninguém disser, termina a matéria normalmente”* (A.1;12°).

Do ponto de vista dos alunos, pode-se verificar que relativamente ao acompanhamento do processo de aprendizagem que os professores lhes fazem há várias posições. Há professores que acompanham bem o processo de aprendizagem, de acordo com alguns alunos, embora sem estes justificarem claramente essa posição (como vimos nos primeiros excertos aqui apresentados). Outros alunos indicam que alguns professores não acompanham, não querem saber se os alunos aprendem ou não, e há ainda os que fazem críticas concretas ao acompanhamento feito por alguns professores,

apontando aspetos específicos com que não concordam e que deveriam, poderiam, na sua ótica, ser melhorados. Entre eles sobressai a referência ao facto de por vezes haver professores que só acompanham bem alguns alunos. Revelando que já sentiram alguma discriminação no acompanhamento feito pelos professores. Há ainda os que referem que esse acompanhamento é feito muitas vezes por esclarecimento de dúvidas, identificando acompanhamento com essa vertente do processo pedagógico.

Podemos concluir que há uma grande diversidade no acompanhamento das aprendizagens dos alunos, com aspetos positivos e negativos. O que é normal tendo em conta as idiossincrasias de cada professor, experiência profissional e disciplina que leciona (Roldão, 2009). Mas a principal conclusão é que alguns alunos evidenciam sentido crítico e que será importante considerar a sua perceção se queremos melhorar a atuação docente, pois o ensino tem como objetivo acompanhar o aluno na sua aprendizagem. Se o aluno não se sente acompanhado, o objetivo não está a ser cumprido.

Na sequência da questão anterior, **perguntamos se a forma como os professores esclarecem as suas dúvidas contribui para aprenderem mais e melhor**. A maioria dos alunos entrevistados respondeu que sim, embora o restante preferiu responder com a expressão “mais ou menos” à mesma questão. Dos que responderam que sim, um aluno disse:

*“Sim, contribui muito, porque através das nossas dúvidas que eles percebem que nós não estamos muito acompanhar uma certa matéria e se esforçam até tirá-los” (A.3;10°).*

Dos que responderam mais ou menos, um aluno disse-nos, pormenorizadamente, o seguinte:

*“Na minha opinião pode ser que sim pode ser que não. Porque às vezes o professor anda a esclarecer uma dúvida, mas nem sempre a pessoa compreende. Então, o professor, por exemplo, pode dizer já tentou tirar essa dúvida a ele ou ela várias vezes, o aluno não está a compreender e o professor vai dizer que não tem nada a fazer e vai ultrapassar esse conteúdo. Na minha opinião um bom professor é aquele que ajuda os alunos a compreender aquilo que estão a tratar na sala de aula. E às vezes nem sempre todos os alunos digam que estão com dúvida, porque o medo de ser rejeitado, porque às vezes o professor anda a rejeitar os alunos na sala de aula ao aluno dizer que está com dúvida. Porque, por exemplo, a Leida pode dizer que ela tem dúvida, o professor já tirou. Mas ela pode perceber e essa dúvida da Leida pode ser a mesma dúvida que eu tenho. Depois o professor ao tirar essa dúvida eu posso não compreender, depois posso perguntar ao professor e o professor pode negar a responder porque ele já respondeu para a Leida. Então isso acho que o professor não está correto porque nem sempre os alunos andam a acompanhar de uma forma igual” (A.2;12°).*

Esta resposta deste aluno revela também ela um apurado sentido crítico e uma grande clarividência expressa nos exemplos que procura dar. Respostas como esta devem contribuir para levar os professores a refletir sobre a sua atuação procurando melhorá-la pois, como já referimos acima, se o aluno não se sentir acompanhado então o objetivo da função de professor está a falhar.

Relativamente às **atividades que os professores propõem mais vezes para materializarem a aprendizagem**, a maioria dos alunos refere que são os exercícios. No entanto, invocam outras atividades como a participação na aula, oralidade, jogos, apontamentos, debate em grupo. Outros alunos consideram que as atividades variam de disciplina para disciplina. Sobre os exercícios, um aluno manifestou-se criticamente, dizendo o seguinte:

*“O que os professores mais fazem na sala de aula são os exercícios. Mas os exercícios são para resolver esses exercícios. Vão dar exercícios para resolver em casa. Vamos para casa, se todas as pessoas não resolver o exercício, outros professores vão dizer eu não vou fazer a correção porque vocês não fizeram. Mas isso está errado, porque se dá exercícios, tem de fazer a correção para saber quem fez errado, porque se eu fizer todos os exercícios, um pode estar errado, porque não sou uma máquina, sou uma pessoa, não é. Um vai estar errado, então se não der a correção e vou continuar com o exercício errado, eu já fiz isso no teste. Estava o exercício errado, o professor não corrigiu, estudei o exercício, fiz no teste e estava errado. Isso é uma falha que estão a cometer” (A1; 12°).*

Nesta fala, o aluno tem uma posição crítica relativamente à correção do trabalho de casa, sugerindo que deve ser corrigido em tempo oportuno, a fim de evitar erros maiores como deixou a entender. Sobre este aspeto do processo da aprendizagem, defendemos, ao longo deste trabalho, que os erros devem encarados como uma oportunidade de aprendizagem. E como tal, devem ser corrigidos em tempo oportuno, de forma que o aluno ganhe a confiança para prosseguir na aprendizagem (Ferreira, 2007).

Apesar de a maioria dos alunos concordarem com a aplicação dos exercícios na sala de aula, um aluno considera que a sua eficácia não é equivalente em todas as disciplinas. Neste sentido, faz-nos a seguinte observação:

*“Eu acho que a gente aprende com o exercício sim, mas depende da disciplina. Por exemplo, as disciplinas de cálculo como a matemática, física e química, resolvendo os exercícios com certeza todo o aluno vai aprender, mas as disciplinas teóricas e de línguas como inglês, português e francês fica mais difícil. Essas disciplinas, eu acho que apenas os exercícios não são suficientes para o aluno aprender. É que se o professor der mais a prática, como por exemplo, leitura, interpretação de algum áudio, ou por exemplo, como a disciplina de inglês, o professor faz isso, a interpretação*

*de algum áudio ou algum filme, eu acho que o aluno pode aprender mais em vez de resolver os exercícios teóricos” (A.3;12º).*

Estas críticas de alguns alunos são também elas reveladoras da sua capacidade de analisarem as diferentes situações de aprendizagem e do que pode ou não favorecer as mesmas. Concordamos de certa forma com essa perspectiva no sentido de que as estratégias pedagógicas devem ser adaptadas às características de cada disciplina. Cabe ao professor descobrir isso o mais cedo possível, de forma a facilitar o processo de aprendizagem dos alunos, e a melhorar a sua forma de ensinar (Roldão, 2009; Lopes & Silva, 2015).

**Sobre as atividades que os alunos fazem nas salas de aula, quisemos saber se facilitam ou não a sua aprendizagem.** A maioria dos alunos disseram que sim, mas um aluno disse-nos que nem sempre isso acontece. Dos que responderam que sim, um aluno relatou-nos o seguinte: *“Facilita porque muitas vezes não entendemos muito bem e ao fazermos o exercício conseguimos compreender melhor” (A.2; 9º).*

Um aluno disse-nos que nem sempre isso acontece e confidenciou-nos a sua experiência da seguinte forma:

*“o exercício é um dos que são feitos mais vezes, mas nem sempre todos os alunos andam a fazer o exercício. Isso eu não sei se é por causa de preguiça ou se é por causa de não entendimento” (A.2;12º).*

Os alunos têm às vezes posições críticas relativamente à prática pedagógica dos professores, como vimos em alguns excertos anteriores, mas também revelam uma perspectiva crítica relativamente aos seus pares, como podemos confirmar no último excerto. Isso revela, a nosso ver, uma perspectiva equilibrada da análise que fazem ao processo de aprendizagem. Ou seja, conseguem ver as falhas do professor, mas também conseguem ver as do aluno.

Ainda relativamente às atividades, perguntamos aos alunos **se conseguem compreender os comentários que os professores fazem aos seus trabalhos.** Uns responderam que sim, outros mais ou menos, e outros ainda responderam que não.

Dos que responderam que sim um aluno disse-nos o seguinte:

*“Andamos a compreender esses comentários porque praticamente depois de resolução dos exercícios, ou antes da resolução, o professor anda a dizer como é que é para fazer. Então isso, nas*

*peças que andam com atenção veem logo a lógica das coisas. Os comentários são mais orais do que escrito. Porque, praticamente, se não me engano, o único professor que anda a fazer anotação escrita é apenas o senhor. E oral mais vezes” (A.2;12°).*

Em geral, é mais fácil e mais oportuno fazer comentários orais do que escrito. Porque a estrutura da aula, o tempo disponível, o número de alunos por turma, entre outros fatores, faz com que os professores forneçam mais vezes o feedback oral.

Dos que responderam que não, um aluno disse-nos:

*“Olha na minha turma os comentários são na maioria das vezes de forma oral. Às vezes acompanham porque estão cientes e ouvindo, outros nem por isso” (A.3;11°).*

Um outro aluno disse-nos que outros comentários não conseguem perceber, nas seguintes palavras:

*“mas... outros comentários pode ser não.... Comentários num exercício do teste que não compreendemos muito...” (A.2;10°).*

Estes dois excertos mostram-nos que em algumas situações os professores não são suficientemente claros nos seus comentários. Os comentários só são relevantes para os alunos na medida em que conseguem entender a mensagem que o professor quer fazer passar. Por outro lado, o professor deve utilizar mecanismos que deem alguma garantia que os seus comentários estão a ser interpretados devidamente pelos alunos.

Prosseguimos ainda a nossa entrevista, perguntando aos alunos **que importância atribuem aos comentários dos professores**. A maioria dos alunos disse-nos que esses comentários são muito importantes, outros preferiram dizer que são apenas importantes. Dos que disseram que esses comentários são muito importantes, podemos destacar a opinião de dois alunos. O primeiro disse-nos o seguinte:

*“Isso é muito importante porque, assim, quando nós estamos cientes ouvindo os comentários dos professores vamos tentar detetar erros, saber o que nós não estamos a cumprir e o que está errado, para assim melhorar cada vez mais” (A3.;11°).*

Nota-se que neste excerto o comentário do professor é muito importante para o aluno no sentido em que permite-lhe corrigir os erros e prosseguir no processo de aprendizagem. Isso vai ao encontro de uma das estratégias fundamentais do feedback que é auxiliar o aluno no momento em que mais precisa para ultrapassar as dificuldades.

O segundo revelou-nos o seguinte:

*“Eu posso dizer que o comentário é uma forma de preparação para o teste. Por exemplo, apenas na véspera do teste, uma aula antes do teste não é suficiente para o professor dar o resumo de toda a matéria que vai sair no teste. E logo quando o professor dá um exercício e o aluno, por exemplo, errar numa pergunta, ele chegar e fazer um comentário, como a Leida disse, vai ficar na cabeça, você praticamente não vai esquecer desse comentário do professor, não vai errar nessa pergunta mais” (A.3;12º).*

Este aluno vê o comentário ou o feedback do professor como um conjunto de informações que lhe permite clarificar algumas questões, que são extremamente importantes para os testes ou outras perguntas que o professor faz na sala de aula. Neste sentido, o feedback do professor para além de ajudar o aluno a clarificar as questões, dá-lhe pistas muito importantes de como resolvê-las.

Poucos alunos preferiram dizer que esses comentários são apenas importantes. De entre eles podemos destacar um, que nos disse: *“é mesmo, porque esses comentários muitas vezes são para nos encorajar e para tirar muitas vezes as nossas dúvidas” (A;3; 9º)*. É muito importante que o feedback do professor encoraja o aluno a seguir em frente com uma determinada atividade, sobretudo se for feito com base em informações relevantes que permitem ao aluno esclarecer as suas dúvidas e ao mesmo tempo seguir em frente.

Quisermos saber também **quais são os tipos de avaliação que os alunos têm mais facilidade em resolver e porquê**. Há uma dispersão de opinião nesse sentido, começando com o trabalho individual, passando pelo teste escrito, trabalho de grupo, trabalho individual, teste oral e trabalho de pesquisa.

De entre esses destacamos a justificação de dois alunos, um refere-se ao teste oral, outro trabalho individual. O primeiro refere-nos o seguinte:

*“Para mim, nesses tipos de avaliações, o teste oral, praticamente é, na minha opinião, é melhor porque eu tenho a facilidade de dialogar com a pessoa e isso ajuda muito, porque ao dialogar com a pessoa, porque mesmo que está a falhar a pessoa ajudar a tomar o ritmo e através do diálogo vai surgir novas ideias. Mas para os meus colegas, muitos alunos têm dificuldades em enfrentar pessoas para falar, então por isso muitos dos alunos pretendem o teste escrito. Mas, sabendo no teste escrito você tem de ficar mais tempo praticamente a estudar, e tem que estudar mais. E para o teste oral é algo que mais é quando ter noção sobre algo que vai falar. E sobre os trabalhos, eu não tenho problemas nos trabalhos, eu ando a fazer. Mas o único problema é o trabalho de grupo. Todos os alunos não andam a fazer o trabalho e sempre querem ter nota, praticamente, de graça. Uma pessoa pode fazer o trabalho e dividir com o grupo. E também há uma falha nos trabalhos de*

*grupo na forma de apresentação. Muitos alunos não sabem apresentar um trabalho porque podemos ter um excelente trabalho, mas a forma de apresentação pode arruinar esse trabalho” (A.2; 12º).*

De facto, há necessidade de diversificar a avaliação. Isto porque um aluno pode ter facilidade em avaliações de carácter escrito, mas tem dificuldades com avaliações orais. Daí a necessidade, a nosso ver, do professor utilizar, de forma equilibrada, as duas formas de avaliação, de forma a dar mais justiça à sua avaliação.

O segundo, relativo ao trabalho individual, disse-nos o seguinte:

*“Eu tenho mais facilidade em resolver o trabalho individual. Porque o trabalho individual vou estar sozinha, minha cabeça vai estar vazia, se for para fazer em casa eu posso amanhecer bem e fazer o meu trabalho bem e vir para escola. Também posso fazer à tarde, à noite. Você vai ficar concentrado para fazer aquele trabalho. Mas o trabalho em grupo tem muito barulho, é muita discussão, muita discórdia, ninguém concorda, é que tipo de caneta, não, tem que ser outro, é muita coisa para uma cabeça só, normalmente acaba por ficar com raiva do outro, um faz trabalho outro diz que não vai fazer porque não gosto de tal flano, então, para mim o trabalho individual é melhor” (A.1; 12º).*

Há aqui claramente, pela manifestação do aluno neste excerto, a necessidade de o professor aprofundar as estratégias dos alunos elaborarem os mais diversos tipos de trabalhos. A nosso ver, seria incoerente do ponto de vista de avaliação, mandar os alunos fazerem um determinado tipo de trabalho sem antes terem dominado, minimamente, as competências que lhes permitem realizá-lo com sucesso.

Perguntámos ainda **sobre os instrumentos de avaliação que lhes levantam mais dificuldades e porquê**. A maioria dos alunos disseram-nos que o trabalho de grupo é aquele que deparam com mais dificuldades, seguido de trabalho de pesquisa e teste escrito.

Relativamente ao trabalho de grupo, dois alunos revelaram-nos o seguinte:

*“Mais dificuldades é o trabalho de grupo porque nem todos os membros ajudam, e nem todos os membros conseguem ajudar no trabalho” (A.1; 9º).*

*“É o trabalho de grupo porque todos não colaboram e muitas vezes deixam para aqueles que sabem mais, dizem eu não vou fazer, vou deixar que eles fazem. O trabalho de grupo dificulta mais para fazer” (A.2; 9º).*

Nestes dois excertos, fica claro que alguns alunos têm relutância de fazer trabalho por motivo de passividade dos colegas, ou seja, não contribuem. Na prática, o trabalho de grupo só tem alguma relevância para a aprendizagem do aluno se todos os elementos envolvidos participam ativamente.

No que diz respeito ao trabalho de pesquisa, um aluno confessou-nos o seguinte:

*“Eu acho que trabalho de pesquisa também tem alguns problemas porque há falta de acesso a informação. Bom, agora o mundo está revolucionado e cheio de tecnologia, mas que é importante é saber como usar e tirar o proveito disso”* (A2; 11°).

Aqui revela-se claramente a falta de acesso à informação, apesar da abundância informação, que tem a ver possivelmente com o preço exorbitante da internet no país, mas também com a necessidade de orientação para pesquisar a informação de modo a saber fazê-lo corretamente.

Sobre o teste escrito, um dos alunos que entrevistamos disse-nos:

*“É o teste. Muitas disciplinas, no teste eu não consigo tirar boas notas. Faço todos os exercícios na sala e sempre entendo a matéria, mas quando chega no teste dá-me um bug na cabeça e não sei o quê que ponho no teste. Não lembro de nada que eu fiz de exercícios, não lembro de nada e fico aí em cima do teste como se não tivesse estudado nada, que eu já estudei”* (A.1;12°).

O teste sumativo pode gerar stress em alguns alunos. E isso pode ter a ver, em parte, com o peso excessivo que se atribui aos testes sumativos, 80%, no conjunto da avaliação sumativa do aluno. E o aluno sente que não pode falhar. Esse sentimento pode criar alguma pressão que poderá gerar stress.

Por fim, um aluno disse-nos que não sente qualquer dificuldade nas diversas formas de avaliação citados acima. Sobre isso, disse-nos: *“Para mim praticamente acho que não há dificuldade, é apenas concentração na resolução de cada um destes”* (A.2;12°). Há casos de alunos que encaram os momentos de avaliação com alguma serenidade, possivelmente porque organizam os seus estudos de uma forma mais estratégica que lhes permite gerir o stress e outras dificuldades nos momentos da avaliação.

Avançamos um pouco mais para perguntar aos alunos **se sabem o que são os critérios de avaliação**. Dos 12 alunos que entrevistamos, 7 responderam que sim e 5 responderam que não. Dos responderam que sim, um deles disse-nos o seguinte:

*“Para mim, critérios de avaliação são todas as formas que os professores fazem para nos avaliar dentro da sala, ou seja, é todo o dia irem dentro da sala, o que nós fizemos tudo é um critério de avaliação, porque no fim o professor vai tirar a sua avaliação” (A.2;11°).*

Nota-se aqui uma noção um pouco vaga daquilo que se entende normalmente por critérios de avaliação. Normalmente, os critérios de avaliação são um conjunto de itens que os professores tomam como referência para enquadrar do ponto de vista qualitativo, e às vezes quantitativo, as tarefas que os alunos realizam. Esses itens, normalmente, são partilhados com os alunos para poderem medir o seu desempenho e proporcioná-los fazer a autoavaliação (Fernandes, 2005; Lopes & Silva, 2012). Dos alunos que responderam que não, não apresentaram nenhuma justificação. Ou seja, grande parte dos alunos não sabe o que são critérios de avaliação, ou tem sobre eles uma noção muito vaga.

Quisemos ainda saber **se os professores costumam dizer-lhes quais são os critérios que costumam utilizar para corrigir os seus trabalhos**. A resposta que obtivemos, num universo de 12 alunos entrevistados, é de 8 alunos que responderam que sim e 4 que responderam que não. Dos que responderam que sim, salientaram sobretudo elementos relacionados com a avaliação sumativa, testes, trabalhos de grupo, trabalhos práticos, que no nosso sistema de avaliação das aprendizagens corresponde a determinadas percentagens de avaliação na nota final do aluno. Isso fica patente nas palavras de um aluno que nos disse o seguinte:

*“Sim, os professores disseram-nos que os dois testes contam 50% e trabalho individual 25%, trabalho de grupo, e observação diária que contam mais para a avaliação” (A.1;9°).*

Dos que responderam que não, um aluno disse-nos o seguinte:

*“Eu acho que nenhum aluno chegou a fazer essa pergunta” (A.2;11°).*

O primeiro excerto mostra-nos que o aluno tem uma ideia enviesada dos critérios da avaliação confundindo-a com o peso da classificação obtida na classificação final. Provavelmente esta confusão é induzida pelo professor. E isso não é estranho a esta investigação, uma vez que noutros sítios, nomeadamente em alguns itens do questionário (**ver os gráficos 8, 10, 13, 14, 35**) encontramos alguns professores que confundem constantemente os propósitos da avaliação sumativa e os da avaliação formativa e confundem classificação com avaliação formativa.

Dos critérios da avaliação, avançamos a nossa conversa para a autoavaliação. E aí perguntamos aos alunos **se sabem o que é fazer uma autoavaliação**. 7 alunos responderam que sim e 5 responderam que não. Pedimos de seguida **para explicarem o que entendem por autoavaliação**. Dos que responderam sim, consideram que a autoavaliação é avaliar a si mesmo, avaliar para melhorar a nota, avaliar o comportamento, fazer conta da nota da pauta, avaliar o percurso do trimestre. Em todas essas formas de encarar a autoavaliação, sobressai a questão da nota e a correspondente nota na pauta. Isso fica patente nas palavras de um aluno quando diz:

*“Autoavaliação consiste em fazer a própria avaliação dos seus testes e como podemos fazer em casa e podemos fazer a conta da nota que vamos ter na pauta. Vamos fazer a nossa autoavaliação, não é assim”* (A.1; 12°).

Apesar disso, há um aluno que tem uma fala que vai ao encontro daquilo que se considera, em geral, por autoavaliação. Esse aluno diz-nos:

*“É fazer avaliação de si mesmo. Onde você avalia o que você faz, o que você não faz para tentar corrigir-se e mudar para melhor”* (A.1;11°).

Vimos, através dos excertos, que os alunos revelam alguma dificuldade em reconhecer a autoavaliação, pelo menos como processo pedagógico que lhes permite avaliar o seu próprio percurso de aprendizagem, de forma autónoma, estratégica e consequente. E a autoavaliação deve ser encarada com um elemento da avaliação formativa, que deve ser ensinada aos alunos durante o processo da aprendizagem, para que em cada momento do seu percurso possa ter uma visão integrada, crítica sobre aquilo que está a aprender e como está a aprender (Lopes & Silva, 2012).

Para finalizar a nossa entrevista, perguntamos aos alunos se algum professor já pediu para fazer autoavaliação e se já deu alguma orientação nesse sentido. A maior parte dos alunos respondeu que não. Um deles chegou a dizer-nos o seguinte:

*“Normalmente não fazemos uma autoavaliação. Mas muitos professores, às vezes, nas observações diárias nos pedem opinião de qual nota nós achamos que devemos ter”* (A.3;9°).

Os que responderam afirmativamente, justificam na maior parte dos casos com a avaliação sumativa e notas. Isso é visível quando um aluno nos revelou o seguinte:

*“Eu acho que os professores explicam, sim, como devemos fazer uma autoavaliação porque sempre todos os professores já nos disseram como, por exemplo, funciona o sistema onde eles lançam as notas dos alunos. E também eles nos disseram que para saber qual é a nota dos outros elementos da*

*avaliação (OEA) vamos, por exemplo, calcular uma nota de participação na sala de aula, dos trabalhos que fizemos, exercícios, e dar uma nota que nós merecemos, eu acho que o professor disse” (A.3;12º).*

Em geral, confirma-se que os alunos têm uma perspectiva enviesada da autoavaliação, pelo menos no sentido em que é entendida pela literatura de referência em avaliação pedagógica. “*A autoavaliação exige que o aluno avalie a sua participação, o seu processo de trabalho e os seus produtos*” (Lopes & Silva, 2012, p. 10).

#### **4.5. Síntese integradora dos dados dos professores e alunos (questionário e entrevistas)**

##### **4.5.1. Uso do feedback na sala de aula**

Relativamente ao uso do feedback na sala de aula, os professores, em geral, consideram que dão o seu máximo no sentido de os alunos compreenderem os seus comentários. E que a dificuldade de os alunos não compreenderem alguns dos seus comentários (feedback) deve-se, na maior parte dos casos às deficiências dos mesmos, que têm que ver, sobretudo, com a desmotivação, falta de preparação, preguiça, entre outros (**ver o quadro de análise das entrevistas dos professores em anexo 6**). Por sua vez, alguns alunos referem que compreendem a maior parte dos comentários que os professores fazem, sobretudo, quando os mesmos incidem sobre os exercícios realizados na sala de aula. Quando os comentários incidem sobre outras atividades da aula, consideram que nem sempre os professores são claros, e alguns alunos chegam a apontar algumas limitações de comentários dos professores, conforme vimos em alguns excertos analisados acima.

Sobre se o feedback mais utilizado na sala de aula é oral ou escrito, os professores e os alunos estão de acordo nesse ponto. Ou seja, ambos reconhecem que, na maior parte das vezes, os comentários são orais. O facto de os comentários (feedback) serem, na maior parte das vezes, sob a forma da oralidade é corroborada por alguns autores (Fernandes, 2005; Hatie & Timperley, 2007; Brookhart, 2008; Lopes & Silva, 2015). É compreensível que a maior parte dos feedbacks feitos pelos professores sejam orais. Primeiro, por causa do número de alunos por turma, que foi invocado na entrevista aos professores como um dos entraves ao feedback eficaz. Isso significa, que, na prática, na maior parte das vezes, é mais adequado que o feedback seja oral de forma a atingir o maior número possível dos alunos. O segundo motivo tem que ver com a urgência de corrigir as tarefas

dos alunos em tempo oportuno, antes que seja tarde demais, na maior parte dos conteúdos que se lecionam no contexto da sala de aula (Lopes & Silva, 2012).

#### 4.5.2. Contributo do feedback na aprendizagem dos alunos

Os professores dão exemplos de algumas práticas que costumam utilizar e que consideram ajudar os alunos a melhorarem a sua aprendizagem. Algumas dessas práticas são elogios, incentivos, monitorização das tarefas, correção de erros, entre outros. Como vimos anteriormente, com base em alguns estudos (Hattie & Timperley, 2007; Brookhart, 2008), os elogios e os incentivos ajudam muito pouco no processo de aprendizagem dos alunos. Em relação à monitorização das tarefas e correção de erros, se forem feitos de forma criteriosa e rigorosa contribuirão para uma aprendizagem significativa dos alunos (Fernandes, 2005). Da parte dos alunos, salientam que a monitorização das tarefas e a correção de erros contribuem mais para aprenderem. Sobre este último, referem que acontece na maior parte das vezes na altura da correção dos testes sumativos do que noutros momentos do processo de ensino e aprendizagem. Em todo o caso, a correção dos erros deverá acontecer em todos os momentos relevantes do processo de aprendizagem em que o aluno precisa de uma pista para poder reorientar a sua estratégia de aprendizagem (Ferreira, 2007). No que se refere à monitorização das tarefas, alguns alunos dizem que os professores procuram esclarecer as dúvidas no momento em que estão a realizar determinadas tarefas. Esse esclarecimento nem sempre acontece da melhor forma, pelo menos com todos os professores. Há relatos de alunos que mostram que alguns professores não têm paciência para esclarecer devidamente as dúvidas que eles apresentam. Também encontramos relatos sobre professores que dão preferências a alguns alunos, sobretudo aqueles mais ativos e que apresentam melhores resultados. Por outro lado, reconhecem que há professores que fazem comentários que vão ao encontro das suas necessidades, mas deixam a entender que esses professores são uma minoria.

#### 4.5.3. Constrangimentos do feedback

O feedback para ser eficaz exige a compreensão de parte a parte, ou seja, do professor e do aluno. Da parte do professor, é necessário partilhar e clarificar os objetivos da aprendizagem, verificar se os alunos compreendem esses objetivos para que o feedback possa ser enquadrado de uma forma eficaz. Da parte do aluno, é necessário a atenção, a disponibilidade, e o engajamento quando for solicitado (Fernandes, 2005; Wiggins, 2012). No entanto, essa compreensão nem sempre existe, e as

estratégias de clarificação nem sempre são eficazes. No estudo que levamos a cabo, deparamos com alguns constrangimentos, quer da parte do professor quer da parte do aluno.

Da parte do aluno, que normalmente entende o feedback como esclarecimento de dúvidas ou acompanhamento atento às tarefas realizadas na sala de aula, consideram que alguns professores não conseguem fazer isso devidamente. E que isso cria dificuldades na compreensão global das matérias.

Da parte dos professores, consideram que os constrangimentos do feedback têm a ver na maior parte das vezes com o aluno, mas também com o professor. A parte que tem a ver com o aluno está relacionada com a desmotivação, falta de domínio da língua, resistência, ambiente na sala de aula (**Ver, em anexo 6, o quadro da análise das entrevistas dos professores**). A parte relativa ao professor tem a ver com a desmotivação de alguns professores, falta de preparação, tempo, ambiente na sala de aula, dificuldades em definir critérios (**Ver, em anexo 1, as repostas às perguntas abertas do questionário**). Sobre este aspeto, parece-nos que a posição dos professores que encontramos nas questões abertas do questionário retratam melhor essa dificuldade, uma vez que reconhecem que revelam alguma desmotivação, desconhecimento e domínio das principais estratégias de feedback, entre outros. Além disso, comparando o número de repostas nos dois instrumentos de recolha de dados (entrevista (8) e questionário (27)), parece-nos mais legítimo reconhecer que as repostas do questionário estão mais próximo da realidade, ou seja, dos reais entraves a um feedback eficaz.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como base a pergunta de partida: quais são as concepções e as práticas em relação ao feedback de professores do ensino secundário do Agrupamento Olegário Tavares? Para respondê-la tivemos que fazer um longo percurso que nos trouxe até aqui. E agora, chegou o momento de fazer um balanço de como foi respondida, tendo em conta os quartos objetivos traçados.

Em relação ao primeiro objetivo, que era identificar as concepções e as práticas dos professores de ensino secundário do agrupamento Olegário Tavares em relação ao feedback, consideramos que foi atingido. Com efeito, podemos identificar estas concepções e demos conta que não são homogêneas, apresentando diferentes características.

Uma das concepções que se mostram ao longo do questionário e das entrevistas é aquela que considera o feedback como um elemento fundamental da avaliação formativa, que se caracteriza como um conjunto de informações que os professores fornecem aos alunos a fim de estes melhorarem a aprendizagem. Nesta concepção, partilhada por um grupo minoritário de professores, considera-se ainda que o feedback deve acontecer em diversos momentos do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, no início, ao longo do processo e no final (Wiggins, 2012). Acresce ainda a esta concepção a ideia de que o feedback deve ser partilhado de forma mútua, do professor para o aluno e vice-versa.

Outra concepção de feedback que sobressai desta investigação é aquela que está muito ligada aos momentos pontuais da aprendizagem, quer seja teste ou outros elementos da avaliação sumativa. Esta concepção, caracteriza-se, com base nos dados recolhidos, por uma confusão entre a avaliação formativa e avaliação sumativa. Confusão essa que tem grande influência na forma como os professores usam o feedback. Confirmamos esse facto em diversos itens do questionário, quer das perguntas fechadas, quer das perguntas abertas, quer ainda em algumas respostas dadas às questões das entrevistas.

Identificámos ainda uma terceira concepção de feedback, com um número reduzido de professores, na qual se confunde a nota com o feedback eficaz. Para estes, em muitos casos, a nota é aquilo que os alunos precisam para melhorar a sua aprendizagem. Neste grupo, para além de constatarmos a confusão entre os propósitos da avaliação formativa (na qual o feedback é dos seus elementos mais

importantes) e a avaliação sumativa, que foi constatado na concepção anterior, há aqui um agravante, a nosso ver, e com base nos dados recolhidos, de confundir o feedback com a dimensão classificativa da avaliação.

Em relação ao segundo objetivo do nosso estudo, que tem a ver com a forma como os professores dão feedback aos seus alunos no contexto da sala de aula, podemos concluir, com base nos dados recolhidos, o seguinte:

- grande parte do feedback que os professores fornecem aos seus alunos está ligado a elogios ou incentivos para realizarem as tarefas ou estudarem. No caso dos elogios, constatamos que, normalmente, são utilizados como forma de “acarinhar” o aluno após a realização de uma tarefa, mas sem um comentário explícito que mostra o que fez bem, onde ele se encontra, e para onde ele deve avançar com intuito de realizar a tarefa consoante os objetivos de aprendizagem traçados (Hattie & Timperley, 2007; Brookhart, 2008). Os elogios sem referência explícita ao trabalho do aluno constituem um feedback de baixa qualidade. Os incentivos para os alunos estudarem mais é uma outra forma de feedback que os professores utilizam e os mesmos consideram-nos eficazes. Como já dissemos ao longo deste estudo, o feedback para ser eficaz tem de fazer referência a algo concreto que o aluno faz ou possa fazer. Neste sentido, tem de ser dirigido às tarefas, ao processo, à autorregulação e à pessoa do aluno. No mínimo, o feedback tem que ser dirigido, pelo menos, a uma dessas situações para ser considerado eficaz (Hattie & timperley, 2007). Pedir ao aluno para estudar mais sem nenhuma referência explícita a um desses elementos, não nos parece um feedback eficaz;

- existem professores que utilizam a correção de erros como forma de dar feedback aos seus alunos. Constatamos que algumas formas de fazer essa correção são eficazes e outras nem tanto, à luz do pressuposto teórico que tomamos como referência neste estudo. Encontramos casos de professores que fazem a correção de erros no momento em que o aluno os comete e, simultaneamente dão pistas, algumas vezes através de questões, como forma de superarem esses erros. Também encontramos casos de professores que quando os alunos comentem os erros, limitam-se muitas vezes a constatá-los, e apenas os incentivam a prosseguir na correção, sem nenhuma pista relevante;

- a maioria dos professores mostra que enfrenta várias dificuldades quando fornecem feedback aos seus alunos. Neste sentido, apontam algumas causas dessa dificuldade, nomeadamente, a desmotivação por parte dos alunos, segundo alguns, e desmotivação de ambas as partes, segundo

outros. A falta de preparação também é invocada como um dos principais constrangimentos à realização de um feedback eficaz. Neste sentido, alguns professores reconhecem que essa falta de preparação tem a ver exclusivamente com os alunos, mas outros reconhecem que a falta de preparação é um constrangimento que afeta ambas as partes, alunos e professores. A falta de tempo é invocada como um obstáculo à ocorrência de um feedback eficaz na sala de aula. Em alguns casos, essa falta de tempo deve-se a extensão de conteúdos curriculares, um elevado número de alunos por turma, entre outros.

No terceiro objetivo do nosso estudo, propusemo-nos analisar até que ponto os feedbacks que os professores fornecem aos seus alunos são importantes na percepção destes.

Verificámos posições diversificadas, apesar de, em geral, os alunos reconhecerem a importância do feedback que os professores lhes fornecem. Neste sentido, encontramos alunos que estão satisfeitos com o feedback que os professores lhes fornecem. Isto acontece sobretudo no 9º e no 10º ano, talvez por terem ainda um menor sentido crítico em relação ao feedback dos professores. Ao contrário destes últimos, os alunos do 11º e do 12º mostraram-se bastante mais críticos em relação ao feedback que os professores lhes fornecem na sala de aula. Chegam a apontar situações concretas em que consideram o feedback eficaz, mas também mostram situações em que consideram o feedback como pouco eficaz, não cumprindo a sua função.

Quanto à percepção dos alunos sobre a importância que atribuem ao feedback dos professores verificámos também posições diversificadas, apesar de, em geral, reconhecerem a importância do feedback que os professores lhes fornecem. Neste sentido, encontramos alunos que estão satisfeitos com o feedback que os professores lhes fornecem. Isto acontece sobretudo no 9º e no 10º ano, talvez por terem ainda um menor sentido crítico em relação ao feedback dos professores. Ao contrário destes últimos, os alunos do 11º e do 12º mostraram-se bastante mais críticos em relação ao feedback que os professores lhes fornecem na sala de aula. Chegam a apontar situações concretas em que consideram o feedback eficaz, mas também mostram situações em que consideram o feedback como pouco eficaz ou mesmo equivocado.

Neste último ponto, sobre a percepção que os professores e os alunos têm sobre o feedback convém dizer o seguinte: por um lado, existem pontos de convergência entre ambos, mas, por outro lado, podemos encontrar alguns aspetos discordantes.

Do lado da convergência, podemos salientar que ambos reconhecem o feedback como um elemento fundamental na melhoria da aprendizagem. Contudo, existem aspetos em que os alunos e os professores percebem o feedback de forma diferente. Em geral, os professores têm uma percepção de que são claros nos comentários que fazem na sala de aula. No entanto, se há alguns alunos que reconhecem essa clareza, pelo menos da parte de alguns professores, outros há que são bastantes críticos em relação a isso, chegando mesmo a afirmar que alguns professores quando são chamados a esclarecer as dúvidas nem sempre o fazem como seria desejável e não o fazem da mesma forma para todos os alunos, beneficiando uns (os melhores alunos) em detrimento de outros com mais dificuldades.

Em suma, podemos dizer que as concepções e as práticas em relação ao feedback dos professores do ensino secundário do agrupamento Olegário Tavares revelam em geral, uma grande falta de consistência tendo em conta as recomendações da investigação científica nesta área há pelo menos três décadas. Neste sentido, a nosso ver, os professores necessitam estar bastante mais informados sobre um dos elementos que mais contribui para os alunos melhorarem a sua aprendizagem, o feedback. Além disso, o nosso sistema de avaliação em Cabo Verde já prevê o uso de avaliação formativa (do qual o feedback é um dos elementos de destaque) na sala de aula há pelo menos duas décadas (Decreto-Lei nº42/03/20 de outubro de 2002), pelo que importa traduzir este decreto lei para a prática efetiva da sala de aula.

É óbvio que o professor não é o único entrave ao uso de avaliação formativa na sala de aula, e em concreto ao fornecimento de um feedback eficaz. O Ministério da Educação tem a sua quota parte, designadamente por ser responsável pelos currículos definidos para as escolas. Estes currículos são extremamente extensos, acrescendo a esta situação que existe “a norma” de o professor ter de realizar dois testes sumativos por trimestre, para obter 80% da nota final do aluno, o que leva a que exista um grande investimento na avaliação sumativa, em detrimento da formativa. Também é da responsabilidade do Ministério promover formações contínuas sobre a avaliação formativa e em específico sobre o feedback, de forma que os professores estejam melhores preparados para responder às necessidades dos alunos, contribuindo assim para a melhoria da sua aprendizagem, que no fundo, é a intenção de qualquer prática pedagógica que pretenda ser de qualidade.

## **Limitações do estudo**

As principais limitações deste estudo têm a ver com: a necessidade de observar as aulas dos professores, para confirmar, em concreto algumas falas dos mesmos; barreira linguística dos alunos, que em alguns casos tornou difícil expressarem-se e nos suscitou dúvidas sobre o sentido das suas afirmações; e alguma inabilidade do investigador em aprofundar aspetos das entrevistas que mereciam ter sido melhor esclarecidos.

A falta de observação da aula aos professores constitui uma limitação deste estudo, mas por questão de tempo tornou-se difícil de operacionalizar. A limitação vem do facto de não podermos confirmar se as práticas que os professores referem correspondem ou não à realidade. Seria certamente um modo muito rico de recolha de dados pois permitir-nos-ia analisar toda a interação pedagógica na sala de aula. Não sendo possível, optámos por recolher a perspetiva dos alunos, dado que a sua perceção sobre as práticas de feedback dos professores nos permite, pelo menos em parte, validar as respostas dos professores e verificar se entre uns e outros há grandes diferenças na forma como percecionam a prática do feedback.

A barreira linguística constitui outra limitação deste estudo. Constatamos isso mais da parte dos alunos do que da parte dos professores, como era esperado. Da parte dos alunos, detetamos várias falas que são difíceis de compreender, possivelmente por causa do fraco domínio da língua portuguesa, e pouca à vontade para se expressarem oralmente. Isso teve um impacto na clareza do que diziam, e condicionou-nos bastante no tratamento e análise de dados. Apesar do nosso esforço para clarificar o máximo que pudemos, ficaram situações que não conseguimos esclarecer devidamente. Da parte dos professores, encontramos algumas falas que não conseguimos descortinar com a clareza necessária e que tiveram, igualmente, um impacto negativo neste estudo.

Por fim, consideramos que a inexperiência do investigador na realização das entrevistas também se refletiu na recolha de dados. Com efeito muitas falas deveriam ser esclarecidas no momento das respetivas entrevistas, tanto em relação aos professores como em relação aos alunos. Designadamente, no caso dos professores, esclarecendo alguns padrões de resposta que emergiram do questionário, entre outros aspetos.

## **Sugestões de melhoria**

Apesar das limitações que foram invocadas no item anterior, este estudo apresenta-nos muitos dados relevantes, mostrando diversas fragilidades no processo de aprendizagem, sobretudo no que refere ao feedback que, como sabemos, é um elemento central na regulação desse processo. Defendemos ao longo deste trabalho que o feedback para ter o efeito desejado deve ser eficaz. E um feedback eficaz é aquele que, em geral, fornece um conjunto de informações aos alunos, de forma a permitir-lhes ultrapassar as dificuldades, e passar para um nível qualitativamente superior (Hattie & Timperley, 2007; Brookhart, 2008). Para fornecer um feedback eficaz é preciso ter uma conceção e prática coerente, de forma que se possa ser oportuno, específico e com o foco bem direcionado (Brookhart, 2008). Isso exige formação, treino, partilha de estratégias de feedback entre pares, estar recetivo para receber o feedback dos alunos quanto à sua aprendizagem. Todos esses elementos constituem ainda um desafio para o agrupamento onde este estudo foi levado a cabo. É neste sentido que deixamos algumas propostas que, a nosso ver, podem contribuir para melhorar o atual contexto de aprendizagem.

Em primeiro lugar, sugerimos a introdução de forma sistemática da avaliação formativa na sala de aula, onde o feedback aparece como um dos seus elementos mais importantes. Isso é importante porque, conforme deixamos claro ao longo deste trabalho, o uso da avaliação formativa proporciona ao professor e aos alunos uma interação que permite a melhoria de ambos. Da parte do aluno, permite-lhe adquirir uma posição mais ativa no processo de construção do conhecimento, que se traduz na capacidade de regular a sua aprendizagem identificando o que aprendeu, em que fase se encontra e o que falta aprender (Hattie & Timperley, 2007). Da parte do professor, permite-lhe reconhecer, após a leção de uma unidade de aprendizagem, até que ponto a sua estratégia de ensino vai ao encontro das necessidades dos alunos. Ou seja, permite-lhe regular a sua forma de ensinar. Contudo, para que esta introdução da avaliação formativa tenha lugar, é necessário que os professores aprofundem e expandam os seus conhecimentos sobre o que é avaliação formativa e o que a caracteriza, de outro modo continuaremos a assistir a práticas que chamam de formativas, mas que efetivamente não o são.

Em segundo lugar, há uma necessidade de melhorar o feedback que os professores fornecem aos seus alunos. Os dados que analisamos ao longo deste estudo mostram-nos que parte significativa dos professores têm uma conceção de feedback muito deficitária. Na revisão da literatura que levamos a cabo, é possível perceber que, ao contrário daquilo que os professores pensam e fazem mais vezes na sala de aula, que é dar feedback com base em elogios ou reprovação, o feedback de qualidade deve centrar-se sobretudo naquilo que o aluno faz. Ou seja, focado nas tarefas, no processo de aprendizagem, e na autorregulação (Hattie & Timperley, 2007). Para que o professor possa dar um feedback com essas características, é preciso que a escola invista na organização de sessões de formação, monitorizadas pela equipa pedagógica do agrupamento.

Em terceiro lugar, há necessidade dos professores utilizarem mais vezes o feedback escrito. Pelos dados que recolhemos dos alunos pudemos perceber que, na maior parte das vezes os feedbacks são orais, e raramente são escritos. É natural que o feedback fornecido pelo professor seja, na maior parte das vezes, oral. Isso tem a ver com a facilidade do feedback oral, com o tempo disponível, com o número excessivo de alunos por turma. No entanto, há momentos do processo de aprendizagem em que os alunos têm de fazer trabalhos escritos. Esses trabalhos exigem que o professor, para além de comentários gerais à turma, escreva no próprio trabalho do aluno, os aspetos que foram conseguidos, os aspetos que precisam ser melhorados, e pistas que os alunos precisam para melhorarem os seus trabalhos (Lopes & Silva, 2015).

Por fim, constatamos que há necessidade de promover a autoavaliação de forma correta. Pelos dados que recolhemos dos alunos, podemos inferir que a maior parte não tem noção do que é a autoavaliação. Os que tinham alguma noção, entendiam a autoavaliação como o momento no final do trimestre em o professor pede ao aluno para fazer o balanço das suas notas. Ora, a autoavaliação é um processo contínuo em que o aluno, em constante diálogo com o professor, faz uma análise do percurso que está a ser feito, nos mais diversos momentos do processo de aprendizagem. Essa análise vai permitir-lhe reconhecer o que está a aprender em determinado momento, quais são os problemas que enfrenta e o que precisa fazer para ter um controlo efetivo sobre a sua própria aprendizagem. Ou seja, o principal propósito da autoavaliação, não é atribuir uma nota, mas antes permitir ao aluno regular a sua própria aprendizagem. No fundo, é ser um aprendiz que procura cada vez mais ganhar a sua autonomia (Silva & Lopes, 2016).

## **Sugestões para investigação futura**

Para investigação futura, sugerimos os seguintes tópicos: uma investigação focada na sala de aula, no sentido de se fazer uma observação da aula dos professores, com intuito de perceber de forma mais aprofundada as práticas pedagógicas; o feedback escrito; o envolvimento dos alunos no processo de ensino e de aprendizagem; a influência da língua no processo de ensino de aprendizagem.

Em relação ao primeiro tópico, reconhecemos que há uma necessidade premente em conhecer as práticas pedagógicas dos professores porque acreditamos que só assim é possível introduzir mudanças que possam, ao mesmo tempo, ajudar o aluno a melhorar a sua forma de aprender e ao professor a melhorar a sua forma de ensinar. Esse estudo poderá revelar os pormenores de vários aspetos do processo de ensino e de aprendizagem, que não contribuem claramente para o aluno aprender mais e melhor. Alguns desses aspetos foram aflorados neste estudo, sobretudo aos ligados à eficácia ou não do feedback.

O feedback escrito é um outro tópico que poderá ser investigado futuramente. Isso é importante na medida em que boa parte da avaliação que os professores fazem é de carácter escrito. A intenção, a nosso ver, seria perceber se esse feedback existe ou não, e se existe, em que moldes é que feito, procurando perceber também a sua eficácia.

Outro tópico que nos parece relevante investigar é o envolvimento do aluno no processo de ensino e de aprendizagem. Ficamos com a sensação, com base nos dados analisados, de que os alunos estão alheados, de certa forma, desse processo. Acreditamos que esse estudo poderá dar um contributo para perceber esse alheamento, e possivelmente contribuir para ultrapassar essa situação.

A questão linguística afigura-se-nos de extrema importância no processo de ensino e aprendizagem. Ao longo deste estudo constatamos que existem algumas interferências de natureza linguística que acabam por influenciar diretamente a forma como o aluno se expressa sobre um determinado assunto. Neste sentido, consideramos de suma importância que haja um estudo que procure perceber até que ponto o domínio da língua afeta o processo de aprendizagem. Há alguns estudos recentes sobre este tema, mas mais focados no aspeto linguístico de per si. De entre eles podemos destacar o

livro “Crioulo e português em Cabo Verde – um repto em diluição e afirmação, de Hans-Peter Heilmar, publicado em 2022, pela Editora Rosa Porcelana.

A finalizar, realçamos que o desenvolvimento deste trabalho nos proporcionou também uma aprendizagem significativa, do ponto de vista do nosso desenvolvimento profissional, levando-nos a refletir quer sobre questões teóricas relativas ao processo de ensino aprendizagem, designadamente o feedback, quer sobre a sua interceção com um contexto concreto, o Agrupamento Olegário Tavares e as dificuldades reais que têm de ser enfrentadas para sua melhoria. Gostaria de fechar as considerações finais com uma reflexão lapidar, a nosso ver.

*“Os bons professores sabem que a sua competência científica e pedagógica é um fator decisivo para a qualidade da educação nas nossas escolas. Por isso, investem na formação contínua. Refletem, de forma crítica e sistemática, sobre as suas práticas. Partilham saberes e experiências. E mostram abertura à inovação e à mudança”* (Estanqueiro, 2010, p.121).

Com efeito, acreditamos no potencial da formação contínua e na importância da colaboração e partilha entre os docentes para em conjunto melhorarem as suas práticas e contribuírem para uma maior qualidade da educação nos contextos em que atuam.

## Referências bibliográficas

- Aires, L. (2015). Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional. Lisboa: UAB.
- Almeida, A. J. A. (2017). Avaliação das aprendizagens dos alunos. Lisboa: Chiado Editora.
- Amado, J. (Coord.) (2014). Manual de investigação qualitativa em educação (2ª ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amante, L., & Oliveira, I. (2019). Avaliação e feedback: desafios atuais. Lisboa: UAB.
- André, E. (2019). Projeto de monitorização, acompanhamento e avaliação pedagógica. Feedback.
- Aranha, Á. & Gonçalves, F. (2007). Métodos de análise de conteúdo. Vila Real: ATAD.
- Araújo, F. M. R. (2015). Avaliação formativa e o seu impacto na melhoria da aprendizagem. [Microsoft Word - Tese \(documento definitivo\) \(utl.pt\)](#)
- Bardin, L. (2014). Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70.
- Bóia, J. M. P. (2003). Educação e sociedade. Lisboa: Ed. Sílabo.
- Brookhart, S. M. (2008). How to give effective feedback to your students. ASCD.
- Brookhart, S. M. (2011). Tailoring feedback. *The Education Digest*, 76(9), 33.
- Cid, M. & Fialho, I. (2011). Critérios de avaliação. Da fundamentação à operacionalização. In I. Fialho & H. Salgueiro (Orgs). TurmaMais e sucesso escolar. Contributos teóricos e práticos, pp. 109-124. Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia - Universidade de Évora [ISBN: 978-989-8339-10-2] [dspace.uevora.pt](#)
- Cosme, A. Et al. (2020). Avaliação das aprendizagens: propostas e estratégias de ação. Porto: Porto editora.
- Coutinho, C. P. (2014). Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática. Coimbra: Almedina.
- Dias, P. A. L. (2011). Práticas de avaliação formativa na sala de aula: regulação e feedback. [Repositório Aberto: Práticas de avaliação formativa na sala de aula : regulação e feedback \(uab.pt\)](#)

Estanqueiro, A. (2010). Boas práticas na educação: o papel dos professores. Lisboa: Editorial Presença.

Fernandes & Fialho (2017). Avaliar para melhorar avaliar para aprender. Folha 1: Avaliação formativa. Ação de capacitação dos avaliadores concelhios, em Cabo Verde.

Fernandes & Fialho (2017). Avaliar para melhorar avaliar para aprender. Folha 3: Feedback. Ação de capacitação dos avaliadores concelhios, em Cabo Verde.

Fernandes & Fialho (2017). Avaliar para melhorar avaliar para aprender. Folha 4: Rubricas de avaliação e/ou de classificação. Ação de capacitação dos avaliadores concelhios, em Cabo Verde.

Fernandes, D. (2005). Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas. Lisboa: Texto Editores.

Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. In Revista Portuguesa de Educação, 19 (2), pp. 21-50. [06 Domingos Fernandes 21-50 \(ul.pt\)](#)

Fernandes, D. (2020). Critérios da avaliação (folha #). Lisboa: MAIA.  
[texto de apoio criterios de avaliação.pdf \(mec.pt\)](#)

Ferreira, C. A. (2007). Avaliação no quotidiano da sala de aula. Porto: Porto Editora.

Hadji, C. (2011). Ajudar os alunos a fazer a autorregulação da sua aprendizagem: por quê? Como? Paraíba: Editora Melo.

Hargreaves, A. (2003). O ensino na sociedade do conhecimento: a educação na era da insegurança. Porto: Porto Editora.

Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. In review of Educational Research. [The Power of Feedback - John Hattie, Helen Timperley, 2007 \(sagepub.com\)](#)

Heilmar, H-P. (2022). Crioulo e português em Cabo Verde: um repto entre diluição e afirmação. Lisboa: Rosa de Porcelana.

L. Cohen, L. Manion and K. Morrison. (2007). “Research Methods in Education” (6th ed.). NY Routledge Falmer, London and New York.

Lopes & Silva (2015). O professor faz a diferença: na aprendizagem dos alunos; na realização escolar dos alunos e no sucesso dos alunos. Lisboa: LIDEL.

Lopes, J. & Silva, H. S. (2012). 50 técnicas de avaliação formativa. Lisboa: LIDEL.

Lousã, M. D. et Al. (2018). Como fazer trabalhos académicos. Porto: Porto Editora.

Méndez, J. M. A. (2002). Avaliar para conhecer, examinar para excluir. Porto: Porto Editora.

Monteiro, M & Santos M. R. (2001) Psicologia – 2ª parte. Porto: Porto Editora.

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.

Panadero, E., & Lipnevich, A. A. (2022). A review of feedback models and typologies: Towards an integrative model of feedback elements. *Educational Research Review*, 35, 100416.

Panadero, E., Jonsson, A., & Strijbos, J. W. (2016). Scaffolding self-regulated learning through self-assessment and peer assessment: Guidelines for classroom implementation. In D. Laveault & L. Allal (Eds.), *Assessment for Learning: Meeting the challenge of implementation* (pp. 311-326). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-39211-0\\_18](https://doi.org/10.1007/978-3-319-39211-0_18)

Perrenoud, P. (1999). Construir as competências desde a escola. Porto Alegre: Artmed Editora.

Pinto, J. & Santos, L. (2006). Modelos de avaliação das aprendizagens. Lisboa: UAB.

Plano Estratégico da Educação em Cabo Verde (2017-2021). [Plano Estratégico da Educação.pdf \(gov.cv\)](#)

Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2005). Manual de investigação em ciências sociais. Lisboa: Gradiva.

Reboul, O. (1982). O que é aprender? Coimbra: Almedina.

Roldão, M. C. (2009). Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. In *Review of Educational Research*.

Silva, H. S. & Lopes, J. (2015). *Eu, professor, pergunto*. Vol.1. Lisboa: Factor.

Silva, H. S. & Lopes, J. (2015). *Eu, professor, pergunto*. Vol.2. Lisboa: Factor.

Silva, M. Â. F. D. (2015). A avaliação formativa como forma de garantir a aprendizagem: um estudo de caso na disciplina de geografia. [Repositório Aberto: A avaliação formativa como forma de garantir a aprendizagem : um estudo de caso na disciplina de geografia \(uab.pt\)](#)

Silva, M. H. S., & Lopes, J. P. (2016). Três estratégias básicas para a melhoria da aprendizagem: Objetivos de aprendizagem, avaliação formativa e feedback. *Revista eletrónica de Educação e Psicologia*, 7, 12-31. [edupsi.utad.pt/index.php/component/content/article/79-revista2/144](http://edupsi.utad.pt/index.php/component/content/article/79-revista2/144)

Sousa, A. B. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

Tiberghien, G. (dir.) (2007). *Dicionário de ciências cognitivas*. Lisboa: Edições 70.

Wiggins, G. (2012). *Seven keys to effective feedback*. ASCD.

[FormativeAssessmentandCCSwithELALiteracyMod\\_3-Reading2.pdf \(ascd.org\)](#)

William, D. (2006). Formative assessment: getting the focus right: *Educational Assessment*, 11 (3-4), 283-289. [ResearchGate](#)

Yin, R. K. (1994). *Pesquisa estudo de caso – desenho e métodos*. (2ª Ed.). Porto Alegre: Bookman. [Prefácio \(pbworks.com\)](#)

## ANEXOS

### ANEXO I. [INQUÉRITO PARA PROFESSORES - Formulários Google](#)

## ANEXO: II. Formulário do questionário – professores

### Formulário de inquérito por questionário para professores

O presente questionário destina-se à recolha de dados sobre as conceções e as práticas de feedback dos professores do agrupamento Olegário Tavares, no âmbito da dissertação que o docente investigador pretende desenvolver para obtenção do grau de Mestre em Supervisão Pedagógica, pelo Departamento de Educação e Ensino a Distância da Universidade Aberta.

Esta recolha é de importância vital para o trabalho a desenvolver e, por isso, as suas respostas são essenciais para a consecução dos objetivos gizados e para a qualidade de estudo.

Os dados recolhidos serão utilizados para fins académicos, estando garantido o anonimato e a confidencialidade das respostas. Agradecemos, desde já, a sua inestimável colaboração.

#### **I - Dados pessoais e profissionais**

1. Idade \_\_\_\_\_

2. Género \_\_\_\_\_

3. Grau académico: licenciatura \_\_\_\_\_ mestrado \_\_\_\_\_ outro, indique qual

\_\_\_\_\_

4. Assinale a opção que corresponde à sua situação profissional:

\_\_\_\_\_ professor contratado;

\_\_\_\_\_ professor de quadro de nomeação definitiva.

5. Número de anos de serviço \_\_\_\_\_

5.1. Número de anos de serviço na escola \_\_\_\_\_

#### **II - Instruções de preenchimento**

Este questionário é composto por um conjunto de 39 itens de resposta fechada e por 4 de resposta aberta. Na listagem que se segue, assinale com uma cruz (X) o seu grau de concordância face a cada uma das afirmações, de acordo com a seguinte escala:

1	2	3	4
Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente

1	O feedback é um conjunto de informações que os professores fornecem aos seus alunos a fim de progredirem na aprendizagem.	1	2	3	4
2	O feedback é um dos elementos fundamentais da avaliação formativa.	1	2	3	4
3	A nota dada numa prova é o feedback que os alunos necessitam para melhorar a sua aprendizagem.	1	2	3	4
4	O feedback deve ser dado ao longo das aulas nas atividades que os alunos desenvolvem e não apenas quando realizam as provas.	1	2	3	4
5	O feedback “precisas estudar mais” ou “a tua resposta é muito confusa” dão boas orientações para os alunos melhorarem a sua aprendizagem.	1	2	3	4
6	A capacidade de o aluno autorregular a sua aprendizagem depende muito da qualidade dos feedbacks que recebe.	1	2	3	4
7	O feedback é a nota que o aluno recebe e que lhe indica o seu nível de conhecimento.	1	2	3	4
8	A responsabilidade do feedback deve ser partilhada com os próprios estudantes que podem também participar na avaliação.	1	2	3	4
9	O feedback dado sobre as tarefas consiste em dizer ao aluno a resposta certa.	1	2	3	4
10	O momento oportuno para ajudar os alunos a corrigirem os seus erros é quando cometem esses mesmos erros.	1	2	3	4
11	Um feedback tem tanto mais qualidade quanto mais contribuir para que o aluno perceba qual o caminho a percorrer para ter sucesso na aprendizagem.	1	2	3	4
12	Os critérios de avaliação apenas interessam ao professor que vai corrigir os trabalhos/provas.	1	2	3	4
13	Tem de haver feedback que oriente os alunos para se poder dizer que uma	1	2	3	4

	avaliação é formativa.				
14	Já usei rubricas para avaliar e dar feedback aos meus alunos.	1	2	3	4
15	Na realização das tarefas, é importante o professor utilizar o questionamento oral como forma de auxiliar o aluno durante a sua realização.	1	2	3	4
16	Um feedback eficaz centra-se nas necessidades do aluno.	1	2	3	4
17	O professor deve dar pistas ao aluno que o ajude a encontrar solução para um dado problema, sem, contudo, lhe dar a resposta.	1	2	3	4
18	O feedback deve ser utilizado apenas quando se faz a correção dos testes sumativos.	1	2	3	4
19	A efetivação da aprendizagem depende da qualidade do feedback prestado aos alunos.	1	2	3	4
20	O professor é o único que tem condições de dar feedback efetivo aos estudantes.	1	2	3	4
21	Desenvolver a capacidade de autoavaliação nos alunos é uma forma de feedback no sentido em que contribui para os ajudar a entender o que precisam melhorar.	1	2	3	4
22	O feedback deve orientar o aluno sobre o que necessita fazer para melhorar a aprendizagem.	1	2	3	4
23	Quando um professor comenta oralmente um trabalho do aluno, notando aquilo que precisa melhorar, está a fornecer feedback.	1	2	3	4
24	É depois da realização das tarefas que o feedback deve ser dado.	1	2	3	4
25	“O teu trabalho é muito fraco, porque não estudas e és preguiçoso”, é um exemplo de um feedback que pode ajudar o aluno a melhorar.	1	2	3	4
26	Se um aluno utilizar as informações que o professor lhe dá para melhorar a sua aprendizagem, estamos perante um feedback eficaz.	1	2	3	4
27	É importante que o feedback oriente os alunos sobre as estratégias que podem usar para resolver algumas tarefas.	1	2	3	4

28	O feedback pode ser dado através de comentários escritos nas provas/trabalhos que orientem o aluno a melhorar.	1	2	3	4
29	Dizer ao aluno, “Bom trabalho, és muito inteligente”, constitui um exemplo de um bom feedback porque ajuda o aluno a continuar a progredir.	1	2	3	4
30	A avaliação entre pares, com produção de feedbacks entre os estudantes é uma mais-valia para o processo de aprendizagem.	1	2	3	4
31	Qualquer feedback permite o aluno regular a sua aprendizagem.	1	2	3	4
32	O feedback é pouco relevante para o processo de aprendizagem dos alunos.	1	2	3	4
33	O feedback é um elemento que caracteriza a avaliação sumativa.	1	2	3	4
34	O feedback tem a ver com indicação clara ao aluno sobre o modo como deve realizar a tarefa.	1	2	3	4
35	Dar ao aluno todas as orientações necessárias para realizar com êxito uma dada tarefa é uma forma de feedback.	1	2	3	4
36	A qualidade do feedback é avaliada pela sua objetividade, por isso um feedback quantitativo (nota) é melhor que um feedback qualitativo.	1	2	3	4
37	Dizer ao aluno que a resposta que deu a uma determinada questão está errada é uma forma de fornecer feedback.	1	2	3	4
38	Disponibilizar aos alunos uma lista de verificação sobre as aprendizagens a adquirir contribui para os ajudar a auto-avaliar o seu desempenho.	1	2	3	4
39	A autoavaliação dos alunos não é relevante para obterem feedback sobre a sua aprendizagem.	1	2	3	4

### III - Práxis pedagógica

1. Pode descrever como faz a sua avaliação?

---



---



---



---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

2. Dê exemplo de um feedback dado aos alunos que considere ajudá-los a melhorar.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

3. Habitualmente, fornece feedback oral ou escrito aos seus alunos? Porquê?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

4. Indique 3 razões que dificultem a realização de feedback eficazes.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Docente investigador: Olímpio Tavares

## ANEXO III. Síntese dos resultados do questionário – professores

### SÍNTESE DOS RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO

Objetivos	Dimensões	Questões	Afirmações	Opções de resposta			
				Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
Identificar as concepções de feedback dos professores do Agrupamento Olegário Tavares	Feedback e regulação da aprendizagem	1	O feedback é um conjunto de informações que os professores fornecem aos seus alunos a fim de progredirem na aprendizagem.	0%	7,4%	29,6%	63%
		6	A capacidade de o aluno autorregular a sua aprendizagem depende muito da qualidade dos feedbacks que recebe.	0%	3,7%	48,1%	48,1%
		12	Os critérios de avaliação apenas interessam ao professor que vai corrigir os trabalhos/provas.	63%	29,6%	3,7%	3,7%
		21	Desenvolver a capacidade de autoavaliação nos alunos é uma forma de feedback no sentido em que contribui para os ajudar a entender o que precisam melhorar.	0%	7,4%	29,6%	63%
		26	Se um aluno utilizar as informações que o professor lhe dá para melhorar a sua aprendizagem, estamos perante um feedback eficaz.	3,7%	3,7%	33,3%	59,3%
		32	O feedback é pouco relevante para o processo de aprendizagem dos alunos.	59,3%	22,2%	7,4%	11,1%

		38	Disponibilizar uma lista de verificação sobre as aprendizagens a adquirir contribui para os ajudar a autoavaliar o seu desempenho.	0%	7,4%	40,7%	51,9%
<b>Função do feedback</b>		2	O feedback é um dos elementos fundamentais da avaliação formativa.	3,7%	3,7%	33,3%	59,3%
		7	O feedback é a nota que o aluno recebe e que lhe indica o seu nível de conhecimento.	29,6%	25,9%	25,9%	12,5%
		13	Tem de haver feedback que oriente os alunos para se poder dizer que uma avaliação é formativa.	0%	11,1%	40,7%	48,1%
		22	O feedback deve orientar o aluno sobre o que necessita fazer para melhorar a aprendizagem.	0%	0%	22,2%	77,8%
		27	É importante que o feedback oriente os alunos sobre as estratégias que podem usar para resolver alguns tarefas.	3,7%	0%	22,2%	74,1%
		33	O feedback é um elemento que caracteriza a avaliação formativa.	25,9%	40,7%	14,8%	18,5%
	<b>Tipos e</b>		3	A nota dada numa prova é o feedback que os alunos necessitam para melhorar a sua aprendizagem.	14,8%	14,8%	51,9%
		9	O feedback dado sobre as tarefas consiste em dizer ao aluno a resposta certa.	25,9%	29,6%	33,3%	11,1%

		15	Na realização das tarefas, é importante o professor utilizar o questionamento oral como forma de auxiliar o aluno durante a sua realização.	0%	7,4%	37%	55,6%
		16	Um feedback eficaz centra-se nas necessidades do aluno.	0%	7,4%	55,6%	37%
		17	O professor deve dar pistas ao aluno que o ajude a encontrar solução para um dado problema, sem, contudo, lhe dar a resposta.	7,4%	0%	29,6%	63%
		23	Quando um professor comenta oralmente um trabalho do aluno, notando aquilo que precisa melhorar, está a fornecer feedback.	0%	7,4%	33,3%	59,3%
		28	O feedback pode ser dado através de comentários escritos nas provas/trabalhos que orientem o aluno a melhorar.	0%	7,4%	48,1%	44,4%
		34	O feedback tem a ver com indicação clara ao aluno sobre o modo como deve realizar a tarefa.	7,4%	3,7%	51,9%	37%
		37	Dizer ao aluno que a resposta que deu a uma determinada questão está errada é uma forma de fornecer feedback.	11,1%	33,3%	40,7%	14,8%
	<b>Momentos do feedback</b>	4	O feedback deve ser dado ao longo das aulas nas atividades que os alunos desenvolvem e não apenas quando realizam	0%	3,7%	11,1%	85,2%

			as provas.				
		10	O momento oportuno para ajudar os alunos a corrigirem os seus erros é quando cometem esses mesmos erros.	22,2%	18,5%	37%	22,2%
		18	O feedback deve ser utilizado apenas quando se faz a correção dos testes sumativos.	85,2%	14,8%	0%	0%
		24	É depois da realização das tarefas que o feedback deve ser dado.	51,9%	22,2%	14,8%	11,1%
		35	Dar ao aluno todas as orientações necessárias para realizar com êxito uma dada tarefa é uma forma de dar feedback.	0%	3,7%	33,3%	63%
	<b>Qualidade do feedback</b>	5	O feedback “precisas estudar mais” ou “a tua resposta é muito confusa” dão boas orientações para os alunos melhorarem a sua aprendizagem.	22,2%	18,5%	33,3%	25,9%
		11	Um feedback tem tanto mais qualidade quanto mais contribuir para que o aluno perceba qual o caminho a percorrer para ter sucesso na aprendizagem.	3,7%	3,7%	14,8%	77,8%
		14	Já usei rubricas para avaliar e dar feedback aos meus alunos.	14,8%	7,4%	44,4%	33,3%
		19	A efetivação da aprendizagem depende da qualidade do feedback prestado aos alunos.	3,7%	7,4%	55,6%	33,3%

		25	“O teu trabalho é muito fraco, porque não estudas e és preguiçoso”, é um exemplo de um feedback que pode ajudar o aluno a melhorar.	81,5%	14,8%	3,7%	0%
		29	Dizer ao aluno, “bom trabalho, é muito inteligente”, constitui um exemplo de um bom feedback porque ajuda o aluno a continuar a progredir.	0%	0%	63%	37%
		31	Qualquer feedback permite o aluno regular a sua aprendizagem.	3,7%	25,9%	40,7%	29,6%
		36	A qualidade do feedback é avaliada pela objetividade, por isso um feedback quantitativo (nota) é melhor que um feedback qualitativo.	51,9%	37%	11,1%	0%
	<b>Emissor do feedback</b>	8	A responsabilidade do feedback deve ser partilhada com os próprios estudantes que podem também participar na avaliação.	3,7%	7,4%	63%	25,9%
		20	O professor é o único que tem condições de dar feedback efetivo aos estudantes.	55,5%	29,6%	11,1%	3,7%
		30	A avaliação entre pares, com produção de feedback entre os estudantes é uma mais-valia para o processo de aprendizagem.	0%	0%	63%	37%
		39	A autoavaliação dos alunos não é relevante para obterem feedback sobre a sua	44,4%	29,6%	18,5%	7,4%

			aprendizagem.				
--	--	--	---------------	--	--	--	--

## ANEXO IV. Guião de entrevista – professores

### Guião de entrevista para professores

#### Introdução

O objetivo desta entrevista é o de identificar e caracterizar as conceções e as práticas dos professores (Agrupamento IV - ensino secundário - 9º a 12º anos) relativamente ao feedback.

Os dados recolhidos serão utilizados exclusivamente para fins académicos, estando garantido o anonimato e a confidencialidade das respostas.

O teu testemunho é fundamental para o trabalho a desenvolver. Agradeço, desde já, a tua disponibilidade e inestimável colaboração.

(Se não te importares, gostava de poder gravar esta conversa, a fim de me ajudar a "construir" os teus pensamentos e convicções sobre as questões que te vou colocar. Posso fazê-lo?)

#### 1. Percurso profissional

1.1. Qual é a tua formação académica?

1.2. Ser professor (a) foi a tua primeira opção profissional? Que fatores te levaram ser professor (a)?

1.3. Que tipo de experiências educativas tiveste ao longo destes anos?

a) Há experiências a salientar?

b) Participaste ou desenvolveste algum tipo de projeto? Em que consistiu?

c) Trabalhaste cooperativamente com outros professores?

## **2. Avaliação formativa e feedback**

2.1. O que entendes por avaliação formativa?

2.2. Conheces o decreto-lei nº42 / 03 / 20 de 20 de outubro, sobretudo os artigos que dizem respeito à avaliação formativa?

2.2. Costumas utilizar a avaliação formativa na sala de aula? De que forma?

2.4. Que instrumentos de avaliação formativa costumam utilizar?

2.3. Forneces feedback aos alunos? E o que é dar feedback aos alunos? É dar uma nota?

a) Com que frequência?

b) Em que situações?

d) A todos os alunos ou só alguns?

2.4. Com que finalidades forneces feedback aos alunos?

2.5. Consideras que o feedback fornecido permite atingir essas finalidades?

2.6. Quais são os principais constrangimentos que enfrentas ao fornecer feedback aos seus alunos?

Docente investigador: Olímpio Tavares

## ANEXO V. Transcrição das entrevistas – professores

### ENTREVISTA A PROFESSORES

#### PROFESSOR 1

##### **1. Percurso profissional**

###### **1.1. Qual é a tua formação académica?**

Eu sou licenciado em estudos franceses pela Universidade de Cabo Verde, em 2015.

###### **1.2. Ser professor (a) foi a tua primeira opção profissional?**

Não, não. Inicialmente queria ser aeromoço. Mas como cheguei a Cabo Verde com dificuldades, e para terminar os estudos na Universidade de Cabo Verde, dirigi-me para área de ensino.

###### **1.3. Que fatores te levaram a ser professor (a)?**

Primeiramente, quando cheguei em Cabo Verde, dirigi-me a Universidade de Cabo Verde e alguns professores que são de origem cabo-verdiana, que nasceram no Senegal, aconselharam-me, como tenho domínio de língua francesa, e que aqui em Cabo Verde precisam de professor de francês, optei por seguir os seus conselhos.

###### **1.4. Que tipo de experiências educativas tiveste ao longo destes anos?**

###### **a) Há experiências a salientar?**

Antes de começar aqui mesmo no liceu, comecei numa escola particular na cidade da Praia, enquanto estava à espera do resultado do concurso do Ministério da Educação. Quando comecei a lecionar aí, comecei a ter aptidão para ensinar. Quando estava aqui os alunos gostavam da minha forma de lecionar as aulas e criou-me um prazer de ensinar mesmo. E quando cheguei aqui, no liceu de Olegário Tavares, praticamente a mesma coisa, também os colegas, praticamente, professores de forma que receberam-me também me incentivou a ensinar mais...

###### **b) Participaste ou desenvolveste algum tipo de projeto? Em que consistiu?**

Por enquanto não participei em nenhum projeto, mas iniciamos apenas na Associação de professores de língua francesa. Um projeto que era cada professor escrever uma novela, um conto, em forma de concurso. Infelizmente o presidente morreu e o projeto foi cancelado.

###### **c) Trabalhaste cooperativamente com outros professores?**

Com os professores da Universidade de Cabo Verde, sobretudo os professores em estudos de língua francesa. Aqui na escola somente com os professores da área de língua francesa.

## **2. Avaliação formativa e feedback**

### **2.1. O que entendes por avaliação formativa?**

Eu acho que a avaliação formativa, normalmente para mim a avaliação formativa..., não tiramos, como posso dizer, um aproveitamento total dos alunos. Porque os alunos têm que seguir a forma como os professores querem que eles fizessem o trabalho. Nesse caso, a avaliação vai ser uma forma centrada, centrada, e daí o aluno não terá que fazer alguma coisa que não faz parte do que o professor pediu.

### **2.2. Conheces o decreto-lei nº 42/03/20 de 20 de outubro, sobretudo os artigos que dizem respeito à avaliação formativa?**

Infelizmente, não conheço.

### **2.3. Costumas utilizar a avaliação formativa na sala de aula? De que forma?**

Na maior parte é somente autoavaliação ou sumativa.

### **2.4. Que instrumentos de avaliação formativa costumam utilizar?**

Muitas grelhas, por exemplo, grelhas que elaboramos de vez em quando em conjunto disciplinares com os outros professores de nível do 10º ano, mas que são de nível de 11º e 12º. É uma grelha de verificação.

### **2.5. Forneces feedback aos alunos? Sim. E o que é dar feedback aos alunos?**

Normalmente, na minha opinião, é dar ao aluno um exercício sobretudo, por exemplo, podemos trabalhar um determinado assunto, e depois, deixar os alunos dar a sua opinião e ver se há concordância com aquilo que queremos, se vai mesma linha com o aluno. E nesse caso o aluno poderá ter a sua própria opinião de determinado assunto. E outro aluno também, sucessivamente assim, nós temos que deixar os alunos de livre vontade, sobretudo para ter a sua própria ideia para desenvolver sobre determinado assunto. **É dar uma nota?** Dar uma nota... acho que para mim será difícil dar uma nota para cumprir um feedback.

#### **a) Com que frequência?**

Normalmente, de vez em quando, eu peço feedback e atribuo uma nota, por exemplo, mais ou menos. Ou também peço aos alunos quem participa ou quem faz alguma coisa poderá ter 1 valor ou 2 valores, assim, para tentar incentivar os alunos.

#### **b) Em que situações?**

Em situações, sobretudo dos trabalhos para fazer em casa. Na sala posso pedir os alunos para fazer o trabalho em casa. Os alunos poderão fazer o trabalho em casa, mas não sabem o trabalho certo ou não. Ou também se vai na mesma linha que o professor quer. Na sala de aula vamos tentar corrigir em conjunto e aí vamos tentar dar feedback uns aos outros.

### **c) A todos os alunos ou só alguns?**

Normalmente, quando dou um trabalho para fazer em casa, vou dar um feedback e inicialmente tento ver aluno, por exemplo, em cada mesa faço controlo nos cadernos dos alunos um por um e depois eu posso pedir os alunos quem quer ir no quadro tentar apresentar o fez em casa. Se vejo que o aluno não quer ir, por exemplo, mando ir para fazer esse trabalho. E depois posso também os pedir os alunos que já entenderam melhor o trabalho para explicar aos outros alunos. Os alunos podem se entender melhor entre eles do que entender o professor em si. Então, tem esta diferença.

### **2.6. Com que finalidades forneces feedback aos alunos?**

Com finalidade de enriquecer os seus conhecimentos ou aproveitar o que já vimos antes. Ou também tentar tirar dúvidas do que eles não perceberam melhor das aulas anteriores.

### **2.7. Consideras que o feedback fornecido permite atingir essas finalidades?**

Nem sempre. Às vezes sim às vezes não. Porque também depende da motivação do aluno em si. Porque, normalmente, é para ter uma finalidade. Mas se o aluno não percebe o que é para fazer temos que reforçar.

### **2.8. Quais são os principais constrangimentos que enfrentas ao fornecer feedback aos seus alunos?**

Na minha própria área, os principais constrangimentos é sobretudo o domínio da língua, língua francesa. Há de se cuidar porque normalmente para dar feedback eu tento de vez em quando emprestar a língua portuguesa ou crioulo para tentar aproveitar o que sabe os alunos a chegar nessa finalidade. Embora que eu mesmo não tenho um domínio coerente da língua portuguesa, é por isso de vez em quando, também, empresto a língua crioula para colmatar essa parte. Porque falar somente a língua francesa eles não vão chegar.

## **PROFESSOR 2**

### **1. Percurso profissional**

#### **1.1. Qual é a tua formação académica?**

Bom, sou licenciada em ensino de filosofia.

#### **1.2. Ser professor (a) foi a tua primeira opção profissional?**

Sim, foi uma decisão que eu tomei desde a minha infância. Gostava, brincava com minhas primas, é uma profissão que gosto, que sinto realizado em exercer.

#### **1.3. Que fatores te levaram a ser professor (a)?**

Não sei, talvez o contacto com os familiares, que também exercem influências e professores que eu já tinha.

#### **1.4. Que tipo de experiências educativas tiveste ao longo destes anos?**

##### **a) Há experiências a salientar?**

Bom, no trabalho há sempre experiências novas. Mais concretamente, o que mais me marcou foi um debate que promovemos aqui com a escola de Calheta. Deu-me uma outra visão de que a educação é para além da sala de aula. Envolve professor-aluno e, muitas vezes, há planos que traçamos e nem sempre têm a dimensão que nós traçamos de início. Por exemplo, nesse fórum que eu realizei houve uma troca de experiências que foi espetacular, mesmo. Mais do que eu tinha pensado planear.

##### **b) Participaste ou desenvolveste algum tipo de projeto? Em que consistiu?**

Não, ainda não.

##### **c) Trabalhaste cooperativamente com outros professores?**

Sim, sim. Sempre.

### **2. Avaliação formativa e feedback**

#### **2.1. O que entendes por avaliação formativa?**

Para mim é a avaliação que se faz durante o processo ensino e aprendizagem. Muitas vezes temos a tendência de fazer avaliação que nos é imputado como testes, trabalhos, mas eu penso que a avaliação deve ser contínua e formativa, durante o processo, durante o contacto que temos com o aluno.

#### **2.2. Conheces o decreto-lei nº 42/03/20 de 20 de outubro, sobretudo os artigos que dizem respeito à avaliação formativa?**

Não, já li alguns documentos, mas para citar em concreto não consigo. Mas sei que deve ser feito durante...

### **2.3. Costumas utilizar a avaliação formativa na sala de aula? De que forma?**

Através de perguntas, também deixo muitas perguntas em aberto para os alunos responderem, tudo isso. Também, de vez em quando promovo aulas que os alunos dão, um dia que os alunos são professores e eu sou aluno, para ver também como é que atuam.

### **2.4. Que instrumentos de avaliação formativa costumam utilizar?**

Perguntas orais, debates...

### **2.5. Forneces feedback aos alunos? Sim. E o que é dar feedback aos alunos?**

Feedback para mim é uma troca entre os professores e os alunos, para ver, não só testar conhecimento, mas para perceber como é que os conteúdos estão a ser transmitidos, e como é que têm aplicação prática na vida dos alunos. Para mim, isso que é feedback. **É dar uma nota?** Nem sempre, porque temos bons alunos que têm notas mais baixas, temos alunos que nem sequer esforçam que não sei como têm notas superiores. Então, para mim o aluno não se resume a uma nota.

#### **a) Com que frequência?**

Pelo menos na minha disciplina, eu acho que sempre. Porque na minha disciplina é difícil para avaliar, num método, digamos assim, expositivo.

#### **b) Em que situações?**

Em trabalhos de grupo, quando temos um tema pertinente, assim... mas...

#### **c) A todos os alunos ou só alguns?**

Normalmente, faço de uma maneira geral, para não, também, trazer constrangimentos porque nem sempre os aspetos são só positivos. Então, tenho a tendência de fazer a nível geral.

### **2.6. Com que finalidades forneces feedback aos alunos?**

Para melhorar alguns aspetos que eu considero que são negativos, também para reforçar os positivos, tudo isso...

### **2.7. Consideras que o feedback fornecido permite atingir essas finalidades?**

Em alguns casos sim. Já tive experiências de alunos que, por exemplo, quase não participam, fizemos um trabalho, e com o feedback ficaram mais motivados. Então acho que é um instrumento que o professor deve utilizar sempre.

## **2.8. Quais são os principais constrangimentos que enfrentas ao fornecer feedback aos seus alunos?**

Às vezes, nem sempre, o feedback é positivo e temos que ser sinceros. Se quisermos que as coisas funcionem.

## **PROFESSOR 3**

### **1. Percurso profissional**

#### **1.1. Qual é a tua formação académica?**

Fiz licenciatura.

#### **1.2. Ser professor (a) foi a tua primeira opção profissional?**

Infelizmente não, mas era a opção que me restava. Porque pobre não tem escolha, depois estava o sustento da minha família e resolvi ser professor.

#### **1.3. Que fatores te levaram a ser professor (a)?**

Porque sempre tenho uma boa capacidade para, por exemplo, eu entendia as coisas, por exemplo, de uma forma prática e objetiva. Então, durante o percurso liceal, eu dava aulas de explicação aos meus colegas, e então aí, por exemplo, também porque tive alguns professores que me diziam que eu tinha dom para ser professor.

#### **1.4. Que tipo de experiências educativas tiveste ao longo destes anos?**

##### **a) Há experiências a salientar?**

Eu entendi que a avaliação nem sempre é baseada nos testes. Que um professor deve ser o mais humilde possível, que o professor deve interagir com os seus alunos da melhor forma possível, e quanto mais aberto o professor estiver na sala de aula maior será o desempenho do aluno.

##### **b) Participaste ou desenvolveste algum tipo de projeto? Em que consistiu?**

Eu não cheguei a desenvolver, mas há sempre necessidade de inovar.

##### **c) Trabalhaste cooperativamente com outros professores?**

Sim, principalmente os professores que lecionam a mesma disciplina que eu. Ando sempre a chamar atenção, por exemplo, no que tange ao feedback e estratégias utilizados recentemente.

## **2. Avaliação formativa e feedback**

### **2.1. O que entendes por avaliação formativa?**

A avaliação formativa é a avaliação que o professor realiza durante a aula. É diária. É uma avaliação, por exemplo, que desenvolve a capacidade do aluno, é uma avaliação que faz correção no momento certo dos erros dos alunos e motiva-lhes para não cometer esses mesmos erros, apresentando feedback de modo a desenvolver as suas capacidades cognitivas.

### **2.2. Conheces o decreto-lei nº 42/03/20 de 20 de outubro, sobretudo os artigos que dizem respeito à avaliação formativa?**

Não conheço.

### **2.3. Costumas utilizar a avaliação formativa na sala de aula? De que forma?**

Eu ando sempre a utilizar isso na sala de aula principalmente porque a minha disciplina é prática. Então, dou exercícios, sempre começo a lecionar dando exercícios, vou dar um exemplo, depois vou aplicar um outro exemplo análogo. E vou pedir aos alunos para resolverem isso. Para avaliar a capacidade, se eles conseguem ou não. Agora, caso não consigam, vou passar um novo exercício e corrigir.

### **2.4. Que instrumentos de avaliação formativa costumam utilizar?**

Feedback.

### **2.5. Forneces feedback aos alunos? Sim. E o que é dar feedback aos alunos?**

Considero o feedback como uma ferramenta pedagógica que é capaz de corrigir os erros dos alunos, e dando-lhes informações necessárias para não cometerem esses mesmo erros, e também acho isso como um incentivo, como uma motivação extracurricular. Para desenvolver a capacidade cognitiva neles. **É dar uma nota?** Não. Feedback não deve ser baseado em notas.

#### **a) Com que frequência?**

Durante toda a aula.

#### **b) Em que situações?**

Em todas as situações possíveis.

#### **c) A todos os alunos ou só alguns?**

Faço isso coletivamente, depois faço isso individualmente. Mas aqui para dar feedback é preciso que haja um respeito mútuo e confiança, tanto da parte do professor como da parte do aluno.

## **2.6. Com que finalidades forneces feedback aos alunos?**

Para serem mais objetivos, para terem o domínio da matéria no total, para terem conhecimento do que andam a fazer, e qual é o objetivo final. Eu gosto de dar feedback aos alunos, no sentido de... às vezes preocupamos mais em ensinar, mas passamos um conjunto de informação aos alunos, e no final os alunos não sabem o porquê desse exercício, porquê esse exercício deve ser feito dessa forma. Não existe outra forma de resolver esse mesmo exercício? Claro que existe. Então, é nesse sentido que eu dou sempre feedback.

## **2.7. Consideras que o feedback fornecido permite atingir essas finalidades?**

Sempre.

## **2.8. Quais são os principais constrangimentos que enfrentas ao fornecer feedback aos seus alunos?**

Principalmente aos alunos que têm uma perceção de que não entendem nada, ou seja, que têm uma motivação baixa. Então, nesse campo é preciso fazer um trabalho extra. Que é trabalhar a motivação desses alunos, principalmente aqueles que consideram que não são capazes, ou que acham que a minha disciplina, matemática, nesse caso, como calcanhar de Aquiles. Então, nesse caso, por exemplo, é preciso trabalhar a motivação extra, para dar feedback.

# **PROFESSOR 4**

## **1. Percurso profissional**

### **1.1. Qual é a tua formação académica?**

Sou engenheiro mecânico, bacharel em engenheiro mecânico pela Universidade de Cabo Verde, Departamento de Engenharia e Ciências do mar, em São Vicente. Recentemente fiz licenciatura área Engenharia informática, na Universidade de Santiago.

### **1.2. Ser professor (a) foi a tua primeira opção profissional?**

Não.

### **1.3. Que fatores te levaram a ser professor (a)?**

O mercado de trabalho, falta de alternativa a função para qual formei. Estou na carreira de professor, mas estou a gostar, é uma profissão que eu gosto também.

**1.4. Que tipo de experiências educativas tiveste ao longo destes anos?**

Eu aprendi muitas coisas.

**a) Há experiências a salientar?**

Tenho. Fiz uma formação pedagógica de formador em 2011, se não me engano, na Universidade Jean Piaget.

**b) Participaste ou desenvolveste algum tipo de projeto? Em que consistiu?**

Não.

**c) Trabalhaste cooperativamente com outros professores?**

Sim, com os professores de química.

**2. Avaliação formativa e feedback**

**2.1. O que entendes por avaliação formativa?**

É avaliação que o professor faz todos os dias, penso que é isso.

**2.2. Conheces o decreto-lei nº 42/03/20 de 20 de outubro, sobretudo os artigos que dizem respeito à avaliação formativa?**

Eu já li muitas coisas, mas sinceramente não estou a recordar.

**2.3. Costumas utilizar a avaliação formativa na sala de aula? Acho de sim. De que forma?**

Fazendo avaliações práticas, estar sempre a acompanhar os alunos no desenvolvimento de tarefas, eu acho que sim.

**2.4. Que instrumentos de avaliação formativa costumavas utilizar?**

Eu utilizo diálogo, testes, perguntas orais, essas coisas.

**2.5. Forneces feedback aos alunos? Claro. E o que é dar feedback aos alunos?** É tentar, na minha opinião, incentivar o aluno a não desistir, por exemplo, se fizer algo errado, e motivar os alunos de uma forma geral. **É dar uma nota?** É acho que é um feedback, mas talvez não seja um bom feedback.

**a) Com que frequência?**

Quase todos os dias.

**b) Em que situações?**

Principalmente em situações em que aluno fica desmotivado. Eu falo com os alunos todos dias principalmente nas redes sociais, até os alunos que não são os meus alunos.

**c) A todos os alunos ou só alguns?**

Individualmente.

**2.6. Com que finalidades forneces feedback aos alunos?**

Para ajudar os alunos a melhorar, sobretudo para melhorar as suas prestações.

**2.7. Consideras que o feedback fornecido permite atingir essas finalidades?**

Acho que sim.

**2.8. Quais são os principais constrangimentos que enfrentas ao fornecer feedback aos seus alunos?**

Muitas. Desmotivação total do aluno a insistir que não consegue, que não tem memória para fazer uma certa tarefa, que os seus pais já lhes disse que não têm memória, são esses os principais constrangimentos.

**PROFESSOR 5**

**1. Percurso profissional**

**1.1. Qual é a tua formação académica?**

Licenciatura em Educação física.

**1.2. Ser professor (a) foi a tua primeira opção profissional?**

Não.

**1.3. Que fatores te levaram a ser professor (a)?**

Por causa do trabalho, para encontrar o trabalho. Mas eu queria ser professora de matemática, então eu vi que o mercado estava a precisar de professores de educação física, então tive que fazer o curso de desporto.

**1.4. Que tipo de experiências educativas tiveste ao longo destes anos?**

Aprendi muito com os alunos, como por exemplo, no ensino e aprendizagem, então, eu aprendi da maneira como ensino os alunos às vezes, na aula de educação física às vezes é preciso deixar os alunos resolver os seus problemas porque quando o professor

interfere aí o aluno não aprende, aí às vezes é necessário que os alunos mesmos resolvem os seus problemas. Porque nos jogos há, como nós dizemos aqui, batotas, então os alunos roubam no jogo, então é preciso que eles mesmo resolvam os seus problemas.

**a) Há experiências a salientar?**

Essa estratégia de ensino eu já tinha visto que os alunos na aula de educação física para aprender uma modalidade, por exemplo, voleibol, porque o voleibol é uma modalidade complexa, e muito difícil de ensinar os alunos. Então, se os alunos estudam o voleibol num só trimestre eles não vão conseguir aprender porque, depois também o número de aulas são insuficientes para que os alunos aprendam o voleibol. Então, no segundo ano eu optei para que os alunos jogassem dois trimestres o voleibol, onde naquele ano letivo eu dei uma modalidade no primeiro trimestre, que é o trimestre mais longo, depois no segundo e no terceiro dei uma só modalidade. Então, aí eu vi que os alunos aprendem mais, até eu fiz uma equipa era primeira vez que os alunos jogaram o voleibol, então fiz uma seleção e fomos jogar com uma outra escola num intercâmbio, os professores não acreditaram que era a primeira vez que os alunos jogaram o voleibol. Então aí eu saí a ganhar, e fiquei com muito orgulho, depois eu vim, continuamos a jogar, depois, no terceiro trimestre, eu optei por fazer só jogos inter-turmas; e depois nos anos seguintes em vez de ensinar em situação de exercício ensinei em situação de jogo, deixar os alunos lá a tocar na bola. É isso.

**b) Participaste ou desenvolveste algum tipo de projeto? Em que consistiu?**

No concurso-projeto Selo de qualidade.

**c) Trabalhaste cooperativamente com outros professores?**

Sim.

**2. Avaliação formativa e feedback**

**2.1. O que entendes por avaliação formativa?**

Na minha disciplina nós fazemos assim, primeiro a avaliação inicial, como eu já tinha explicado no questionário, avaliação inicial para ver em que nível se encontra a turma. Depois nós fazemos a avaliação teórica, que é um teste. Depois fazemos a avaliação prática, e, por último, a avaliação contínua, outros elementos da avaliação.

**2.2. Conheces o decreto-lei nº 42/03/20 de 20 de outubro, sobretudo os artigos que dizem respeito à avaliação formativa?**

Não cheguei de ver isso.

**2.3. Costumas utilizar a avaliação formativa na sala de aula? De que forma?**

Nós só damos uma aula teórica em cada trimestre.

**2.4. Que instrumentos de avaliação formativa costumam utilizar?**

Nós temos algumas folhas onde serão indicados, por exemplo, uso adequado de uniforme, a pontualidade dos alunos, também o nível que se encontra os alunos, tudo isso nós fazemos na aula de educação física. Também fazemos no início avaliação de aptidão física dos alunos, onde calculamos o índice corporal... temos muita coisa na educação física.

**2.5. Forneces feedback aos alunos? Sim. E o que é dar feedback aos alunos?** Para mim, dar feedback aos alunos é melhorar a aprendizagem dos alunos. Então, quando dou feedback, espero que os alunos melhorem da próxima vez. Porque durante o jogo quando digo boa, excelente, era para ter usado, por exemplo, estamos no voleibol, então eu digo muito bem, era para ser utilizado o antebraço. Então da próxima o aluno irá utilizar o antebraço. **É dar uma nota?** Eu acho que sim.

**a) Com que frequência?**

Sempre.

**b) Em que situações?**

Todas as situações.

**c) A todos os alunos ou só alguns?**

Às vezes um aluno, às vezes com a equipa, é isso.

**2.6. Com que finalidades forneces feedback aos alunos?**

Para melhor aprendizagem.

**2.7. Consideras que o feedback fornecido permite atingir essas finalidades?**

Permite sim.

**2.8. Quais são os principais constrangimentos que enfrentas ao fornecer feedback aos seus alunos?**

Falta de interesse, aí tem um bocadinho na minha disciplina.

**PROFESSOR 6**

**1. Percurso profissional**

**1.1. Qual é a tua formação académica?**

Tenho licenciatura em ensino de matemática.

**1.2. Ser professor (a) foi a tua primeira opção profissional?**

Sim, sim, desde o início foi. Tenho esse carisma ali, no ensino.

**1.3. Que fatores te levaram a ser professor (a)?**

Em primeiro lugar, vontade de transmitir o conhecimento, partilhar ideias, também encontrei isso como referência em casa, os meus familiares que eram professores, e tive essa influência.

**1.4. Que tipo de experiências educativas tiveste ao longo destes anos?** A forma de ensinar como era o modelo antigo e a nova forma de ensinar, nova geração, também novos desafios, para além de certas experiências já feitos no sentido também de melhorar a parte pedagógica.

**a) Há experiências a salientar?**

Sim, sim. Como o ensino de matemática num contexto mais prático. Levar os alunos a ver a matemática fora da sala de aula, e visitar outros espaços e fizemos alguns estudos matemáticos.

**b) Participaste ou desenvolveste algum tipo de projeto? Sim, sim. Em que consistiu?**

Dia internacional de matemática, onde fizemos certas atividades que envolvem matemática em diferentes campos na sociedade, e também experiançamento com os alunos; criar tipo tutores entre os alunos para fazer novos estudos e ver como os alunos vão adaptar com esses tutores, e ver o rendimento para além da linguagem que o professor utiliza; preparamos alguns alunos como sendo tutores e fazemos esse trabalho e tivemos ganhos em relação a isso.

**c) Trabalhaste cooperativamente com outros professores?**

Sim, sim, sim. Desde o início sempre trabalhamos como equipa, não é!

**2. Avaliação formativa e feedback**

**2.1. O que entendes por avaliação formativa?**

Avaliação formativa, para mim, é conjunto de praxis pedagógico que fazemos ao longo do dia, porque por vezes pensamos que a avaliação formativa é aplicar somente teste ao logo do período, mas não, a avaliação formativa é estar presente e analisar os pontos fracos e ajudar os alunos a superarem ao logo de uma trajetória.

**2.2. Conheces o decreto-lei nº 42/03/20 de 20 de outubro, sobretudo os artigos que dizem respeito à avaliação formativa?**

Sim, sim.

**2.3. Costumas utilizar a avaliação formativa na sala de aula? Sim. De que forma?**

Fazendo algum trabalho prático, também preparar os alunos para dar uma certa aula com acompanhamento, e também mesmo em relação a exercícios, ficha de exercícios, com acompanhamento, e ver os pontos fracos, e qual a necessidade que os alunos precisam no sentido de acompanhar e melhorar. É essencial haver a troca entre o professor e o aluno.

**2.4. Que instrumentos de avaliação formativa costumam utilizar?**

Trabalho prático, exercícios, entre outros...

**2.5. Forneces feedback aos alunos? Sim. E o que é dar feedback aos alunos?** Dar feedback para mim é orientar, ver a necessidade dos alunos e projetar junto com eles os planos futuros e ajudar no acompanhamento a chegar e a abraçar aquela meta. **É dar uma nota?** Não, não. Uma nota nesse caso, avaliação por si só, não é uma doação já temos que trabalhar no sentido dos alunos façam com que mereçam esse resultado.

**a) Com que frequência?**

Praticamente, quase sempre.

**b) Em que situações?**

Principalmente quando houver um desleixo em relação aos estudos, falta de interesse ou quando não tiverem atenção, e também quando tiverem um resultado que não é satisfatório.

**c) A todos os alunos ou só alguns?**

Há casos que eu faço com toda a turma, mas tem alguns alunos que com feedback já direcionado e diferenciado, porque há casos que temos que focalizar em cada um dos alunos.

**2.6. Com que finalidades forneces feedback aos alunos?**

Para ajudar a melhorar, a evoluir em relação aos seus resultados e conhecimentos.

**2.7. Consideras que o feedback fornecido permite atingir essas finalidades?**

Sim, sim, sim. Em muitos casos.

**2.8. Quais são os principais constrangimentos que enfrentas ao fornecer feedback aos seus alunos?**

Tem alguns que têm receio de aceitar, por vezes mesmo acha que não é capaz, embora insistindo mostrando novo horizonte que tudo é possível melhorar, mas tem alguns que mesmo assim desviam.

## **PROFESSOR 7**

### **1. Percurso profissional**

#### **1.1. Qual é a tua formação académica?**

Línguas, literaturas e cultura, estudos cabo-verdianos e portugueses.

#### **1.2. Ser professor (a) foi a tua primeira opção profissional?**

Sempre foi, porque desde o ensino básico tive uma professora que sempre me inspirou a ser professora, ainda no ensino básico não sabia qual era a disciplina, mas depois, no ensino secundário, também tive mais um professor que me inspirou na disciplina de língua portuguesa, já logo que tive oportunidade fui logo para... também meu marido, ele também professor de língua portuguesa, ele também me incentivou a ser professora de língua portuguesa, sempre tive interesse em ser professora.

#### **1.3. Que fatores te levaram a ser professor (a)?**

Incentivo da minha professora, a forma e a relação que eu vejo entre os professores e os alunos, também a relação que eu vejo entre os pais e encarregado de educação, e a valorização do aluno também com os pais, o professor, a escola, e também...

#### **1.4. Que tipo de experiências educativas tiveste ao longo destes anos?**

Já trabalhei com o ensino básico, foi uma ótima experiência enquanto professora. No primeiro ano trabalhei com o 6º ano. Também já trabalhei antes de fazer concurso para professor de ensino secundário, trabalhei também numa escola privada, onde trabalhei com os alunos com os com idades muito maior do que eu, idade para ser a minha mãe ou meu pai. Já tive essa experiência. Já tive também experiência de ensino básico, no 6º ano, e também no ensino secundário.

#### **a) Há experiências a salientar?**

Foi o primeiro ano que trabalhei numa escola privada, antes de exercer professora mesmo, foi essa experiência porque não tinha nada. Não tinha nada, tive somente... logo que terminei a licenciatura tive essa oportunidade de trabalhar para não ficar parado, também tinha de ter experiência para concorrer no professor, como professor, já foi essa experiência que me marcou muito porque mesmo em relação com as pessoas com a idade muito superior, já relação também dentro da turma.

**b) Participaste ou desenvolveste algum tipo de projeto? Em que consistiu?**

Não

**c) Trabalhaste cooperativamente com outros professores?**

Sim

## **2. Avaliação formativa e feedback**

**2.1. O que entendes por avaliação formativa?**

É uma avaliação que se faz ao longo da aula com o propósito de saber como o aluno se encontra.

**2.2. Conheces o decreto-lei nº 42/03/20 de 20 de outubro, sobretudo os artigos que dizem respeito à avaliação formativa?**

Não.

**2.3. Costumas utilizar a avaliação formativa na sala de aula? De que forma?**

Sim, interagindo com os alunos no sentido de minimizar as suas dificuldades.

**2.4. Que instrumentos de avaliação formativa costumam utilizar?**

Perguntas orais, trabalhos de grupo, entre outros.

**2.5. Forneces feedback aos alunos? Sim. E o que é dar feedback aos alunos?** Eu entendo o feedback como um reforço, é uma avaliação, é um reforço que damos para que o aluno desenvolva, mais do que aquilo que ele é. Ele vai desenvolver ao logo do ano, ao longo do trimestre e ao longo do dia. **É dar uma nota?** Eu acho que é feedback, eu individualmente eu considero que dar uma nota é feedback, porque a partir daí o aluno vai reconhecer a si mesmo o quê que ele fez durante o trimestre para poder fazer melhor, ok. Como o feedback é um reforço, o aluno vai ver a nota, é um estímulo, e vai estudar. Por exemplo, se o aluno tiver uma nota inferior e o objetivo do aluno é ter mais, com certeza com a nota vai ter uma nota melhor.

**a) Com que frequência?**

Sempre, sempre nas aulas eu dou feedback.

**b) Em que situações?**

Por exemplo, quando o aluno participa na sala de aula, eu sempre dou feedback, digo “muito bem”, “está de parabéns”. Se o aluno, por exemplo, diz uma coisa que não está correto, que não atingiu o objetivo, sempre eu dou feedback também nesses casos.

**c) A todos os alunos ou só alguns?**

Com todos.

**2.6. Com que finalidades forneces feedback aos alunos?**

Para que o aluno possa desenvolver, desenvolver mais daquilo que... porque nós... eu acredito que nós não somos uma tábua rasa, sempre o aluno tem algo a dizer. E quando damos o reforço ele vai desenvolver.

**2.7. Consideras que o feedback fornecido permite atingir essas finalidades?**

Com certeza.

**2.8. Quais são os principais constrangimentos que enfrentas ao fornecer feedback aos seus alunos?**

Constrangimentos... constrangimentos temos muitos. Por exemplo, quando estamos a dar um feedback, o aluno pode interpretar diferente, nós temos o objetivo de dar o feedback, mas o aluno pode ter outra interpretação para o feedback que é dado, por isso devemos ter muita atenção ao selecionar o feedback que devemos dar na sala de aula. Porque às vezes podemos dizer uma coisa, mas o aluno interpreta de uma outra forma.

**PROFESSOR 8**

**1. Percurso profissional**

**1.1. Qual é a tua formação académica?**

Eu sou licenciado em ciências biológicas.

**1.2. Ser professor (a) foi a tua primeira opção profissional?**

Não, não foi.

**1.3. Que fatores te levaram a ser professor (a)?**

Se calhar... fatores socioeconómicos, não é. Eu tive a escolha durante a formação, tive a escolha de ir para outra área, eu próprio tive a formação em ciências biológicas variante ambiente. Mas, pronto, ao decorrer do tempo não consegui vaga para ingressar na área que fiz o curso, então optei por participar no concurso de professor.

**1.4. Que tipo de experiências educativas tiveste ao longo destes anos?**

Hoje eu considero que tenho pedagogia, sendo que durante o curso não fiz a componente pedagógica, mas ao decorrer desses quatro anos, considero que já tenho a pedagogia certa para o ensino.

**a) Há experiências a salientar?**

Tenho sim. Antes de ingressar no Ministério da educação, tive a oportunidade de trabalhar com alunos de ensino recorrente, no ano 2016/2017. Isso marcou-me muito porque foi o ano que comecei a trabalhar com o leccionamento, eu nunca, nunca, tinha lecionado nada.

**b) Participaste ou desenvolveste algum tipo de projeto? Em que consistiu?**

Aqui na escola não.

**c) Trabalhaste cooperativamente com outros professores?**

Sim, sim. Na coordenação do nosso núcleo disciplinar.

**2. Avaliação formativa e feedback**

**2.1. O que entendes por avaliação formativa?**

Eu acho que a avaliação formativa é avaliar um aluno ou avaliar um certo conteúdo formalmente, levando em conta os critérios meramente classificatórios.

**2.2. Conheces o decreto-lei nº 42/03/20 de 20 de outubro, sobretudo os artigos que dizem respeito à avaliação formativa?**

Não conheço.

**2.3. Costumas utilizar a avaliação formativa na sala de aula? De que forma?**

Sim. Na observação diária, que faço todos os dias, nos testes sumativo, mesmo no teste diagnóstico, trabalhos de grupo e trabalho individual.

**2.4. Que instrumentos de avaliação formativa costumam utilizar?**

Teste, mas eu gosto de optar por observação diária, eu gosto de observar o que o aluno faz no seu dia a dia, o seu nível de desempenho, sobretudo.

**2.5. Forneces feedback aos alunos? Sim. E o que é dar feedback aos alunos?**

Feedback, para mim, é trocar ideia com o aluno, não ficar eu no centro do ensino, colocar o aluno no centro do conhecimento, para partilharmos o meu conhecimento e o conhecimento do aluno, o retorno. **É dar uma nota?** Não.

**a) Com que frequência?**

Eu gosto de dar todos os dias. Eu gosto de chegar na turma e analisar o conteúdo da aula passada se foi bem recebido pela turma, e partilhar o conteúdo novo sempre com a ideia de que o aluno já venha com algum conhecimento do assunto. Não chego previamente, e ir na contramão de que eu tenho conhecimento e o aluno não tem, que o aluno que irá receber o conhecimento, vamos partilhar.

**b) Em que situações?**

Eu creio que em todas as situações, mesmo durante o teste, gosto de dar feedback se tiver alguma contrapartida da turma, do aluno. Em caso de dúvida, analisar a forma como o aluno vê certo item a ser trabalhado, por exemplo.

**c) A todos os alunos ou só alguns?**

Com todos.

**2.6. Com que finalidades forneces feedback aos alunos?**

Eu, como já tinha dito, gosto de perceber, por exemplo, se estou a trabalhar um conteúdo, não chegar e dar um conteúdo, mas sim tentar saber primeiro o quê que o aluno tem a dizer sobre o conteúdo. Primeiramente vou lançar o tema para trabalhar numa aula, e perceber o quê que o aluno traz de bagagem sobre esse assunto e vamos começar a trabalhar.

**2.7. Consideras que o feedback fornecido permite atingir essas finalidades?**

Permite sim.

**2.8. Quais são os principais constrangimentos que enfrentas ao fornecer feedback aos seus alunos?**

Se calhar, na minha área existem alguns conteúdos que os alunos chegam com algum tabu para falar. Nós falamos sobre, por exemplo, a temática da sexualidade, sobre o próprio corpo humano, a parte íntima, etc. etc. Os alunos encaram isso a priori com algum tabu depois, ao decorrer do desenvolvimento do conteúdo vão entender que estamos a falar de assuntos a sério.

## ANEXO VI. Quadro de análise das entrevistas – professores

### Quadro de análise das entrevistas – professores

Unidade de codificação Temática	O que entendes por avaliação formativa?	Nº de referências
O que acontece durante o processo de aprendizagem	“Para mim é a avaliação que se faz durante o processo ensino e aprendizagem. Muitas vezes temos a tendência de fazer avaliação que nos é imputado como testes, trabalhos, mas eu penso que a avaliação deve ser contínua e formativa, durante o processo, durante o contacto que temos com o aluno”. “É uma avaliação que se faz ao longo da aula com o propósito de saber como o aluno se encontra”.	2
Algo que perturba a avaliação sumativa	“Eu acho que a avaliação formativa, normalmente para mim a avaliação formativa..., não tiramos, como posso dizer, um aproveitamento total dos alunos. Porque os alunos têm que seguir a forma como os professores querem que eles fizessem o trabalho. Nesse caso, a avaliação vai ser uma forma centrada, centrada, e daí o aluno não terá que fazer alguma coisa que não faz parte do que o professor pediu”.	1
Permite desenvolver e corrigir os erros dos alunos	“A avaliação formativa é a avaliação que o professor realiza durante a aula. É diária. É uma avaliação, por exemplo, que desenvolve a capacidade do aluno, é uma avaliação que faz correção no momento certo dos erros dos alunos e motiva-lhes para não cometer esses mesmos erros, apresentando feedback de modo a desenvolver as suas capacidades cognitivas”.	1
Algo que se faz todos os dias	“É avaliação que o professor faz todos os dias, penso que é isso”	1
Engloba tudo o que se faz ao longo do trimestre	“Na minha disciplina nós fazemos assim, primeiro a avaliação inicial, como eu já tinha explicado no questionário, avaliação inicial para ver em que nível se encontra a turma. Depois nós fazemos a avaliação teórica, que é um teste. Depois fazemos a avaliação prática, e, por último, a avaliação contínua, outros elementos da avaliação”.	1

Permite analisar os pontos fracos e redirecionar os alunos	“Avaliação formativa, para mim, é conjunto de praxis pedagógico que fazemos ao longo do dia, porque por vezes pensamos que a avaliação formativa é aplicar somente teste ao logo do período, mas não, a avaliação formativa é estar presente e analisar os pontos fracos e ajudar os alunos a superarem ao logo de uma trajetória”.	1
Classificar os alunos	“Eu acho que a avaliação formativa é avalias um aluno ou avalias um certo conteúdo formalmente, levando em conta os critérios meramente classificatórios”.	1

Unidade de codificação Temática	Conheces o decreto-lei nº42/30/20 de 20 de outubro, sobretudo os artigos que dizem respeito à avaliação formativa?	Nº de referências
Não	“Infelizmente, não conheço”. “Não, já li alguns documentos, mas para citar em concreto não consigo”. “Mas sei que deve ser feito durante...”. “Não conheço”. “Eu já li muitas coisas, mas sinceramente não estou a recordar”. “Não cheguei de ver isso”. “Não”. “Não conheço”.	7
Sim	“Sim, sim”.	1

Unidade de codificação Temática	Costumas utilizar a avaliação formativa na sala de aula?	Nº de referências
Sim	“Sim”. “sim “. “Acho de sim”. “Sim”. “Sim”. “Sim”.	6
Não	“Não”. “Não”.	2

Unidade de codificação Temática	De que forma utilizas a avaliação formativa?	Nº de referências
Exercícios	<p>“Eu ando sempre a utilizar isso na sala de aula principalmente porque a minha disciplina é prática. Então, dou exercícios, sempre começo a lecionar dando exercícios, vou dar um exemplo, depois vou aplicar um outro exemplo análogo. E vou pedir aos alunos para resolverem isso. Para avaliar a capacidade, se eles conseguem ou não. Agora, caso não consigam, vou passar um novo exercício e corrigir”.</p> <p>“Também preparar os alunos para dar uma certa aula com acompanhamento, e também mesmo em relação a exercícios, ficha de exercícios, com acompanhamento, e ver os pontos fracos, e qual a necessidade que os alunos precisam no sentido de acompanhar e melhorar. É essencial haver a troca entre o professor e o aluno”.</p>	2
Perguntas orais	“Através de perguntas, também deixo muitas perguntas em aberto para os alunos responderem, tudo isso”.	1
Aula dada pelos alunos	“Também, de vez em quando promovo aulas que os alunos dão, um dia que os alunos são professores e eu sou aluno, para ver também como é que atuam”.	1
Autoavaliação	“Na maior parte é somente autoavaliação ou sumativa”.	1
Avaliações práticas	“Fazendo avaliações práticas”.	1
Monitorização das tarefas	“Estar sempre a acompanhar os alunos no desenvolvimento de tarefas, eu acho que sim”	1
Aula teórica	“Nós só damos uma aula teórica em cada trimestre”.	1
Trabalho prático	“Fazendo algum trabalho prático”.	1
Interação com os alunos	“Interagindo com os alunos no sentido de minimizar as suas dificuldades”.	1

Observação diária	“Na observação diária, que faço todos os dias”.	1
Testes sumativo	“Nos testes sumativo”.	1
Teste diagnóstico	“Mesmo no teste diagnóstico”.	1
Trabalho de grupo	“Trabalhos de grupo”.	1
Trabalho individual	“Trabalho individual”.	1

Unidade de codificação Temática	Que instrumentos de avaliação formativa costumam utilizar?	Nº de referências
Perguntas orais	“Perguntas orais”; “perguntas orais, essas coisas” ; “Perguntas orais”.	3
Listas de verificação	“Muitas grelhas, por exemplo, grelhas que elaboramos de vez em quando em conjunto disciplinares com os outros professores de nível do 10º ano, mas que são de nível de 11º e 12º. É uma grelha de verificação”; “Nós temos algumas folhas onde serão indicados, por exemplo, uso adequado de uniforme, a pontualidade dos alunos, também o nível que se encontra os alunos, tudo isso nós fazemos na aula de educação física. Também fazemos no início avaliação de aptidão física dos alunos, onde calculamos o índice corporal... temos muita coisa na educação física”.	2
Teste	“Testes”; “Teste”.	2
Observação diária	“Eu gosto de optar por observação diária, eu gosto de observar o quê que o aluno faz no seu dia-a-dia, o seu nível de desempenho, sobretudo”.	1
Trabalhos de grupo	“Trabalhos de grupo, entre outros”.	1
Trabalho prático	“Trabalho prático”	1

Exercícios	“Exercícios, entre outros...”	1
Diálogo	“Eu utilizo diálogo”.	1
Feedback	“Feedback”.	1
Debates	“Debates...”.	1

Unidade de codificação Temática	Forneces feedback aos alunos?	Nº de referências
Sim	“Sim”; “Sim”; “Sim”; “claro”; “Sim”; “Sim”; “Sim”; “Sim”	8
Não		0

Unidade de codificação Temática	O que é dar feedback aos alunos?	Nº de referências
Troca entre professor e alunos	“Feedback para mim é uma troca entre os professores e os alunos, para ver, não só testar conhecimento, mas para perceber como é que os conteúdos estão a ser transmitidos, e como é que têm aplicação prática na vida dos alunos. Para mim, isso que é feedback”. “Feedback, para mim, é trocar ideia com o aluno, não ficar eu no centro do ensino, colocar o aluno no centro do conhecimento, para partilharmos o meu conhecimento e o conhecimento do aluno, o retorno”.	2
Dar exercícios	“Normalmente, na minha opinião, é dar ao aluno um exercício sobretudo, por exemplo, podemos trabalhar um determinado assunto, e depois, deixar os alunos dar a sua opinião e ver se há concordância com aquilo que queremos, se vai mesma linha com o aluno. E nesse caso o aluno poderá ter a sua própria opinião de determinado assunto. E outro aluno também, sucessivamente assim, nós temos que deixar os alunos de livre vontade, sobretudo para ter a sua	

	própria ideia para desenvolver sobre determinado assunto”.	1
Dar informações para evitar erros	“Considero o feedback como uma ferramenta pedagógica que é capaz de corrigir os erros dos alunos, e dando-lhes informações necessárias para não cometerem esses mesmo erros, e também acho isso como um incentivo, como uma motivação extracurricular. Para desenvolver a capacidade cognitiva neles”.	1
Incentivar os alunos	“É tentar, na minha opinião, incentivar o aluno a não desistir, por exemplo, se fizer algo errado”.	1
Motivar os alunos	“Motivar os alunos de uma forma geral”.	1
Tentar melhorar a aprendizagem	“Para mim, dar feedback aos alunos é melhorar a aprendizagem dos alunos. Então, quando dou feedback, espero que os alunos melhorem da próxima vez. Porque durante o jogo quando digo boa, excelente, era para ter usado, por exemplo, estamos no voleibol, então eu digo muito bem, era para ser utilizado o antebraço. Então da próxima o aluno irá utilizar o antebraço”.	1
Orientar para uma meta	“Dar feedback para mim é orientar, ver a necessidade dos alunos e projetar junto com eles os planos futuros e ajudar no acompanhamento a chegar e a abraçar aquela meta”.	1
Reforço	“Eu entendo o feedback como um reforço, é uma avaliação, é um reforço que damos para que o aluno desenvolva, mais do que aquilo que ele é. Ele vai desenvolver ao logo do ano, ao longo do trimestre e ao longo do dia”.	1

Unidade de codificação	Dar feedback é dar uma nota?	Nº de referências
Temática		
	“Eu acho que é feedback, eu individualmente eu considero que dar uma nota é feedback, porque a partir daí o aluno vai reconhecer a si mesmo o quê que ele fez durante o trimestre	

Sim	para poder fazer melhor, ok”. “Como o feedback é um reforço, o aluno vai ver a nota, é um estímulo, e vai estudar. Por exemplo, se o aluno tiver uma nota inferior e o objetivo do aluno é ter mais, com certeza com a nota vai ter uma nota melhor”. “Eu acho que sim”. “É acho que é um feedback, mas talvez não seja um bom feedback”.	4
Não	“Não, não, não. Uma nota nesse caso, avaliação por si só, não é uma doação já temos que trabalhar no sentido dos alunos façam com que mereçam esse resultado”. “Não. Feedback não deve ser baseado em notas”. “Dar uma nota... acho que para mim será difícil dar uma nota para cumprir um feedback”.	3
Nem sempre	“Nem sempre, porque temos bons alunos que têm notas mais baixas, temos alunos que nem sequer esforçam que não sei como têm notas superiores. Então, para mim o aluno não se resume a uma nota”.	1

Unidade de codificação Temática	Com que frequência das feedback?	Nº de referências
Sempre	“Pelo menos na minha disciplina, eu acho que sempre. Porque na minha disciplina é difícil para avaliar, num método, digamos assim, expositivo”. “Durante toda a aula”; “Sempre”. “Sempre, sempre nas aulas eu dou feedback”. “Eu gosto de dar todos os dias. Eu gosto de chegar na turma e analisar o conteúdo da aula passada se foi bem recebido pela turma, e partilhar o conteúdo novo sempre com a ideia de que o aluno já venha com algum conhecimento do assunto. Não chego previamente, e ir na contramão de que eu tenho conhecimento e o aluno não tem, que o aluno que irá receber o conhecimento, vamos partilhar”	5
Muitas vezes	“Quase todos os dias”; “Praticamente, quase sempre”.	2
Às vezes	“Normalmente, de vez em quando, eu peço feedback e atribuo uma nota, por exemplo, mais ou menos. Ou também peço aos alunos quem participa ou quem faz alguma coisa poderá ter 1 valor ou 2 valores, assim, para tentar incentivar	

	os alunos”.	1
--	-------------	---

Unidade de codificação / Temática	Em que situações dá feedback?	Nº de referências
Todas as situações	“Em todas as situações possíveis”. “Todas as situações”. “Eu creio que em todas as situações, mesmo durante o teste, gosto de dar feedback se tiver alguma contrapartida da turma, do aluno. Em caso de dúvida, analisar a forma como o aluno vê certo item a ser trabalhado, por exemplo”.	3
Situações pontuais	“Em situações, sobretudo dos trabalhos para fazer em casa. Na sala posso pedir os alunos para fazer o trabalho em casa. Os alunos poderão fazer o trabalho em casa, mas não sabem o trabalho certo ou não. Ou também se vai na mesma linha que o professor quer. Na sala de aula vamos tentar corrigir em conjunto e aí vamos tentar dar feedback uns aos outros”. “Em trabalhos de grupo, quando temos um tema pertinente, assim... mas...”. “Principalmente em situações em que aluno fica desmotivado. Eu falo com os alunos todos dias principalmente nas redes sociais, até os alunos que não são os meus alunos”.	3
Algumas situações	“Principalmente quando houver um desleixo em relação aos estudos, falta de interesse ou quando não tiverem atenção, e também quando tiverem um resultado que não é satisfatório”. “Por exemplo, quando o aluno participa na sala de aula, eu sempre dou feedback, digo “muito bem”, “está de parabéns”. Se o aluno, por exemplo, diz uma coisa que não está correto, que não atingiu o objetivo, sempre eu dou feedback também nesses casos”.	2

Unidade de codificação	Forneces feedback a todos os alunos ou só alguns?	Nº de
------------------------	---	-------

Temática		referências
A todos	“Normalmente, faço de uma maneira geral, para não, também, trazer constrangimentos porque nem sempre os aspetos são só positivos. Então, tenho a tendência de fazer a nível geral”. “Com todos”. “Com todos”.	3
A todos e individual	“Faço isso coletivamente, depois faço isso individualmente. Mas aqui para dar feedback é preciso que haja um respeito mútuo e confiança, tanto da parte do professor como da parte do aluno”. “Às vezes um aluno, às vezes com a equipa, é isso”. “Há casos que eu faço com toda a turma, mas tem alguns alunos que com feedback já direcionado e diferenciado”.	3
Individual	“Normalmente, quando dou um trabalho para fazer em casa, vou dar um feedback e inicialmente tento ver aluno, por exemplo, em cada mesa faço controlo nos cadernos dos alunos um por um e depois eu posso pedir os alunos quem quer ir no quadro tentar apresentar o fez em casa. Se vejo que o aluno não quer ir, por exemplo, mando ir para fazer esse trabalho. E depois posso também os pedir os alunos que já entenderam melhor o trabalho para explicar aos outros alunos. Os alunos podem se entender melhor entre eles do que entender o professor em si. Então, tem esta diferença”. “Individualmente”. “Há casos que temos que focalizar em cada um dos alunos”.	3

Unidade de codificação	Com que finalidades forneces feedback aos alunos?	Nº de referências
Temática		
Para melhorar a aprendizagem	“Para ajudar os alunos a melhorar, sobretudo para melhorar as suas prestações”. “Para melhor aprendizagem”. “Para ajudar a melhorar, a evoluir em relação aos seus resultados e conhecimentos”.	3

Para serem mais objetivos	“Para serem mais objetivos e qual é o objetivo final”. “Eu gosto de dar feedback aos alunos, no sentido de... às vezes preocupamos mais em ensinar, mas passamos um conjunto de informação aos alunos, e no final os alunos não sabem o porquê desse exercício, porquê esse exercício deve ser feito dessa forma. Não existe outra forma de resolver esse mesmo exercício? Claro que existe. Então, é nesse sentido que eu dou sempre feedback”.	2
Dar um reforço positivo	“Aproveitar o que já vimos antes”. “Também para reforçar os positivos, tudo isso...”.	2
Para desenvolver o aluno	“Para que o aluno possa desenvolver, desenvolver mais daquilo que... porque nós... eu acredito que nós não somos uma tábua rasa, sempre o aluno tem algo a dizer. E quando damos o reforço ele vai desenvolver”.	1
Para compreender o que aluno sabe	“Eu, como já tinha dito, gosto de perceber, por exemplo, se estou a trabalhar um conteúdo, não chegar e dar um conteúdo, mas sim tentar saber primeiro o quê que o aluno tem a dizer sobre o conteúdo. Primeiramente vou lançar o tema para trabalhar numa aula, e perceber o quê que o aluno traz de bagagem sobre esse assunto e vamos começar a trabalhar”.	1
Dominar a matéria	“Para terem o domínio da matéria no total”	1
Para saberem o que estão a fazer	“Para terem conhecimento do que andam a fazer”.	1
Dar um reforço negativo	“Para melhorar alguns aspetos que eu considero que são negativos”.	1
Enriquecer os conhecimentos	“Com finalidade de enriquecer os seus conhecimentos”.	1
Tirar dúvidas	“Tentar tirar dúvidas do que eles não perceberam melhor das aulas anteriores”.	1

Unidade de codificação	Consideras que o feedback fornecido permite atingir essas finalidades?	Nº de referências
Temática		

Sempre	Sempre”. “Acho que sim”. “Permite sim”; “Com certeza”; “Permite sim”.	5
Às vezes	“Nem sempre. Às vezes sim às vezes não. Porque também depende da motivação do aluno em si. Porque, normalmente, é para ter uma finalidade. Mas se o aluno não percebe o que é para fazer temos que reforçar”. “Em alguns casos sim. Já tive experiências de alunos que, por exemplo, quase não participam, fizemos um trabalho, e com o feedback ficaram mais motivados. Então acho que é um instrumento que o professor deve utilizar sempre”.	2
Muitas vezes	“Sim, sim, sim, em muitos casos”.	1

Unidade de codificação Temática	Quais são os principais constrangimentos que enfrentas ao fornecer feedback aos seus alunos?	Nº de referências
Desmotivação	“Muitas. Desmotivação total do aluno a insistir que não consegue”. “Às vezes, nem sempre, o feedback é positivo e temos que ser sinceros. Se quisermos que as coisas funcionem”.	2
Incompreensão dos alunos	“Constrangimentos... constrangimentos temos muitos. Por exemplo, quando estamos a dar um feedback, o aluno pode interpretar diferente, nós temos o objetivo de dar o feedback, mas o aluno pode ter outra interpretação para o feedback que é dado, por isso devemos ter muita atenção ao selecionar o feedback que devemos dar na sala de aula. Porque às vezes podemos dizer uma coisa, mas o aluno interpreta de uma outra forma”.	1
	“Na minha própria área, os principais constrangimentos é sobretudo o domínio da língua, língua francesa. Há de se	

Domínio da língua	cuidar porque normalmente para dar feedback eu tento de vez em quando emprestar a língua portuguesa ou crioulo para tentar aproveitar o que sabe os alunos a chegar nessa finalidade. Embora que eu mesmo não tenho um domínio coerente da língua portuguesa, é por isso de vez em quando, também, empresto a língua crioula para colmatar essa parte. Porque falar somente a língua francesa eles não vão chegar”.	1
A ideia de que não entendem nada	“Principalmente aos alunos que têm uma percepção de que não entendem nada, ou seja, que têm uma motivação baixa. Então, nesse campo é preciso fazer um trabalho extra. Que é trabalhar a motivação desses alunos, principalmente aqueles que consideram que não são capazes, ou que acham que a minha disciplina, matemática, nesse caso, como calcanhar de Aquiles. Então, nesse caso, por exemplo, é preciso trabalhar a motivação extra, para dar feedback”.	1
Crença de que têm fraca memória	“Que não têm memória para fazer uma certa tarefa, que os seus pais já lhes disse que não têm memória, são esses os principais constrangimentos”.	1
Falta de interesse	“Falta de interesse, aí tem um bocadinho na minha disciplina”.	1
Resistência	“Tem alguns que têm receio de aceitar, por vezes mesmo acha que não é capaz, embora insistindo mostrando novo horizonte que tudo é possível melhorar, mas tem alguns que mesmo assim desviam”.	1
Tabu em alguns conteúdos	“Se calhar, na minha área existem alguns conteúdos que os alunos chegam com algum tabu para falar. Nós falamos sobre, por exemplo, a temática da sexualidade, sobre o próprio corpo humano, a parte íntima, etc. etc. Os alunos encaram isso a priori com algum tabu depois, ao decorrer do desenvolvimento do conteúdo vão entender que estamos a falar de assuntos a sério”.	1

## ANEXO VII. Guião de entrevista – alunos

### Guião de entrevista aos alunos

#### Introdução

Esta entrevista tem por objetivo compreender a importância do feedback dos professores na aprendizagem dos alunos.

Como sabes, o teu encarregado de educação já foi informado e consentiu em que pudesses dar o teu testemunho que muito irá contribuir para um maior conhecimento da forma como os professores fornecem feedback nas mais variadas disciplinas.

Também já sabes que todos os dados que aqui vão ser recolhidos serão utilizados exclusivamente para fins de elaboração de uma dissertação de mestrado na área de avaliação das aprendizagens, com o foco no feedback. Assim, a tua identidade nunca será revelada e todas as respostas são confidenciais, sendo utilizadas apenas e só no âmbito desta investigação.

O teu testemunho é fundamental para o trabalho a desenvolver. Agradeço, desde já, a tua disponibilidade e inestimável colaboração.

(Se não te importares, gostava de poder gravar esta conversa, a fim de me ajudar a "construir" os teus pensamentos e convicções sobre as questões que te vou colocar. Posso fazê-lo?)

#### Desenvolvimento da entrevista

##### Tema: Importância do feedback dos professores na aprendizagem dos alunos.

1. O que pensas sobre a forma como os professores acompanham a tua aprendizagem?
2. A forma como os professores esclarecem as tuas dúvidas contribui para a tua aprendizagem?
3. Que tipo de atividades os professores propõem mais vezes? Esse tipo de atividade facilita ou não a tua aprendizagem?

4. Compreendes os comentários (oral ou escrito) que os professores fazem relativamente às atividades que realizas?

5. Que importância atribuis aos comentários dos professores?

6. Normalmente, ao longo do trimestre realizas diversas formas de avaliação: testes, trabalho de grupo ou individual, de pesquisa, entre outros. Qual delas tens mais facilidade em resolver? Porquê?

7. Quais os elementos da avaliação em que sentes mais dificuldades? Porquê?

8. Sabes o que são critérios de avaliação? Os teus professores costumam dizer quais os critérios de avaliação que usam para corrigir os teus trabalhos?

9. Sabes o que é fazer autoavaliação? Podes explicar em que consiste?

10. Algum professor já te pediu para fazeres e orientou sobre como fazes autoavaliação?

Docente investigador: Olímpio Tavares

## ANEXO VIII. Transcrição das entrevistas – alunos

### **ENTREVISTA A ALUNOS**

9º ano

#### **1. O que pensam sobre a forma como os professores acompanham a vossa aprendizagem?**

**Aluno 1** – Eles muito bem. Sempre que tenho dúvidas, esclarecem as dúvidas. Não tenho falta de acompanhamento.

**Aluno 2** – Os professores acompanham de uma forma muito bem, sempre querem para os alunos esclarecer as dúvidas, mas os alunos, às vezes, preferem levar as dúvidas para casa do que dizer aos professores, e, na próxima aula se o professor quer tratar de outro assunto, eles vêm coma dúvida. Eles sempre tiram a dúvida.

**Aluno 3** – Eu também acho que os professores aqui são ótimos porque sinto-me satisfeito, e também eles peçam sempre para que tiramos dúvidas, e eles acompanhem-nos para que tenhamos uma ótima forma de aprendizagem.

#### **2. A forma como os professores esclarecem as vossas dúvidas contribui para a vossa aprendizagem?**

**Aluno 1** – Sim, contribui sim.

**Aluno 2** - Contribui sim, explicam-nos bem, e isso tira todas as dúvidas.

**Aluno 3** – No meu caso, é isso... porque eu aprendo muitas vezes na sala porque nos testes, maioria das vezes coloco o que aprendo na sala.

#### **3. Que tipo de atividades os professores propõem mais vezes? Esse tipo de atividade facilita ou não a vossa aprendizagem?**

**Aluno 1** – Exercícios, participar mais na aula, é isso... Facilita sim.

**Aluno 2** – Eles sempre fazer exercícios, a oralidade também, muitas vezes. Facilita porque muitas vezes não entendemos muito bem e no exercício conseguimos compreender de uma forma melhor.

**Aluno 3** – Porque a matéria só complementa mais com os exercícios, e também principalmente na disciplina de língua portuguesa é necessário que falemos em português para que a professora nos acompanhe de melhor forma. É mesmo, compreendemos melhor ela porque eu muitas vezes fico com dúvidas, mas fazendo exercícios, resolvendo, consigo compreender essa matéria de melhor forma.

**4. Compreendem os comentários (oral ou escrito) que os professores fazem relativamente às atividades que realizam?**

**Aluno 1** – Os comentários são mais orais e compreendo muito bem.

**Aluno 2** – Eu também entendo.

**Aluno 3** – Eu compreendo porque muitas vezes é à base desses comentários que tiro as minhas dúvidas, e que fico com maior ênfase no que quero fazer.

**5. Que importância atribuem aos comentários dos professores?**

**Aluno 1** – Às vezes não entendo a matéria e às vezes os comentários ajudam muito.

**Aluno 2** – É isso, quando temos dúvidas, esclarecem muitas vezes com comentários.

**Aluno 3** – É mesmo, porque esses comentários muitas vezes são para nos encorajar e para tirar muitas vezes as nossas dúvidas.

**6. Normalmente, ao longo do trimestre realizam diversas formas de avaliação: testes, trabalho de grupo ou individual, de pesquisa, entre outros. Qual delas têm mais facilidade em resolver? Porquê?**

**Aluno 1** – Trabalho individual porque às vezes levamos para casa, procuramos ajuda, pesquisamos na internet, essas coisas.

**Aluno 2** – Trabalho individual porque muitas vezes no trabalho de grupo um diz sim outro diz não, mas no trabalho individual o que eu penso é que coloco.

**Aluno 3** – Sim, também trabalho individual, mas também gosto muito dos testes porque aí aplico tudo o que aprendo na sala de aula.

**7. Quais os elementos da avaliação em que sentem mais dificuldades?**

**Aluno 1** – Mais dificuldades é o trabalho de grupo porque nem todos os membros ajudam, e nem todos os membros conseguem ajudar no trabalho.

**Aluno 2** – É o trabalho de grupo porque todos não colaboram e muitas vezes deixam para aqueles que sabem mais, dizem eu não vou fazer, vou deixar que eles fazem. O trabalho de grupo dificulta mais para fazer.

**Aluno 3** – Eu também concordo porque no trabalho de grupo nem todos participam e fica meio complicado, assim..., para uma pessoa resolver.

**8. Sabem o que são critérios de avaliação? Os vossos professores costumam dizer quais os critérios de avaliação que usam para corrigir os vossos trabalhos?**

**Aluno 1** – Sim, os professores disseram-nos que os dois testes contam 50% e trabalho individual 25%, trabalho de grupo, e observação diária que contam mais para a avaliação.

**Aluno 2** – Sim, os dois testes, o trabalho de grupo, o trabalho individual, e na observação diária inclui a pontualidade, a assiduidade, o comportamento, essas coisas.

**Aluno 3** – É mesmo, mas isso já não vai de acordo com cada professor porque tem professores que avaliam os testes, os trabalhos de grupo, os trabalhos práticos, mas também nem todos os professores avaliam todos esses pontos. Porque existem professores que avaliam apenas os testes e os trabalhos de grupo e individuais.

### **9. Sabem o que é autoavaliação? Podem explicar em que consiste?**

**Aluno 1** – Não.

**Aluno 2** – Não.

**Aluno 3** – Não.

### **10. Algum professor já vos pediu para fazer e orientou sobre como fazer autoavaliação?**

**Aluno 1** - Não.

**Aluno 2** – Não.

**Aluno 3** – Normalmente não fazemos uma autoavaliação. Mas muitos professores, às vezes, nas observações diárias nos pedem opinião de qual nota nós achamos que devemos ter.

## **10º ano**

### **1. O que pensam sobre a forma como os professores acompanham a vossa aprendizagem?**

**Aluno 1** – Nesta escola, eu acho que os professores acompanham muito bem a nossa aprendizagem porque aqui não tem aquela exigência exagerada, porque eu já andei em 2..., 3 liceus, 4 aqui, então eu acho que, por acaso, acompanham bem, e se temos dúvidas tiram, então eu acho que, sim, estão a realizar todas as nossas necessidades em termos de acompanhamento da nossa aprendizagem.

**Aluno 2** – Isso é bom para ter alguém para acompanhar na aprendizagem. É melhor do que aprender sozinho.

**Aluno 3** - Excelente, porque quando temos algumas dúvidas eles estão lá para os tirar, nos acompanham bem, e... falam connosco sobre as nossas notas, é isso.

## **2. A forma como os professores esclarecem as vossas dúvidas contribui para a vossa aprendizagem?**

**Aluno 1** – Sim, contribui, às vezes paramos a aula para falarmos de assuntos que nem é da aula, que é... assim... às vezes estamos na aula de matemática temos algumas dúvidas de outras aulas, o professor para a aula e nos explica até entender o que é significado daquela coisa que temos dúvidas para fazer.

**Aluno 2** – Sim, contribui muito porque ao explicar entendemos a matéria muito mais, de forma mais simples.

**Aluno 3** – Sim, contribui muito, porque através das nossas dúvidas que eles percebem que nós não estamos muito acompanhar uma certa matéria e se esforçam até tirá-los.

## **3. Que tipo de atividades os professores propõem mais vezes? Esse tipo de atividade facilita ou não a vossa aprendizagem?**

**Aluno 1** – Exercícios, e... às vezes jogos de palavras como na aula de inglês. Nós fazemos jogos. Isso é muito bom. Estimula a nossa aprendizagem e rapidez naquelas coisas.

**Aluno 2** -O professor ao chegar, por exemplo, dando exercícios, explica os exercícios, ao dar matérias também... explica bem, dá apontamentos bem resumido de forma que compreendemos.

**Aluno 3** – Bom, mais é exercício e apontamentos. E ali o professor começa a explicar o que a gente não entendeu no exercício, no apontamento, é isso...

## **4. Compreendem os comentários (oral ou escrito) que os professores fazem relativamente às atividades que realizam?**

**Aluno 1** – Compreendemos sim, compreendemos... até porque na minha sala eles comentam muito que os alunos estão precisando melhorar, e... matemática. Eles ficam toda a hora a dizer matemática! matemática! Porque a matemática está com dificuldade, tem outros colegas que vieram com deficiência do ano anterior. Então, eles preocupam connosco e sempre eles vão anotando as notas, se estamos no risco, eles dizem sempre, sempre; então..., sim...

**Aluno 2** – Comentários sobre as notas entendo, mas... outros comentários pode ser não... comentários sobre as notas que estão baixas, outros que estão boas. Comentários num exercício do teste que não compreendemos muito...

**Aluno 3** – Sim.

## **5. Que importância atribuem aos comentários dos professores?**

**Aluno 1** – É muito importante para a nossa aprendizagem.

**Aluno 2** - Ao comentarem saberemos onde devemos melhorar mais, dedicar para ter boas notas.

**Aluno 3** - Eu acho muito importante tanto que devemos levar muito a sério esses comentários que nos fazem.

**6. Normalmente, ao longo do trimestre realizam diversas formas de avaliação: testes, trabalho de grupo ou individual, de pesquisa, entre outros. Qual delas têm mais facilidade em resolver? Porquê?**

**Aluno 1** – Trabalho de pesquisa, aquele trabalho de pesquisa que levamos para casa, principalmente. Porque quando levamos para casa aquele trabalho de pesquisa vamos concentrar, não vamos ter pressão nem dos alunos ao nosso lado nem dos professores junto connosco, então vamos ficar sozinhos, vamos tentar fazer aquele trabalho de pesquisa muito melhor de que um trabalho de grupo que às vezes há muitas discussões. Trabalho individual na sala tem a pressão de horário para entregar e outros trabalhos. Eu acho que de pesquisa feito em casa é muito mais fácil.

**Aluno 2** – Trabalho de grupo. Eu gosto de fazer trabalho de grupo com os meus colegas, mas quando fazemos não na sala de aula. Assim, quando é dado uma data para entregar e fazemos diariamente, às vezes. Quando fazemos, ao debatermos sentados todos fazemos um bom trabalho. Trabalho individual também gosto de fazer mais do que exercícios na sala.

**Aluno 3** – Eu acho que o teste, porque é através dele que nós os alunos sabemos se estamos a desempenhar bem, como vai, se estamos a estudar...

**7. Quais os elementos da avaliação em que sentem mais dificuldades?**

**Aluno 1** – Eu acho que tem mais dificuldades é trabalho de grupo, porque trabalho de grupo gera discussões, outros malandros não fazem o trabalho, isso é muito mais difícil.

**Aluno 2** – Mais difícil... trabalho de grupo não, trabalho individual não, exercício na sala, quando é dada a matéria no mesmo dia resolvo facilmente, testes não tenho problemas.

**Aluno 3** – Eu acho também que é trabalho de grupo, que envolve muitas coisas aí..., trabalho de grupo.

**8. Sabem o que são critérios de avaliação? Os vossos professores costumam dizer quais os critérios de avaliação que usam para corrigir os vossos trabalhos?**

**Aluno 1** - Não

**Aluno 2** - Não

**Aluno 3** - Não

**9. Sabem o que é autoavaliação? Podem explicar em que consiste?**

**Aluno 1** – Fazemos avaliação do nosso comportamento.

**Aluno 2** – Não.

**Aluno 3** – Não.

**10. Algum professor já vos pediu para fazer e orientou sobre como fazer autoavaliação?**

**Aluno 1** - Sim, autoavaliação do comportamento.

**Aluno 2** – Das notas.

**Aluno 3** – Não.

**11º ano**

A primeira pergunta para todos, um de cada vez a responder.

**1. O que pensas sobre a forma como os professores acompanham a vossa aprendizagem na sala de aula?** O quê que cada um pensa sobre isso? Sim ... repõe a pergunta, por favor. Ah... o que pensas sobre a forma como os professores, estamos a falar de professores em geral, acompanham a vossa aprendizagem na sala de aula? O quê que acha disso? Os professores acompanham, não acompanham, o quê que existe?

**Aluno 1** - eh... na minha opinião tem alguns professores que na sala de aula não têm paciência com os alunos e às vezes dão matéria, se o aluno não entender, o aluno fica lá sem entender a matéria.

**Aluno 2** – Alguns professores acompanham, por acaso, mas outros também não acompanham, eu digo 50% de professores acompanham e 50% não acompanham. Eu acho, eu não acho que não acompanhar, eu não acho uma ..., posso dizer ... eu não acho ... eu não acho uma forma ideal de ficar com os alunos, de relacionar com os alunos, não acompanhando eles nos relacionamentos dentro da turma.

**Aluno 3** – Na minha opinião, eu acho que, bom ... quase todos os professores andam a acompanhar os alunos sempre, mas tem outros que acompanham de maneira mais ... próxima, e tem outros também que acompanham além de nas aulas, nas redes sociais, no grupo das turmas, por exemplo.

Ok, vamos para a segunda questão.

**2. A forma como os professores esclarecem as vossas dúvidas contribui para a vossa aprendizagem?**

**Aluno 1** - Eu digo que sim. Ah, bom, no meu caso, consigo acompanhar, eh... todas as matérias que o professor dá na sala de aula.

**Aluno 2** – Eu também acho que sim porque maioria de vezes quando tenho dúvidas aí pergunto o professor, ele me esclarece de uma forma bem clara. Ou seja, deve ser que não tinha acompanhado ele a esclarecer a pergunta da ..., posso dizer, a falar sobre a questão. Para mim ele esclarece bem.

**Aluno 3** – Bom, nesse caso, eu não falo apenas só para mim, porque tem alunos que mesmo havendo um esclarecimento ainda não consegue aprender a matéria, não conseguem entender. Esse aluno precisa de mais esclarecimento de uma forma mais específica. Porque não são todos os alunos que são, mas tem outros que nem precisam de outros esclarecimentos, só explicar a matéria, está entendido.

Ok. Vamos para a terceira questão.

### **3. Que tipo de atividades os professores propõem mais vezes?**

**Aluno 1** – Na minha sala a atividade que os professores mais propõem, deixa eu ver, é em grupo, uma atividade em grupo, um debate, por exemplo, uma matéria eles fazem um debate para que cada grupo dá a sua opinião.

**Aluno 2** – Na minha opinião, muitas vezes, os professores, alguns professores fazem jogos de palavras para ter mais conhecimentos nos vocabulários.

**Aluno 3** – Bem, eu acho que isso depende de professor para professor. Tem que professores que, tem professores que vão numa turma apresentam jogos, esses jogos, outros apresentam um tema para debater, e outros nem por isso.

#### **3.1. E esse tipo de atividades, que estão a dizer, facilita ou não a vossa aprendizagem?**

**Aluno 1** – Facilita sim, porque com esse jogo eu passo a ter mais conhecimentos no vocabulário, principalmente na disciplina de inglês.

**Aluno 2** – Facilitou também ... porque a gente senta e escuta opinião de cada aluno, dá opinião diferente e essa opinião vai esclarecer algumas dúvidas e vai aumentar o seu conhecimento.

**Aluno 3** – Na minha opinião, eu acho que ajuda muito porque num debate, num jogo, qual deles pratica mais haverá sempre mais-valia.

**... Bom, a aula não é feita só de jogos, é feita de outras coisas! E em cada aula fazem sempre alguma coisa, certo! E naquilo que fazem normalmente os professores fazem comentários. Comentários escritos ou comentários orais ou oralmente, não é. Agora, hum,**

**4. Vocês compreendem esses comentários que os professores fazem sobre as atividades, atividades aqui não estou a falar só de jogos, mas estou a falar de tudo aquilo que fazem dentro da sala de aula. Compreendem os comentários que os professores normalmente dão às atividades que fazem na sala de aula?**

**Aluno 1** – Eu compreendo mais ou menos, como ele disse, depende cada professor. Tem alguns professores que dão uma crítica que atrapalha só a mente, só dão essa crítica para que os alunos fiquem, como é que posso dizer, ficam debatendo entre eles para ver quem está certo quem está errado. Como, por exemplo, posso dar exemplo, se uma pessoa cometer crime, ele pode ser dado uma pena de morte ou não. Alguns concordam, outros não concordam. É isso, mais ou menos ...

**Aluno 2** – Bom, nem sempre porque maioria dos alunos, às vezes, não estão com atenção nas aulas, mas no meu caso consigo acompanhar, dos restos ficam a conversar, talvez não consigam entender.

**Aluno 3** – Olha na minha turma os comentários são da maioria da forma de forma oral. Às vezes acompanham porque estão cientes e ouvindo, outros nem por isso.

**5. Que importância atribuem a esses comentários dos professores?**

**Aluno 1** – Ao meu ver, os professores também, como por exemplo, e não nos dão uma, e por exemplo, na sala de aula, não nos dão, como posso dizer, acompanhamento somente para escola mas também para enfrentarmos a vida. Muitos professores às vezes também dão ditas aulas, dão-nos vários conselhos sobre vida, e eu acho isso muito importante.

**Aluno 2** – Eu acho também que tem uma grande importância nessas críticas ou quê que os professores nos dão dentro da sala. Porque nem sempre como ela disse é sobre as aulas, sobre a escola, mas sim para termos um conhecimento da vida, para o nosso futuro.

**Aluno 3** – Isso é muito importante porque, assim, quando nós estamos cientes ouvindo os comentários dos professores vamos tentar detetar erros, saber o que nós não estamos a cumprir e o que está errado, para assim melhorar cada vez mais.

**6. Ao longo do trimestre vocês fazem várias formas de avaliação: testes, trabalho de grupo, trabalho individual ou pesquisa e até outros trabalhos, não é, para a avaliação. Agora, a pergunta é: qual desses trabalhos que os professores costumam dar, trabalhos aqui incluem testes e essas formas de avaliação, vocês têm mais facilidade em resolver? Estou a falar de testes, trabalho de grupo, trabalho individual, trabalho de pesquisa, em todas essas formas de avaliação, qual vocês têm mais facilidade em resolver?**

**Aluno 1** – O que eu tenho mais facilidade de resolver é teste, trabalho de grupo ... Eu sempre resolvo tudo, juntamente com os meus colegas.

**Aluno 2** – Eu acho que trabalho de grupo é mais facilitante porque aí nós praticamos em grupo, cada um dá a sua opinião, cada um diz o que entende, o que sabe, aí facilita no trabalho. Eu acho que é o trabalho de grupo.

**Aluno 3** – Concordo com a colega porque muitas vezes em trabalhos de grupo podemos ajudar os alunos que não consigam acompanhar e podemos em grupo conseguirmos ter informações e ajudar uns aos outros a ter mais conhecimento.

### **7. Agora vamos pôr a pergunta ao contrário, quais desses elementos da avaliação vocês sentem mais dificuldades? Porquê?**

**Aluno 1** – Eu digo trabalho de grupo. Não é porque sinto dificuldade em resolver, mas sim porque muitas vezes os alunos também não ajudam a fazer o trabalho, assim fica um pouco difícil. Porque normalmente o trabalho de grupo é para juntar todos os alunos e cada um fazer as suas sugestões entre outros.

**Aluno 2** – Eu acho que trabalho de pesquisa também tem alguns problemas porque há falta de acesso a informação. Bom, agora o mundo está revolucionado e cheio de tecnologia, mas que é importante é saber como usar e tirar o proveito disso.

**Aluno 3** – Eu concordo também com ele, trabalho de pesquisa, porque hoje em dia quando é dado um trabalho de pesquisa todos vão logo no google para pesquisar. Nem pesquisam, porque pesquisar não significa ir copiar e colar. Não, significa ir ler e entender, e interpretar resultados, fazendo da sua maneira como está, mas da sua maneira. Aí acho que têm dificuldades, porque quando fomos copiamos e colamos, e o professor não concorda com a opinião do google porque veja logo que está colado.

### **8. Sabem o que são critérios de avaliação?**

**Aluno 1** - Sim. Testes, participação na sala de aula, onde temos trabalho individual, trabalhos de grupo, entre outros, acho que é isso.

**Aluno 2** – Para mim, critérios de avaliação são todas as formas que os professores fazem para nos avaliar dentro da sala, ou seja, é todo o dia irem dentro da sala, o que nós fizemos tudo é um critério de avaliação, porque no fim o professor vai tirar a sua avaliação.

**Aluno 3** – Eu acho que critério de avaliação é a forma que o professor avalia os alunos.

#### **8.1. Os professores costumam dizer quais os critérios de avaliação que usam para corrigir os vossos trabalhos? Os professores costumam partilhar convosco esses critérios?**

**Aluno 1** – Não.

**Aluno 2** – Eu acho que nenhum aluno chegou a fazer essa pergunta.

**Aluno 3** – Não.

### **9. Sabem o que é fazer uma autoavaliação?**

**Aluno 1** – É fazer avaliação de si mesmo. Onde você avalia o que você faz, o que você não faz para tentar corrigir-se e mudar para melhor.

**Aluno 2** – Bem, da minha parte eu acho que autoavaliação, por exemplo, para além da avaliação que os professores nos fazem na sala, por exemplo, se uma pessoa não tem uma boa avaliação, o professor vai dizer vou fazer-te uma autoavaliação para melhorar a avaliação que não estava bem. Na minha opinião é isso que me passa pela cabeça.

**Aluno 3** – Na minha opinião, eu concordo com meu colega que autoavaliação, por exemplo, posso fazer minha autoavaliação e vou avaliar a minha pessoa, posso escrever ou anotar num caderno, qual é passo que eu estou a fazer correto e o passo que eu não estou a fazer correto para tentar melhorar.

### **10. Algum professor já vos pediu para fazer e orientou sobre como fazer a autoavaliação?**

**Aluno 1** – Não

**Aluno 2** – Na minha turma, não.

**Aluno 3** – Não.

## **12º ano**

### **O que pensam sobre a forma como os professores acompanham a vossa aprendizagem?**

**Aluno 1** – Os professores acompanham a nossa aprendizagem de forma totalmente, não é como esperamos, porque muitas das vezes eles perguntam vocês têm dúvidas, dissemos sim, temos dúvidas. Quando tiramos essa dúvida, eles dizem já está e não importam. Eu acho que deviam fazer de uma outra forma. Que seria assim, dizer, ah, vocês têm dúvidas, se ninguém tiver dúvidas eles deviam dar, eh, como se diz, um resumo sempre da aula que é uma, tem professores que fazem isso, mas nem todos os professores fazem. Quando chega a aula que é hoje, na outra aula vão dar toda a explicação, todo o resumo da aula anterior. Assim entendemos melhor. Mas não são todos os professores que fazem isso. Outros dão matéria, continuam, e perguntam vocês têm dúvidas. Se ninguém disser, termina a matéria normalmente.

**Aluno 2** – De forma que os professores andam a acompanhar... na minha opinião, os professores andam de uma forma razoavelmente. Há alguns professores que acompanham bem e outros nem por isso. Muitos professores de uma forma geral andam

a dar aula e chegar e fazer apenas fazer o seu papel, por exemplo, que é dar aula. Não acompanha os alunos de uma forma mais profunda para ver como é que os alunos estão indo. Então, de uma forma razoável os professores andam a acompanhar os alunos.

**Aluno 3** – Bom, eu acho que os professores andam a acompanhar de uma forma diferente entre os alunos, porque sempre os alunos mais bons ficam mais privilegiados. Porque aconteceu muitas vezes na minha turma quando o professor pergunta: alguém tem dúvida? E o melhor aluno disser não, os outros não disserem nada, então ele passa para outra matéria, por exemplo. Então eu acho que existe um certo grau de respeito entre os alunos.

## **2. A forma como os professores esclarecem as vossas dúvidas contribui para a vossa aprendizagem?**

**Aluno 1** – Sim, contribui, que eu consigo regularizar essa dúvida, que ele explicou bem, eu entendo, continua. Mas para mim pode estar bem, para o professor não está. Ele não perguntou a dúvida e também nem entendi nem a pergunta mas não entendemos da mesma forma. Eu entendo de uma forma e ele entende outra. Então, muito das vezes, o pessoal não pergunta porque eu já perguntei, para perguntar o professor novamente, professor acha que eu sou burro, que eu não estou a entender. Não vai perguntar e vai ficar com essa dúvida, e assim por diante.

**Aluno 2** – Na minha opinião pode ser que sim pode ser que não. Porque às vezes o professor anda a esclarecer uma dúvida, mas nem sempre a pessoa compreende. Então, o professor, por exemplo, pode dizer já tentou tirar essa dúvida a ele ou ela várias vezes, o aluno não está a compreender e o professor vai dizer que não tem nada a fazer e vai ultrapassar esse conteúdo. Na minha opinião um bom professor é aquele que ajuda os alunos a compreender aquilo que estão a tratar na sala de aula. E às vezes nem sempre todos os alunos digam que estão com dúvida, porque o medo de ser rejeitado, porque às vezes o professor anda a rejeitar os alunos na sala de aula ao o aluno dizer que está com dúvida. Porque, por exemplo, a Leida pode dizer que ela tem dúvida, o professor já tirou. Mas ela pode perceber e essa dúvida da Leida pode ser a mesma dúvida que eu tenho. Depois o professor ao tirar essa dúvida eu posso não compreender, depois posso perguntar ao professor e o professor pode negar a responder porque ele já respondeu para a Leida. Então isso acho que o professor não está correto porque nem sempre os alunos andam a acompanhar de uma forma igual.

**Aluno 3** – Eu quando o professor me tira uma dúvida eu aprendo sim, mas não posso responder para toda a minha turma porque nenhum aluno aprende da mesma maneira. Com a Leida disse, a minha dúvida pode ser a dúvida de outro aluno, mas se eu disser ao professor que eu tenho um dúvida, ele tirou-me aquela dúvida e eu entender, o outro aluno que tem essa dúvida pode não entender a forma como o professor me explicou, porque muitos professores explicam a dúvida para um certo aluno e ele entende mas o

outro aluno, como o professor já tinha explicado a minha dúvida ele fica com medo de dizer ao professor que ele não entendeu aquele mesmo exercício, aquela mesma dúvida.

### **3. Que tipo de atividades os professores propõem mais vezes? Esse tipo de atividade facilita ou não a vossa aprendizagem?**

**Aluno 1** – O que os professores mais fazem na sala de aula são os exercícios. Mas os exercícios são para resolver esses exercícios. Vão dar exercícios para resolver em casa. Fomos para casa, se todas as pessoas não resolver o exercício, outros professores vão dizer eu não vou fazer a correção porque vocês não fizeram. Mas isso está errado, porque se dá exercícios, tem de fazer a correção para saber quem fez errado, porque se eu fizer todos os exercícios, um pode estar errado, porque não sou uma máquina, sou uma pessoa, não é. Um vai estar errado, então se não der a correção e vou continuar com o exercício errado, eu já fiz isso no teste. Estava o exercício errado, o professor não corrigiu, estudei o exercício, fiz no teste e estava errado. Isso é uma falha que estão a cometer.

**Aluno 2** – Como a Leida já tenha dito um dos pontos é o exercício. Não só, mas eu acho a forma onde os alunos vão participar na aula e interagir ou também dar aula, isso contribui para a aprendizagem do aluno muito. E o exercício é um dos que são mais feitos, mas nem sempre todos os alunos andam a fazer o exercício. Isso eu não sei se é por causa de preguiça ou se é por causa de não entendimento já... também a forma como a leitura na sala de aula, isso ajuda o aluno a resolver as coisas na forma de aprendizagem também e a participação.

**Aluno 3** – Eu acho que a gente aprende com o exercício sim, mas dependendo da disciplina. Por exemplo, as disciplinas de cálculo como a matemática, física e química, resolvendo os exercícios com certeza todo o aluno vai aprender, mas as disciplinas de teoria e linguísticas como inglês, português e francês. Essas disciplinas, eu acho que apenas os exercícios não são suficientes para o aluno aprender. Eu que se o professor der mais a prática, como por exemplo, leitura, interpretação de algum áudio, ou por exemplo, como a disciplina de inglês o professor faz isso, interpretação de algum áudio ou algum filme, eu acho que o aluno pode aprender mais em vez de resolver os exercícios teóricos.

### **4. Compreendem os comentários (oral ou escrito) que os professores fazem relativamente às atividades que realizam?**

**Aluno 1** – Compreendemos. E o professor normalmente pergunta, quando chega a época do teste, o professor pergunta assim: o teste que vocês querem oral ou escrita. E a maioria sempre diz eu quero escrita porque muitos alunos não gostam de falar, como estamos aqui, frente a frente com o professor. Dizem que não conseguem, mas uma coisa para não conseguir é se você não fizer, se fizer, consegues. Eu acho que a forma oral é a melhor porque a oral tem tendência a me expressar mais, mas os alunos não conseguem, então o professor vai dizer ah ... vamos fazer o teste escrito. Quem consegue ter mais nota na oral vai ser mais fácil na escrita. Quem consegue ter mais nota na escrita, os que

vão ter boa nota na escrita altamente, isso vai ficar uma prejudicação. Então, eu acho que deviam fazer assim: quem quiser fazer oral, faça oral, quem quiser fazer escrita que faça escrita. Devia ser assim. **(clarificação do professor reorientando a pergunta)**. O comentário oral compreendo melhor que o escrito porque o professor aqui dá a matéria, depois no meio dá exercício, temos toda a matéria para executar o exercício, mas mesmo assim muitos não gostam de fazer, não sei porquê.

**Aluno 2** – Andamos a compreender esses comentários porque praticamente depois de resolução dos exercícios, ou antes da resolução o professor anda a dizer como que é para fazer. Então isso, nas pessoas que andam com atenção, andam a ver logo a lógica, e, com não realidade, e a oralidade é mais vezes que a escrita. Porque, praticamente, se não me engano, o único professor que anda a fazer anotação escrita é apenas o senhor. E oral mais vezes.

**Aluno 3** – Eu compreendo esses comentários, mas posso dizer de uma forma que são na maior parte os comentários orais, porque na escrita quando o professor, por exemplo, um teste, eu errando uma pergunta e o professor fazer um comentário escrito, eu sempre vou chegar ao professor e perguntar porquê que fica como aquele comentário que ele fez. Porque devia ser assim. Ele me explica oralmente. Então, logo eu não compreendi a escrita e fui procurar um comentário oral.

## **5. Que importância atribuem aos comentários dos professores?**

**Aluno 1** – É muito importante porque ajuda-me a compreender melhor a matéria porque quando estamos na sala de aula, se os professores chegarem e começar a dar a matéria, a escrever, escrever, a escrever... você escreve, mas quando você escreve você esquece, eu esqueço. Então, quando professor fala, fica na cabeça. Quando você está num teste ou num qualquer outro trabalho que ele der, você lembra o que o professor disse. É mais fácil e fácil de lembrar, é melhor.

**Aluno 2** – Isso é muito importante porque ajuda a pessoa a compreender ou ter noção praticamente mais rápida para fazer exercício, para não cometer o erro ou para fazer melhor o seu trabalho.

**Aluno 3** – Eu posso dizer que o comentário é uma forma de preparação, preparação para o teste. Por exemplo, apenas na véspera do teste, uma aula antes do teste não é suficiente para o professor dar o resumo de toda a matéria que vai sair no teste. E logo quando o professor dá um exercício e o aluno, por exemplo, errar numa pergunta, ele chegar e fazer um comentário, como a Leida disse, vai ficar na cabeça, você praticamente não vai esquecer desse comentário do professor, não vai errar nessa pergunta mais.

## **6. Normalmente, ao longo do trimestre realizam diversas formas de avaliação: testes, trabalho de grupo ou individual, de pesquisa, entre outros. Qual delas têm mais facilidade em resolver? Porquê?**

**Aluno 1** – Eu tenho mais facilidade em resolver o trabalho individual. Porque o trabalho individual vou estar sozinha, minha cabeça vai estar vazia, se for para fazer em casa eu posso amanhecer bem e fazer o meu trabalho bem e vir para escola. Também posso fazer à tarde, à noite. Você vai ficar concentrado para fazer aquele trabalho. Mas o trabalho em grupo tem muito barulho, é muita discussão, muita discórdia, ninguém concorda, é que tipo de caneta, não, tem que ser outro, é muita coisa para uma cabeça só, normalmente acaba por ficar com raiva do outro, um faz trabalho outro diz que não vai fazer porque não gosto de tal flano, então, para mim o trabalho individual é melhor.

**Aluno 2** – Para mim, nesses tipos de avaliações, o teste oral, praticamente é, na minha opinião, é melhor porque eu tenho a facilidade de dialogar com a pessoa e isso ajuda muito, porque ao dialogar com a pessoa, porque mesmo que está a falhar a pessoa ajudar a tomar o ritmo e através do diálogo vai surgir novas ideias. Mas para os meus colegas, muitos alunos têm dificuldades em enfrentar pessoas para falar, então por isso muitos dos alunos pretendem o teste escrito. Mas, sabendo no teste escrito você tem de ficar mais tempo praticamente a estudar, e tem que estudar mais. E para o teste oral é algo que mais é quando ter noção sobre algo que vai falar. E sobre os trabalhos, eu não tenho problemas nos trabalhos, eu ando a fazer. Mas o único problema é o trabalho de grupo. Todos os alunos não andam a fazer o trabalho e sempre querem ter nota, praticamente, de graça. Uma pessoa pode fazer o trabalho e dividir com o grupo. E também há uma falha nos trabalhos de grupo na forma de apresentação. Muitos alunos não sabem apresentar um trabalho porque podemos ter um excelente trabalho, mas a forma de apresentação pode arruinar esse trabalho.

**Aluno 3** – Eu acho melhor o teste escrito porque o teste escrito o aluno vai saber a matéria que vai estudar para o teste diretamente. Podia ser o teste oral, mas não acho que é a melhor forma porque muitos professores preparam os alunos de uma forma escrita para fazer o teste oral. Eles não preparam alunos para fazer o teste oral porque muitos alunos têm dificuldade de falar frente a frente com o professor. Eu acho que para um aluno fazer o teste oral o professor devia preparar o aluno para fazer aquele teste. Em relação aos trabalhos, não gosto muito porque não consigo saber o que coloquei nos trabalhos é suficiente para ter uma boa nota, para ter uma boa nota. Gosto de trabalho de grupo também porque tem muitas ideias, troca de ideias entre os alunos.

## **7. Quais os elementos da avaliação em que sentem mais dificuldades? Porquê?**

**Aluno 1** – É o teste. Muitas disciplinas, no teste eu não consigo tirar boas notas. Faço todos os exercícios na sala e sempre entendo a matéria, mas quando chega no teste dá-me um bug na cabeça e não sei o quê que ponho no teste. Não lembro de nada que eu fiz de exercícios, não lembro de nada e fico aí em cima do teste como se não tivesse estudado nada, que eu já estudei.

**Aluno 2** – Para mim praticamente acho que não há dificuldade, é apenas concentração na resolução de cada um destes.

**Aluno 3** – É o trabalho de grupo, porque se não haver troca de ideias entre os alunos, com certeza o trabalho não vai adiantar.

### **8. Sabem o que são critérios de avaliação? Os vossos professores costumam dizer quais os critérios de avaliação que usam para corrigir os vossos trabalhos?**

**Aluno 1** – Todos não, alguns dizem como vão avaliar o seu trabalho, mas todos não dizem.

**Aluno 2** – não.

**Aluno 3** – não.

### **9. Sabem o que é fazer autoavaliação? Podem explicar em que consiste?**

**Aluno 1** - Autoavaliação consiste em fazer a própria avaliação dos seus testes e como podemos fazer em casa e podemos fazer a conta da nota que vamos ter na pauta. Vamos fazer a nossa autoavaliação, não é assim.

**Aluno 2** – Na minha opinião, autoavaliação é acho que é ... devemos fazer a avaliação da nossa própria pessoa para e... como que as aulas estão indo, e... a forma de estar com o professor na sala de aula, se isso está correto, se mereces, por exemplo, mais coisas no trabalho, no teste, segundo nota que o professor já atribui a pessoa; a forma com andas no recinto escolar, mas eu entendo que é a avaliação da sua própria pessoa.

**Aluno 3** – Eh... vou ir com a ideia de Elton e de Leida, eu acho que autoavaliação é avaliar a si próprio mesmo. Eu sempre faço isso principalmente nos testes porque tem dois testes, e quando eu tiver uma boa nota no primeiro teste de uma disciplina, não vou preocupar muito com a nota do próximo teste como preocupo com um teste, por exemplo, que eu tiver uma nota baixa. Eu acho que é avaliar o seu próprio desempenho ao longo do ano.

### **10. Algum professor já vos pediu para fazer e orientou sobre como fazer autoavaliação?**

**Aluno 1** – Aliás já foi feito, mas não são muitos professores que fazem isso. São poucos, poucos, poucos ...

**Aluno 2** – Praticamente é... raras vezes, porque praticamente é como outros elementos de avaliação, se não estou enganado, por exemplo, o professor vai dizer quando é que pedes em outros elementos da avaliação (OEA), então eu vou fazer pequena autoavaliação da minha participação ao longo do trimestre ou na minha intervenção, depois vou dizer nota x, porque eu acho que é essa nota que eu mereço com a minha determinação.

**Aluno 3** – Eu acho que os professores explicam, sim, como devemos fazer uma autoavaliação porque sempre todos os professores já nos disseram como, por exemplo,

funciona o sistema onde eles lançam as notas dos alunos. E também eles nos disseram que para saber qual é a nota dos outros elementos da avaliação (OEA) vamos, por exemplo, calcular uma nota de participação na sala de aula, dos trabalhos que fizemos, exercícios, e dar uma nota que nós merecemos, eu acho que o professor disse.

## ANEXO IX. Quadro de análise das entrevistas - alunos

### Quadro de análise das entrevistas – alunos

Unidade de codificação Temática	O que pensas sobre a forma como os professores acompanham a tua aprendizagem?	Nº de referências
Acompanham muito bem	<p>“Eles acompanham muito bem. Não tenho falta de acompanhamento”. “Os professores acompanham de uma forma muito bem”. “Eu também acho que os professores aqui são ótimos porque sinto-me satisfeito, e eles acompanham-nos para que tenhamos uma ótima forma de aprendizagem”. “Nesta escola, eu acho que os professores acompanham muito bem a nossa aprendizagem porque aqui não tem aquela exigência exagerada, porque eu já andei em 2..., 3 liceus, 4 aqui, então eu acho que, por acaso, acompanham bem, e então eu acho que, sim, estão a realizar todas as nossas necessidades em termos de acompanhamento da nossa aprendizagem”. “Isso é bom para ter alguém para acompanhar na aprendizagem. É melhor do que aprender sozinho”. “Nos acompanham bem, e... falam connosco sobre as nossas notas, é isso”.</p>	6
Esclarecem dúvidas	<p>“Sempre que tenho dúvidas, esclarecem as dúvidas”; “sempre querem para os alunos esclarecer as dúvidas, mas os alunos, às vezes, preferem levar as dúvidas para casa do que dizer aos professores, e, na próxima aula se o professor quer tratar de outro assunto, eles vêm com a dúvida. Eles sempre tiram a dúvida”; “e também eles peçam sempre para que tiramos dúvidas”; “se temos dúvidas tiram”; “Excelente, porque quando temos algumas dúvidas eles estão lá para os tirar”.</p>	5
	<p>“Alguns professores acompanham, por acaso, mas outros também não acompanham, eu digo 50% de professores acompanham e 50% não acompanham”. “De forma que os professores andam a acompanhar... na minha opinião, os professores andam de uma forma razoavelmente. Há alguns professores que acompanham bem e outros nem por isso.</p>	

Acompanham mais ou menos	Muitos professores de uma forma geral andam a dar aula e chegar e fazer apenas fazer o seu papel, por exemplo, que é dar aula. Não acompanham os alunos de uma forma mais profunda para ver como é que os alunos estão indo. Então, de uma forma razoável os professores andam a acompanhar os alunos”. “Eu acho, eu não acho que não acompanhar, eu não acho uma ..., posso dizer ... eu não acho ... eu não acho uma forma ideal de ficar com os alunos, de relacionar com os alunos, não acompanhando eles nos relacionamentos dentro da turma”. “Na minha opinião, eu acho que, bom ... quase todos os professores andam a acompanhar os alunos sempre, mas tem outros que acompanham de maneira mais ... próxima, e tem outros também que acompanham além de nas aulas, nas redes sociais, no grupo das turmas, por exemplo”.	4
Não esclarecem dúvidas	“Os professores acompanham a nossa aprendizagem de forma totalmente, não é como esperamos, porque muitas das vezes eles perguntam vocês têm dúvidas, dissemos sim, temos dúvidas. Quando tiramos essa dúvida, eles dizem já está e não importam. Eu acho que deviam fazer de uma outra forma. Que seria assim, dizer, ah, vocês têm dúvidas, se ninguém tiver dúvidas eles deviam dar, eh, como se diz, um resumo sempre da aula que é uma, tem professores que fazem isso, mas nem todos os professores fazem. Quando chega a aula que é hoje, na outra aula vão dar toda a explicação, todo o resumo da aula anterior. Assim entendemos melhor. Mas não são todos os professores que fazem isso. Outros dão matéria, continuam, e perguntam vocês têm dúvidas. Se ninguém disser, termina a matéria normalmente”.	1
Acompanham alguns alunos	“Bom, eu acho que os professores andam a acompanhar de uma forma diferente entre os alunos, porque sempre os melhores alunos ficam mais privilegiados. Porque aconteceu muitas vezes na minha turma quando o professor pergunta: alguém tem dúvida? E o melhor aluno disser não, os outros não disserem nada, então ele passa para outra matéria, por exemplo. Então eu acho que existe um certo grau de respeito entre os alunos”.	1

Não acompanham	“Eh... na minha opinião tem alguns professores que na sala de aula não têm paciência com os alunos e às vezes dão matéria, se o aluno não entender, o aluno fica lá sem entender a matéria”.	1

Unidade de codificação Temática	A forma como os professores esclarecem as tuas dúvidas contribui para tua aprendizagem?	Nº de referências
Sim	<p>“Sim, contribui sim”. “Contribui sim, explicam-nos bem, e isso tira todas as dúvidas”. “No meu caso, é isso... porque eu aprendo muitas vezes na sala porque nos testes, maioria das vezes coloco o que aprendo na sala”. “Sim, contribui, às vezes paramos a aula para falarmos de assuntos que nem é da aula, que é... assim... às vezes estamos na aula de matemática temos algumas dúvidas de outras aulas, o professor para a aula e nos explica até entender o que é significado daquela coisa que temos dúvidas para fazer”.</p> <p>“Sim, contribui muito porque ao explicar entendemos a matéria muito mais, de forma mais simples”. “Sim, contribui muito, porque através das nossas dúvidas que eles percebem que nós não estamos muito acompanhar uma certa matéria e se esforçam até tirá-los”. “Sim, contribui, que eu consigo regularizar essa dúvida, que ele explicou bem, eu entendo, continua. Mas para mim pode estar bem, para o professor não está. Ele não perguntou a dúvida e também nem entendi nem a pergunta mas não entendemos da mesma forma. Eu entendo de uma forma e ele entende outra. Então, muito das vezes, o pessoal não pergunta porque eu já perguntei, para perguntar o professor novamente, professor acha que eu sou burro, que eu não estou a entender. Não vai perguntar e vai ficar com essa dúvida, e assim por diante”. “Eu digo que sim. Ah, bom, no meu caso, consigo acompanhar, eh... todas as matérias que o professor dá na sala de aula”. “Eu também acho que sim porque maioria de vezes quando tenho dúvidas aí pergunto o professor, ele me esclarece de uma forma bem clara. Ou seja, deve ser que não tinha acompanhado ele a esclarecer a</p>	9

	pergunta da ..., posso dizer, a falar sobre a questão. Para mim ele esclarece bem”.	
Mais ou menos	<p>“Na minha opinião pode ser que sim pode ser que não. Porque às vezes o professor anda a esclarecer uma dúvida, mas nem sempre a pessoa compreende. Então, o professor, por exemplo, pode dizer já tentou tirar essa dúvida a ele ou ela várias vezes, o aluno não está a compreender e o professor vai dizer que não tem nada a fazer e vai ultrapassar esse conteúdo. Na minha opinião um bom professor é aquele que ajuda os alunos a compreender aquilo que estão a tratar na sala de aula. E às vezes nem sempre todos os alunos digam que estão com dúvida, porque o medo de ser rejeitado, porque às vezes o professor anda a rejeitar os alunos na sala de aula ao aluno dizer que está com dúvida. Porque, por exemplo, a Leida pode dizer que ela tem dúvida, o professor já tirou. Mas ela pode perceber e essa dúvida da Leida pode ser a mesma dúvida que eu tenho. Depois o professor ao tirar essa dúvida eu posso não compreender, depois posso perguntar ao professor e o professor pode negar a responder porque ele já respondeu para a Leida. Então isso acho que o professor não está correto porque nem sempre os alunos andam a acompanhar de uma forma igual”. “Eu quando o professor me tira uma dúvida eu aprendo sim, mas não posso responder para toda a minha turma porque nenhum aluno aprende da mesma maneira. Como a Leida disse, a minha dúvida pode ser a dúvida de outro aluno, mas se eu disser ao professor que eu tenho um dúvida, ele tirou-me aquela dúvida e eu entender, o outro aluno que tem essa dúvida pode não entender a forma como o professor me explicou, porque muitos professores explicam a dúvida para um certo aluno e ele entende mas o outro aluno, como o professor já tinha explicado a minha dúvida ele fica com medo de dizer ao professor que ele não entendeu aquele mesmo exercício, aquela mesma dúvida”; “Bom, nesse caso, eu não falo apenas só para mim, porque tem alunos que mesmo havendo um esclarecimento ainda não conseguem aprender a matéria, não conseguem entender. Esse aluno precisa de mais esclarecimento de uma forma mais específica. Porque não são todos os alunos que são, mas tem outros que nem precisam de outros esclarecimentos, só explicar a matéria, está entendido”.</p>	3

Unidade de codificação Temática	Que tipo de atividades os professores propõem mais vezes?	Nº de referências
Exercícios	<p>“Exercícios”. “Eles sempre pedem para fazer exercícios”. “Porque a matéria só complementa mais com os exercícios”. “Exercícios”. “O professor ao chegar, por exemplo, dando exercícios, explica os exercícios”. “Bom, mais é exercício”. “O que os professores mais fazem na sala de aula são os exercícios. Mas os exercícios são para resolver esses exercícios. Vão dar exercícios para resolver em casa. Fomos para casa, se todas as pessoas não resolver o exercício, outros professores vão dizer eu não vou fazer a correção porque vocês não fizeram. Mas isso está errado, porque se dá exercícios, tem de fazer a correção para saber quem fez errado, porque se eu fizer todos os exercícios, um pode estar errado, porque não sou uma máquina, sou uma pessoa, não é. Um vai estar errado, então se não der a correção e vou continuar com o exercício errado, eu já fiz isso no teste. Estava o exercício errado, o professor não corrigiu, estudei o exercício, fiz no teste e estava errado. Isso é uma falha que estão a cometer”. “Como a Leida já tenha dito um dos pontos é o exercício”.</p>	8
Participação na aula	<p>“Participar mais na aula, é isso”; “Não só, mas eu acho a forma onde os alunos vão participar na aula e interagir ou também dar aula”.</p>	2
Oralidade	<p>“A oralidade também, muitas vezes”. “... e também principalmente na disciplina de língua portuguesa é necessário que falemos em português para que a professora nos acompanhe de melhor forma”</p>	2
Jogos	<p>“e... às vezes jogos de palavras como na aula de inglês. Nós fazemos jogos. Isso é muito bom”. “Na minha opinião, muitas vezes, os professores, alguns professores fazem jogos de palavras para ter mais conhecimentos nos vocabulários”.</p>	2
Apontamentos	<p>“ao dar matérias também... explica bem, dá apontamentos bem resumido de forma que compreendemos”; “e</p>	2

	apontamentos”.	
Depende da disciplina	<p>“Bem, eu acho que isso depende de professor para professor. Tem que professores que, tem professores que vão numa turma apresentam jogos, esses jogos, outros apresentam um tema para debater, e outros nem por isso”.</p> <p>“Eu acho que a gente aprende com o exercício sim, mas dependendo da disciplina. Por exemplo, as disciplinas de cálculo como a matemática, física e química, resolvendo os exercícios com certeza todo o aluno vai aprender, mas as disciplinas de teoria e linguísticas como inglês, português e francês. Essas disciplinas, eu acho que apenas os exercícios não são suficientes para o aluno aprender. Eu que se o professor der mais a prática, como por exemplo, leitura, interpretação de algum áudio, ou por exemplo, como a disciplina de inglês o professor faz isso, interpretação de algum áudio ou algum filme, eu acho que o aluno pode aprender mais em vez de resolver os exercícios teóricos”.</p>	2
Debate em grupo	<p>“Na minha sala a atividade que os professores mais propõem, deixa eu ver, é em grupo, uma atividade em grupo, um debate, por exemplo, uma matéria eles fazem um debate para que cada grupo dá a sua opinião”.</p>	1

Unidade de codificação Temática	Esse tipo de atividade facilita ou não a tua aprendizagem?	Nº de referências
Sim	<p>“Facilita sim”. “Facilita porque muitas vezes não entendemos muito bem e no exercício conseguimos compreender de uma forma melhor”. “É mesmo, compreendemos melhor ela porque eu muitas vezes fico com dúvidas, mas fazendo exercícios, resolvendo, consigo compreender essa matéria de melhor forma”. “Estimula a nossa aprendizagem e rapidez naquelas coisas”. “E ali o professor começa a explicar o que a gente não entendeu no exercício, no apontamento, é isso”. “Facilita sim, porque com esse jogo eu passo a ter mais conhecimentos no vocabulário, principalmente na disciplina de inglês”.</p> <p>“Facilita também ... porque a gente senta e escuta opinião de cada aluno, dá opinião diferente e essa opinião vai</p>	9

	esclarecer algumas dúvidas e vai aumentar o seu conhecimento”. “Na minha opinião, eu acho que ajuda muito porque num debate, num jogo, qual deles pratica mais haverá sempre mais-valia”; “(...) isso contribui para a aprendizagem do aluno muito”.	
Nem sempre	“E o exercício é um dos que são mais feitos, mas nem sempre todos os alunos andam a fazer o exercício. Isso eu não sei se é por causa de preguiça ou se é por causa de não entendimento já... também a forma como a leitura na sala de aula, isso ajuda o aluno a resolver as coisas na forma de aprendizagem também e a participação”.	1

Unidade de codificação Temática	Compreendes os comentários (oral ou escrito) que os professores fazem às atividades que realizas?	Nº de referências
	<p>“Os comentários são mais orais e compreendo muito bem/Eu também entendo”. “Eu compreendo porque muitas vezes é à base desses comentários que tiro as minhas dúvidas, e que fico com maior ênfase no que quero fazer”.</p> <p>“Compreendemos sim, compreendemos... até porque na minha sala eles comentam muito que os alunos estão precisando melhorar, e... matemática. Eles ficam toda a hora a dizer matemática! matemática! Porque a matemática está com dificuldade, tem outros colegas que vieram com deficiência do ano anterior. Então, eles preocupam connosco e sempre eles vão anotando as notas, se estamos no risco, eles dizem sempre, sempre; então..., sim...”.</p> <p>“Comentários sobre as notas entendo, comentários sobre as notas que estão baixas, outros que estão boas”. “Sim”. “O comentário oral compreendo melhor que o escrito porque o professor aqui dá a matéria, depois no meio dá exercício, temos toda a matéria para executar o exercício, mas mesmo assim muitos não gostam de fazer, não sei porquê”.</p> <p>“Andamos a compreender esses comentários porque praticamente depois de resolução dos exercícios, ou antes da</p>	

Sim	resolução o professor anda a dizer como que é para fazer. Então isso, nas pessoas que andam com atenção, andam a ver logo a lógica, e, com a realidade, e a oralidade é mais vezes que a escrita. Porque, praticamente, se não me engano, o único professor que anda a fazer anotação escrita é apenas o senhor. E oral mais vezes”.	7
Mais ou menos	“Eu compreendo mais ou menos, como ele disse, depende cada professor. Tem alguns professores que dão uma crítica que atrapalha só a mente, só dão essa crítica para que os alunos ficam, como é que posso dizer, ficam debatendo entre eles para ver quem está certo quem está errado. Como, por exemplo, posso dar exemplo, se uma pessoa cometer crime, ele pode ser dado uma pena de morte ou não. Alguns concordam, outros não concordam. É isso, mais ou menos ...”. “Bom, nem sempre porque maioria dos alunos, às vezes, não estão com atenção nas aulas, mas no meu caso consigo acompanhar, dos restos ficam a conversar, talvez não consigam entender”. “Olha na minha turma os comentários são da maioria da forma de forma oral. Às vezes acompanham porque estão cientes e ouvindo, outros nem por isso”. “Eu compreendo esses comentários, mas posso dizer de uma forma que são na maior parte os comentários orais, porque na escrita quando o professor, por exemplo, um teste, eu errando uma pergunta e o professor fazer um comentário escrito, eu sempre vou chegar ao professor e perguntar porquê que fica como aquele comentário que ele fez. Porque devia ser assim. Ele me explica oralmente. Então, logo eu não compreendi a escrita e fui procurar um comentário oral”.	4
Não	“mas... outros comentários pode ser não.... Comentários num exercício do teste que não compreendemos muito...”.	1

Unidade de codificação	Que importância atribuis aos comentários dos professores?	Nº de referências
------------------------	---	-------------------

Temática		
Muito importante	<p>“É muito importante para a nossa aprendizagem”. “Ao comentarem saberemos onde devemos melhorar mais, dedicar para ter boas notas”. “Eu acho muito importante tanto que devemos levar muito a sério esses comentários que nos fazem”. “A meu ver, os professores também, como por exemplo, e não nos dão uma, e por exemplo, na sala de aula, não nos dão, como posso dizer, acompanhamento somente para escola, mas também para enfrentarmos a vida. Muitos professores às vezes também dão ditas aulas, dão-nos vários conselhos sobre vida, e eu acho isso muito importante”. “Eu acho também que tem uma grande importância nessas críticas ou que os professores nos dão dentro da sala. Porque nem sempre como ela disse é sobre as aulas, sobre a escola, mas sim para termos um conhecimento da vida, para o nosso futuro”. “Isso é muito importante porque, assim, quando nós estamos cientes ouvindo os comentários dos professores vamos tentar detectar erros, saber o que nós não estamos a cumprir e o que está errado, para assim melhorar cada vez mais”. “É muito importante porque ajuda-me a compreender melhor a matéria porque quando estamos na sala de aula, se os professores chegarem e começar a dar a matéria, a escrever, escrever, a escrever... você escreve, mas quando você escreve você esquece, eu esqueço. Então, quando professor fala, fica na cabeça. Quando você está num teste ou num qualquer outro trabalho que ele der, você lembra o que o professor disse. É mais fácil e fácil de lembrar, é melhor”. “Isso é muito importante porque ajuda a pessoa a compreender ou ter noção praticamente mais rápida para fazer exercício, para não cometer o erro ou para fazer melhor o seu trabalho”. “Eu posso dizer que o comentário é uma forma de preparação, preparação para o teste. Por exemplo, apenas na véspera do teste, uma aula antes do teste não é suficiente para o professor dar o resumo de toda a matéria que vai sair no teste. E logo quando o professor dá um exercício e o aluno, por exemplo, errar numa pergunta, ele chegar e fazer um comentário, como a Leida disse, vai ficar na cabeça, você praticamente não vai esquecer desse comentário do professor, não vai errar nessa pergunta</p>	9

	mais”.	
Importante	“Às vezes não entendo a matéria e às vezes os comentários ajudam muito”. “É isso, quando temos dúvidas, esclarecem muitas vezes com comentários”. “É mesmo, porque esses comentários muitas vezes são para nos encorajar e para tirar muitas vezes as nossas dúvidas”.	3

Unidade de codificação Temática	Normalmente, ao longo do trimestre realizas diversas formas de avaliação: testes, trabalho de grupo ou individual, de pesquisa, entre outros. Qual delas tem mais facilidade em resolver? Porquê?	Nº de referências
Trabalho individual	“Trabalho individual porque às vezes levamos para casa, procuramos ajuda, pesquisamos na internet, essas coisas”. “Trabalho individual porque muitas vezes no trabalho de grupo um diz sim outro diz não, mas no trabalho individual o que eu penso é que coloco”. “Sim, também trabalho individual, mas também gosto muito dos testes porque aí aplico tudo o que aprendo na sala de aula”.	3
Teste escrito	“Eu acho que o teste, porque é através dele que nós os alunos sabemos se estamos a desempenhar bem, como vai, se estamos a estudar...”. “O que eu tenho mais facilidade de resolver é teste” “Eu acho melhor o teste escrito porque o teste escrito o aluno vai saber a matéria que vai estudar para o teste diretamente. Podia ser o teste oral, mas não acho que é a melhor forma porque muitos professores preparam os alunos de uma forma escrita para fazer o teste oral. Eles não preparam alunos para fazer o teste oral porque muitos alunos têm dificuldade de falar frente a frente com o	3

	professor. Eu acho que para um aluno fazer o teste oral o professor devia preparar o aluno para fazer aquele teste”.	
Trabalho de grupo	“Trabalho de grupo. Eu gosto de fazer trabalho de grupo com os meus colegas, mas quando fazemos não na sala de aula. Assim, quando é dado uma data para entregar e fazemos diariamente, às vezes. Quando fazemos, ao debatermos sentados todos fazemos um bom trabalho”. “Eu acho que trabalho de grupo é mais facilitante porque aí nós praticamos em grupo, cada um dá a sua opinião, cada um diz o que entende, o que sabe, aí facilita no trabalho. Eu acho que é o trabalho de grupo”. “Concordo com a colega porque muitas vezes em trabalhos de grupo podemos ajudar os alunos que não consigam acompanhar e podemos em grupo conseguirmos ter informações e ajudar uns aos outros a ter mais conhecimento”.	3
Trabalho individual	“Trabalho individual também gosto de fazer mais do que exercícios na sala”. “Eu tenho mais facilidade em resolver o trabalho individual. Porque o trabalho individual vou estar sozinha, minha cabeça vai estar vazia, se for para fazer em casa eu posso amanhecer bem e fazer o meu trabalho bem e vir para escola. Também posso fazer à tarde, à noite. Você vai ficar concentrado para fazer aquele trabalho. Mas o trabalho em grupo tem muito barulho, é muita discussão, muita discórdia, ninguém concorda, é que tipo de caneta, não, tem que ser outro, é muita coisa para uma cabeça só, normalmente acaba por ficar com raiva do outro, um faz trabalho outro diz que não vai fazer porque não gosto de tal flano, então, para mim o trabalho individual é melhor”.	2
Teste oral	“Para mim, nesses tipos de avaliações, o teste oral, praticamente é, na minha opinião, é melhor porque eu tenho a facilidade de dialogar com a pessoa e isso ajuda muito, porque ao dialogar com a pessoa, porque mesmo que está a falhar a pessoa ajudar a tomar o ritmo e através do diálogo vai surgir novas ideias. Mas para os meus colegas, muitos alunos têm dificuldades em enfrentar pessoas para falar, então por isso muitos dos alunos pretendem o teste escrito. Mas, sabendo no teste escrito você tem de ficar mais tempo praticamente a estudar, e tem que estudar mais. E para o teste oral é algo que mais é quando ter noção sobre algo que vai falar. E sobre os trabalhos, eu não tenho problemas nos trabalhos, eu ando a fazer. Mas o único problema é o	1

	trabalho de grupo. Todos os alunos não andam a fazer o trabalho e sempre querem ter nota, praticamente, de graça. Uma pessoa pode fazer o trabalho e dividir com o grupo. E também há uma falha nos trabalhos de grupo na forma de apresentação. Muitos alunos não sabem apresentar um trabalho porque podemos ter um excelente trabalho, mas a forma de apresentação pode arruinar esse trabalho”.	
Trabalho de pesquisa	“Trabalho de pesquisa, aquele trabalho de pesquisa que levamos para casa, principalmente. Porque quando levamos para casa aquele trabalho de pesquisa vamos concentrar, não vamos ter pressão nem dos alunos ao nosso lado nem dos professores junto connosco, então vamos ficar sozinhos, vamos tentar fazer aquele trabalho de pesquisa muito melhor de que um trabalho de grupo que às vezes há muitas discussões. Trabalho individual na sala tem a pressão de horário para entregar e outros trabalhos. Eu acho que de pesquisa feita em casa é muito mais fácil”.	1

Unidade de codificação Temática	Quais os elementos da avaliação em que sentes mais dificuldades? Porquê?	Nº de referências
Trabalho de grupo	“Mais dificuldades é o trabalho de grupo porque nem todos os membros ajudam, e nem todos os membros conseguem ajudar no trabalho”. “É o trabalho de grupo porque todos não colaboram e muitas vezes deixam para aqueles que sabem mais, dizem eu não vou fazer, vou deixar que eles fazem. O trabalho de grupo dificulta mais para fazer”. “Eu também concordo porque no trabalho de grupo nem todos participam e fica meio complicado, assim..., para uma pessoa resolver”. “Eu acho que tem mais dificuldades é trabalho de grupo, porque trabalho de grupo gera discussões, outros malandros não fazem o trabalho, isso é muito mais difícil”. “Mais difícil... trabalho de grupo não, trabalho individual não, exercício na sala, quando é dada a matéria no mesmo dia resolvo facilmente, testes não tenho problemas”. “Eu acho também que é trabalho de grupo, que envolve muitas coisas aí..., trabalho de grupo”. “Eu digo trabalho de grupo. Não é porque sinto dificuldade em	7

	resolver, mas sim porque muitas vezes os alunos também não ajudam a fazer o trabalho, assim fica um pouco difícil. Porque normalmente o trabalho de grupo é para juntar todos os alunos e cada um fazer as suas sugestões entre outros”. “É o trabalho de grupo, porque se não haver troca de ideias entre os alunos, com certeza o trabalho não vai adiantar”.	
Trabalho de pesquisa	“Eu acho que trabalho de pesquisa também tem alguns problemas porque há falta de acesso a informação. Bom, agora o mundo está revolucionado e cheio de tecnologia, mas que é importante é saber como usar e tirar o proveito disso”. “Eu concordo também com ele, trabalho de pesquisa, porque hoje em dia quando é dado um trabalho de pesquisa todos vão logo no google para pesquisar. Nem pesquisam, porque pesquisar não significa ir copiar e colar. Não, significa ir ler e entender, e interpretar resultados, fazendo da sua maneira como está, mas da sua maneira. Aí acho que têm dificuldades, porque quando fomos copiamos e colamos, e o professor não concorda com a opinião do google porque veja logo que está colado”.	2
Teste escrito	“É o teste. Muitas disciplinas, no teste eu não consigo tirar boas notas. Faço todos os exercícios na sala e sempre entendo a matéria, mas quando chega no teste dá-me um bug na cabeça e não sei o quê que ponho no teste. Não lembro de nada que eu fiz de exercícios, não lembro de nada e fico aí em cima do teste como se não tivesse estudado nada, que eu já estudei”.	1
Nenhum	“Para mim praticamente acho que não há dificuldade, é apenas concentração na resolução de cada um destes”.	1

Unidade de codificação	Sabes o que são os critérios de avaliação?	Nº de referências
Temática	“Sim”; “sim”; “sim”; “sim, testes, participação na sala de aula, onde temos trabalho individual, trabalhos de grupo, entre outros, acho que é isso”. “Para mim, critérios de avaliação são todas as formas que os professores fazem para nos avaliar dentro da sala, ou seja, é todo o dia irem dentro	

Sim	da sala, o que nós fizemos tudo é um critério de avaliação, porque no fim o professor vai tirar a sua avaliação”. “Eu acho que critério de avaliação é a forma que o professor avalia os alunos”; “sim”.	7
Não	“Não”; “não”; “não”; “não”; “não”.	5

Unidade de codificação Temática	Os teus professores costumam dizer quais os critérios de avaliação que usam para corrigir os teus trabalhos?	Nº de referências
Não	“Não”; “não”; “não”; não”; “não”; “não”; “Eu acho que nenhum aluno chegou a fazer essa pergunta”; “não”.	8
Sim	“Sim, os professores disseram-nos que os dois testes contam 50% e trabalho individual 25%, trabalho de grupo, e observação diária que contam mais para a avaliação”. “Sim, os dois testes, o trabalho de grupo, o trabalho individual, e na observação diária inclui a pontualidade, a assiduidade, o comportamento, essas coisas”. “É mesmo, mas isso já não vai de acordo com cada professor porque tem professores que avaliam os testes, os trabalhos de grupo, os trabalhos práticos, mas também nem todos os professores avaliam todos esses pontos. Porque existem professores que avaliam apenas os testes e os trabalhos de grupo e individuais”. “Todos não, alguns dizem como vão avaliar o seu trabalho, mas todos não dizem”.	4

Unidade de codificação Temática	Sabes o que é fazer autoavaliação?	Nº de referências
------------------------------------	------------------------------------	-------------------

Sim	“Sim”; “sim”; “sim”; “sim”; “sim”; “sim”; “sim”.	7
Não	“Não”; “não”; “não”; “não”; “não”.	5

Unidade de codificação Temática	Podes explicar em que consiste a autoavaliação?	Nº de referências
Não sei	“Não”; “não”; “não”; “não”; “não”.	5
Avaliar a si mesmo	“É fazer avaliação de si mesmo. Onde você avalia o que você faz, o que você não faz para tentar corrigir-se e mudar para melhor”. “Na minha opinião, eu concordo com meu colega que autoavaliação, por exemplo, posso fazer minha autoavaliação e vou avaliar a minha pessoa, posso escrever ou anotar num caderno, qual é passo que eu estou a fazer correto e o passo que eu não estou a fazer correto para tentar melhorar”.	2
Avaliação para melhorar a nota	“Bem, da minha parte eu acho que autoavaliação, por exemplo, para além da avaliação que os professores nos fazem na sala, por exemplo, se uma pessoa não tem uma boa avaliação, o professor vai dizer vou fazer-te uma autoavaliação para melhorar a avaliação que não estava bem. Na minha opinião é isso que me passa pela cabeça”; “Autoavaliação consiste em fazer a própria avaliação dos seus testes e como podemos fazer em casa e podemos fazer a conta da nota que vamos ter na pauta. Vamos fazer a nossa autoavaliação, não é assim”.	2
Avaliação do comportamento	“Fazemos avaliação de comportamento”.	1
Fazer a conta da nota de	“Eh... vou ir com a ideia de Elton e de Leida, eu acho que autoavaliação é avaliar a si próprio mesmo. Eu sempre faço isso principalmente nos testes porque tem dois testes, e quando eu tiver uma boa nota no primeiro teste de uma disciplina, não vou preocupar muito com a nota do próximo teste como preocupo com um teste, por exemplo, que eu	1

pauta	tiver uma nota baixa. Eu acho que é avaliar o seu próprio desempenho ao longo do ano”.	
Avaliar o percurso do trimestre	“Na minha opinião, autoavaliação é acho que é ... devemos fazer a avaliação da nossa própria pessoa para e... como que as aulas estão indo, e... a forma de estar com o professor na sala de aula, se isso está correto, se merces, por exemplo, mais coisas no trabalho, no teste, segundo nota que o professor já atribui a pessoa; a forma com andas no recinto escolar, mas eu entendo que é a avaliação da sua própria pessoa”.	1

Unidade de codificação Temática	Algum professor já te pediu para fazeres e orientou sobre como fazes a autoavaliação?	Nº de referências
Não	“Não”; “não”; “Normalmente não fazemos uma autoavaliação. Mas muitos professores, às vezes, nas observações diárias nos pedem opinião de qual nota nós achamos que devemos ter”; “não”; “não”; “na minha turma, não”; “não”.	7
	“Sim, autoavaliação do comportamento”; “Das notas”; “Aliás já foi feito, mas não são muitos professores que fazem isso. São poucos, poucos, poucos ...”; “Praticamente é... raras vezes, porque praticamente é como outros elementos de avaliação, se não estou engano, por exemplo, o professor vai dizer quando é que pedes em outros elementos da avaliação (OEA), então eu vou fazer pequena autoavaliação da minha participação ao longo do trimestre ou na minha intervenção, depois vou dizer nota x, porque eu acho que é essa nota que eu mereço com a minha	

Sim	determinação”. “Eu acho que os professores explicam, sim, como devemos fazer uma autoavaliação porque sempre todos os professores já nos disseram como, por exemplo, funciona o sistema onde eles lançam as notas dos alunos. E também eles nos disseram que para saber qual é a nota dos outros elementos da avaliação (OEA) vamos, por exemplo, calcular uma nota de participação na sala de aula, dos trabalhos que fizemos, exercícios, e dar uma nota que nós merecemos, eu acho que o professor disse”.	5
-----	---	---