

**Curso de Pós-graduação em Administração e Organização Escolar**

Trabalho de Projeto no Domínio da Formação

**Título: *Feedback* na Avaliação Formativa: Perceções e Impacto na Autorregulação dos Alunos**

**Autor:** Mário Augusto de Velasco Lopes

**Orientado por:** Professora Doutora Ana Alexandra Ribeiro dos Reis Cabral

**Fevereiro de 2025**

## **Curso de Pós-graduação em Administração e Organização Escolar**

### ***Feedback* na Avaliação Formativa: Perceções e Impacto na Autorregulação dos Alunos**

**Mário Augusto de Velasco Lopes**

## **Curso de Pós-graduação em Administração e Organização Escolar**

### ***Feedback* na Avaliação Formativa: Perceções e Impacto na Autorregulação dos Alunos**

Aprovado para defesa, em 24 de fevereiro de 2025

---

(Professora Doutora Ana Alexandra Ribeiro dos Reis Cabral)

**Fevereiro de 2025**

**Declaração de autoria e autorização para depósito de documentos, no âmbito do  
Curso de Pós Graduação em Administração e Organização Escolar**

Declaro que o trabalho académico com o título “*Feedback na Avaliação Formativa: Perceções e Impacto na Autorregulação dos Alunos*”, de que este documento é parte integrante, é original e foi realizado pelo autor especificamente para este fim e que, em todos os momentos da sua realização, foram respeitados os princípios éticos na investigação científica e na realização de atividades académicas.

Declaro, para os devidos efeitos, que concedo gratuitamente à Escola Superior de Educação de Fafe, para além do título e resumo por mim disponibilizados, autorização para arquivar e tornar acessível aos interessados, nomeadamente através do seu repositório institucional, biblioteca ou publicação, o referido trabalho, que disponibilizo em formato digital.

A subscrição da presente declaração não implica a renúncia à titularidade dos direitos de autor nem ao direito de usar a obra em trabalhos futuros, os quais são pertença do seu criador intelectual.

Escola Superior de Educação de Fafe,

Em 24 de fevereiro de 2025

O aluno:

Mário Augusto de Velasco Lopes

## **Dedicatória**

Aos meus pais por aquilo que sou hoje...

À minha família que esteve sempre comigo...

Aos meus colegas de trabalho de tantos anos...

Quando trabalhamos de forma colaborativa conseguimos alcançar os nossos objetivos e fazer o nosso caminho, quero, deixar o meu agradecimento a todos os que me ajudaram a realizar este trabalho.

A minha orientadora do projeto, Professora Doutora Ana Alexandra Ribeiro dos Reis Cabral, um especial agradecimento, pela sua dedicação, compreensão e incentivo permanentes.

## **Agradecimentos**

A todos os professores envolvidos no Curso de Pós Graduação em Administração e Organização Escolar, agradeço pelos ensinamentos, pela prestabilidade e pela tolerância.

Aos colegas do Curso de Pós Graduação em Administração e Organização Escolar com quem privei e realizei trabalhos de grupo pela partilha, entajuda e colaboração dada para o meu enriquecimento pessoal.

## Índice

Introdução .....	1
Capítulo I- Enquadramento Teórico.....	2
1.1 Avaliação Formativa.....	4
1.2 <i>Feedback</i> .....	5
1.3 Autorregulação das Aprendizagens .....	8
Capítulo II- Estudo Empírico .....	10
2.1 Problemática .....	10
2.2 Metodologia.....	13
2.4 Instrumentos .....	15
2.5 Procedimentos .....	16
Capítulo III-Análise e Interpretação dos Dados.....	17
3.1 As perceções dos alunos sobre a utilidade do <i>feedback</i> resultante das práticas de avaliação formativa .....	18
3.2 As práticas de avaliação formativa influenciam a capacidade dos alunos para desenvolverem competências de autoavaliação e autorregulação .....	26
3.3 As práticas mais utilizadas no contexto da avaliação formativa no Agrupamento de Escolas Delta .....	31
Conclusões .....	36
Referências.....	44
Referências Bibliográficas.....	44
Referências Legislativas .....	47
Fontes Oficiais do Agrupamento de Escolas Delta .....	48
Anexos .....	49
Pedido para realização de Estudo e sua Autorização.....	50
Protocolo de Consentimento Informado para Participação em Estudo .....	51
Questionário aplicado .....	52

## Índice de Tabelas

Tabela 1	Participantes no Estudo/Amostra Recolhida por Anos de Escolaridade	14
----------	--	----

## Índice de Figuras

Gráfico 1	Amostra recolhida por anos de escolaridade	14
Gráfico 2	Perceção dos alunos sobre a receção de <i>feedback</i> em contexto de aula	18
Gráfico 3	Perceção dos alunos sobre a clareza e utilidade da informação gerada pelo <i>feedback</i>	20
Gráfico 4	Perceção dos alunos se as práticas de avaliação formativa/ <i>feedback</i> ajudam a identificar as suas dificuldades	22
Gráfico 5	Perceção dos alunos sobre se na comunicação das avaliações dos testes e trabalhos recebem <i>feedback</i> sobre as áreas em que precisam de melhorar	25
Gráfico 6	O impacto do <i>feedback</i> no desempenho de tarefas/atividades escolares em relação com as oportunidades que os alunos têm de corrigir e de melhorar	27
Gráfico 7	O impacto do <i>feedback</i> no desempenho de tarefas/atividades escolares em relação com a perceção do que os alunos precisam de fazer para melhorar	28
Gráfico 8	O impacto do <i>feedback</i> no desempenho de tarefas/atividades escolares em relação com o planeamento e a autonomia no tempo de estudo	29
Gráfico 9	O impacto do <i>feedback</i> no desempenho de tarefas/atividades escolares em relação com a melhoria dos resultados escolares	30
Gráfico 10	Perceção dos alunos sobre os procedimentos e instrumentos que são mais utilizados pelos professores na escola para darem <i>feedback</i> sobre o desempenho nas tarefas/atividades escolares	32

## Lista de Anexos

Anexo 1	Pedido para realização de estudo e sua autorização	50
Anexo 2	Protocolo de consentimento informado para participação em estudo	51
Anexo 3	Questionário aplicado	52

## Lista de Siglas

AF	Avaliação formativa
MP	Média ponderada

## Resumo

Muitas escolas nos dias de hoje, são confrontadas com problemas de insucesso escolar, revela-se para nós, ser muito pertinente perceber se no contexto das práticas de avaliação utilizadas, estas estão centradas numa avaliação para as aprendizagens (formativa) que fornece informação (*feedback*) aos alunos, que os envolve e regula a sua aprendizagem, ou numa prática sumativa. O Agrupamento em estudo, situa-se na área metropolitana de Lisboa, no concelho de Vila Franca de Xira, inserido num meio social médio-baixo. Iremos retratar neste estudo, de uma forma exploratória e descritiva, os modos como os alunos percebem e utilizam o *feedback* gerado pela avaliação formativa nas tarefas/atividades escolares, mas principalmente aquilo que os alunos retiram dessas práticas, na perspetiva da melhoria das suas aprendizagens e sua autorregulação. O procedimento metodológico adotado enquadra-se num estudo de caso com uma abordagem quantitativa e descritiva, utilizamos um método de amostragem probabilístico simples e aleatório com recurso ao inquérito por questionário e a observação documental. Como ferramenta para o tratamento dos dados utilizamos o *Microsoft Excel* com recurso ao cálculo da média ponderada e do desvio padrão em cada questão. Os resultados obtidos evidenciam que as diferentes práticas de avaliação formativa não se encontram generalizadas, são pouco consistentes, e produzem baixos impactos na melhoria das aprendizagens e nos processos de autorregulação dos alunos. A utilidade e a compreensão do *feedback* gerado nas diferentes práticas e a frequência da sua utilização são dois fatores cruciais para a alteração do contexto atual de insucesso escolar que persiste no Agrupamento.

**Palavras-chave:** avaliação formativa; avaliação para as aprendizagens; *feedback*; autoavaliação; autorregulação.

## **Abstract**

Nowadays, many schools are faced with problems of school failure, and it is very relevant for us to understand whether the assessment practices used are centred on an assessment for learning (formative) that provides information (feedback) to students, involves them and regulates their learning, or on a summative practice. The school under study located in the metropolitan area of Lisbon, in the municipality of Vila Franca de Xira, in a medium-low social environment. In this study, we will take an exploratory and descriptive look at the ways in which students perceive and use the feedback generated by formative assessment in school tasks/activities, but above all at what students take away from these practices with a view to improving their learning and self-regulation. The methodological procedure adopted is a case study with a quantitative and descriptive approach, using a simple random probability sampling method with a questionnaire survey and documentary observation. Microsoft Excel was used to process data, calculating the weighted average and standard deviation for each question. The results obtained show that the different formative assessment practices are not widespread, are not consistent and have little impact on improving learning and students' self-regulation processes. The usefulness and understanding of the feedback generated in different practices and the frequency of its use are two crucial factors for changing the current context of academic failure that persists in school.

**Keywords:** formative assessment; assessment for learning; *feedback*; self-assessment; self-regulation.

## **Introdução**

Nos dias de hoje, os territórios educativos com maior insucesso escolar são confrontados com a necessidade de realizarem opções e de tomarem decisões pedagógicas que assegurem a qualidade das aprendizagens dos alunos e conduzam a obtenção de melhores resultados escolares.

É essencial adotar um novo paradigma na avaliação, colocando maior ênfase nas práticas formativas do que nas sumativas, na medida que essa mudança poderá desempenhar um papel fundamental e indispensável na melhoria da qualidade das aprendizagens.

Em Portugal, há mais de vinte anos, os diplomas legais que regulamentam a avaliação expressam esta alteração, centrada numa avaliação para as aprendizagens que providencia informação que envolve os alunos e regula a sua aprendizagem, designada na legislação e por muitos autores como avaliação formativa. A avaliação com estes propósitos formativos não se encontra generalizada no sistema educativo.

O Agrupamento de Escolas Delta na sua organização pedagógica revela um histórico de preocupações com os aspetos inerentes a avaliação formativa a mais de 12 anos, aspetos que se começaram a evidenciar de uma forma mais expressiva desde o ano de 2013, encontrando-se expressos em várias documentação interna como os planos de melhorias, plano estratégico de escola no âmbito do programa nacional de promoção do sucesso escolar criado em 2016 e mais atualmente com o plano interno integrado no programa nacional Escola + criado em 2020. Numa análise mais pormenorizada ao histórico do Agrupamento, iremos referir alguns passos que foram dados para uma implementação efetiva da avaliação formativa (AF) :

- no ano letivo de 2013-2016, foi criada a ação de melhoria "articulação entre a AF e sumativa" na sua avaliação foi considerado que se encontra em implementação;
- no ano letivo 2016-2019, a mesma ação é avaliada como teve alguns impactos com relativo sucesso, mas que necessitada de ser aprofundada;
- no ano de 2016 foi criado o plano estratégico do Agrupamento, que incluía a medida "envolvimento dos alunos no processo de avaliação", que foi renomeada em 2020 para "promoção da AF" e implementada até ao ano de 2021, a mesma

foi avaliada no ano de 2018 como uma medida que foi concretizada na maioria das disciplinas, com melhoria dos resultados nos 5.º e 7.º anos;

- no ano letivo de 2019-2022 foi criada ação de melhoria "AF como fator pedagógico de regulação do processo de aprendizagem" focada na autorregulação das aprendizagens, esta foi avaliada como teve alguns impactos, mas necessitava de ser aprofundada;
- no ano letivo de 2021-2024, no contexto do programa "Escola +", o Agrupamento criou um plano de ação com medidas focadas na AF para recuperação das aprendizagens pós-pandemia;
- no ano letivo 2022-2025, foi criada ação de melhoria "ambientes e metodologias de aprendizagem" que visa melhorar a eficácia das metodologias de ensino, promovendo a AF, que se encontra em fase de implementação e ainda não foi avaliada.

Contudo, o Agrupamento de Escolas Delta, ao longo destes anos, não tem conseguido resolver os seus problemas de insucesso escolar, o que evidencia em parte, uma problemática na implementação da AF.

Para a melhoria dos resultados escolares e da qualidade das aprendizagens no Agrupamento será decisivo um incremento nas práticas de AF, aqui os alunos terão um papel fulcral na forma como percecionam a informação proveniente das práticas de avaliação formativa para se autoavaliarem e autorregularem as suas aprendizagens.

### **Capítulo I- Enquadramento Teórico**

A AF, tal como era entendida nos anos 60 e 70 do século XX , pouco tem a ver com a avaliação formativa dos dias de hoje, no primeiro caso, anos 60, era muito centrada em objetivos comportamentais e nos resultados obtidos pelos alunos, no segundo caso, anos 70, consiste numa avaliação interativa envolvendo o processo cognitivo dos alunos associado ao *feedback* de regulação, de autoavaliação e de autorregulação das aprendizagens (Fernandes, 2006). Nos anos 90, a AF ou também designada avaliação alternativa é referida como um conjunto de características e práticas de inspiração cognitivista, construtivista e sociocultural para melhorar as aprendizagens, ao contrário da AF de inspiração behaviourista.

A AF assume carácter contínuo e sistemático, recorre a uma variedade de instrumentos de recolha de informação adequados à diversidade da aprendizagem e às circunstâncias em que ocorrem, permitindo ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação, obter informação sobre o desenvolvimento da aprendizagem, com vista ao ajustamento de processos e estratégias, este princípio é enunciado como uma das modalidades de avaliação no Decreto-Lei n.º 139/2012, de cinco de julho.

Num aprofundamento legislativo, o Decreto-Lei n.º 17/2016, de quatro de abril, reforça as dinâmicas de avaliação que visam a melhoria das aprendizagens e o sucesso escolar dos alunos, nestas tem de estar presente a dimensão eminentemente formativa da avaliação na procura de informação sobre todas as áreas do currículo, centrada no dever de devolver às famílias, às escolas, aos professores e aos alunos informação detalhada sobre as aprendizagens. Neste normativo são enunciados um conjunto de finalidades implícitos na AF, esta deverá constituir um processo regulador do ensino e da aprendizagem, tem como objetivo central a melhoria do processo ensino-aprendizagem e apresenta diferentes formas de recolha de informação sobre as aprendizagens quer no âmbito interno e externo. Reforça ainda, que esta avaliação gera medidas pedagógicas adequadas às características dos alunos e às aprendizagens a desenvolver e recorre a dispositivos de informação detalhada sobre os desempenhos.

O Despacho Normativo n.º 1-F/2016, de cinco de abril, vem regulamentar o eminente caráter formativo da avaliação em complemento ao Decreto-Lei n.º 17/2016, de quatro de abril, valorizando a implementação de rotinas de análise e tratamento de informação sobre as aprendizagens, conduzindo os órgãos de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa das escolas a definir critérios e procedimentos tendo em conta as finalidades previstas na legislação que estabelece os princípios orientadores da avaliação, do ensino e das aprendizagens.

Em consolidação e agregação dos diferentes normativos legais sobre a AF produzidos, o Decreto-Lei n.º 55/2018, de seis de julho, aborda o desenvolvimento do currículo e a escola inclusiva promotoras de aprendizagens para todos os alunos. Numa secção dedicada a avaliação das aprendizagens refere que esta é sustentada por uma dimensão formativa, é parte integrante do ensino e da aprendizagem tendo como objetivo central a sua melhoria baseada num processo contínuo em que se explicitam as aprendizagens, os desempenhos e os procedimentos de avaliação.

## 1.1 Avaliação Formativa

A expansão das teorias construtivistas de aprendizagem, que enfatizavam a relevância do aluno como construtor de sua própria aprendizagem, destacam a necessidade de estes criarem um significado para a informação, organizá-la em esquemas conceituais associada a relevância de conhecer os objetivos de aprendizagem, levando em conta os critérios de sucesso, ou seja, assumir a aprendizagem como uma compreensão integrada dos seus conceitos, e não como um conjunto de saberes que se associam de forma linear e que se vão complexificando progressivamente, este princípio tem vindo a reforçar a importância da AF nas práticas de avaliativas. Neste contexto, são destacadas quatro características da AF: como uma componente essencial do processo de ensino-aprendizagem; com a informação fornecida, compartilhada e trabalhada com o aluno; com a informação focada na qualidade das aprendizagens e com a informação que possibilita decidir os próximos passos da aprendizagem (Pinto, 2019).

Ao pesquisar na literatura um conceito para AF, sentimos dificuldade em encontrar uma única definição, na perspectiva de diversos autores, esta é definida como uma forma de avaliação para as aprendizagens, assente em práticas de regulação do processo ensino-aprendizagem (Sousa, 2021). Numa pesquisa mais específica que responda aos objetivos do estudo, encontramos esta definição: “a avaliação formativa tem uma dupla intenção: providenciar *feedback* ao aluno com vista à melhoria da sua aprendizagem e regulação da mesma; e recolher informações que possam ser usadas para orientar o ensino, em função das efetivas necessidades dos alunos.” (Araújo, 2015, pp. 14-15).

Esta ideia de AF ou também designada na literatura, avaliação para as aprendizagens, integra o que pretendemos avaliar no estudo. De uma forma simples, podemos dizer que se realiza a avaliação para as aprendizagens para fornecer *feedback* de alta qualidade aos alunos para que estes consigam entender o que tem de aprender, a situação em que se encontram e os esforços necessários para atingirem os objetivos de aprendizagem, o que mais importa saber acerca da AF é compreender se os alunos aprenderam e como é que ultrapassaram as dificuldades (Fernandes, 2021c). Refere, ainda, que a AF é criterial, porque as avaliações das aprendizagens dos alunos não deverão ser comparadas com algum padrão ou norma (Fernandes, 2021b).

A investigação, também nos diz que na avaliação para as aprendizagens, que são os alunos com maiores dificuldades que mais beneficiam com a informação resultante das suas práticas.

Na opinião de Lopes e Silva (2020), a avaliação para as aprendizagens estimula no aluno a confiança e a autoestima através da sua compreensão da forma como aprende, e coloca o seu foco nas reflexões sobre as aprendizagens, tornando-se esta uma poderosa ferramenta na construção da metacognição, bem como na definição de objetivos de aprendizagem futuros. Com a utilização da informação de uma avaliação para monitorizar uma aprendizagem, estamos a fornecer *feedback* aos alunos e adaptar estratégias de ensino para que estes progridam rumo aos objetivos de aprendizagem e, também estamos a realizar a AF. Refere, igualmente, que os alunos são fator-chave para assegurar o sucesso da AF porque tem de ser capazes de estruturar a sua própria aprendizagem envolvendo-se na sua autoavaliação e regulação.

Com as práticas de avaliação a assumirem uma natureza predominantemente formativa, privilegiando um *feedback* de elevada qualidade, centrado na tarefa e descritivo, que acompanha e ajuda a melhoria das aprendizagens, os alunos serão mais facilmente induzidos a pensar o seu desempenho e no desempenho dos seus pares numa dinâmica colaborativa, responsável e capaz de contribuir para a superação dos erros, das dificuldades e dos obstáculos que, de múltiplas formas, impedem aprendizagens de sucesso (Machado, 2021a).

O recurso a ferramentas digitais integradas na AF podem apoiar o envolvimento do aluno na sua aprendizagem, fornecendo *feedback* que lhe ajuda a ajustar as respetivas estratégias de aprendizagem, respondendo aos desafios que enfrenta num ambiente de interação com os outros (Pais & Candeias, 2021).

## **1.2 Feedback**

No processo de regulação das aprendizagens, o *feedback*, ou seja, a informação dada ao aluno, é um elemento a considerar para que os alunos tenham um papel central mais destacado e autónomo para que eles próprios regulem as suas aprendizagens.

Na visão anglo-saxónica, o *feedback* é um conceito muito central porque é através dele que os professores comunicam aos alunos, o seu estado em relação às aprendizagens

e as orientações que, supostamente, os ajudarão a ultrapassar eventuais dificuldades (Sadler, 1989 citado por Fernandes, 2006).

Na opinião de Fernandes (2021b), a informação a fornecer ao aluno é considerada determinante na AF, deve ter em conta aspetos como: a sua distribuição pelos alunos; a sua frequência e a sua natureza. Esta avaliação acompanha os processos de aprendizagem e proporciona informação de qualidade quanto ao desenvolvimento dos mesmos por parte dos alunos. A AF assume assim, um papel decisivo na melhoria das aprendizagens envolvendo os alunos para que estes conheçam bem o que tem de aprender, como se encontram nas aprendizagens a desenvolver e o esforço que tem de fazer para aprenderem o que está previsto, nesta dinâmica a comunicação é fundamental, sendo o *feedback* essencial para os alunos melhorarem as suas aprendizagens. A informação resultante do *feedback* que se proporciona ao aluno ajuda-o a aprender sendo este, o real conteúdo da AF.

Machado (2021a), acrescenta que o *feedback* é uma das competências que os professores devem dominar para garantir uma AF com impacto positivo nas aprendizagens dos alunos, fornecendo informação que os alunos precisam para compreenderem onde estão e o que precisam de fazer a seguir, e também, porque desenvolve nestes, o sentimento de controlo sobre a sua própria aprendizagem e, por conseguinte, aumenta o grau de envolvimento dos alunos tornando os processos de autorregulação mais eficazes. A eficácia do *feedback* está, pois, relacionada com a perceção que sobre ele têm os alunos, existem três componentes distintas de um sistema de *feedback*: *feed up*, *feed back* e *feed forward*. O *feed up* é utilizado para clarificar os objetivos de aprendizagem, bem como os critérios a partir dos quais os alunos desenvolvem processos de regulação e autorregulação é utilizado no início de um percurso de aprendizagem. Quanto ao *feed back*, que consiste na forma mais comum de regulação é a informação dada ao aluno perante o seu desempenho que resulta da avaliação do seu progresso sugerindo ações que aluno deve adotar para atingir os objetivos pretendidos. O *feed forward*, embora nem sempre ocorra, implica que a informação recolhida seja utilizada para melhorar e reorganizar as ações de ensino e apoio as aprendizagens dos alunos. Um *feedback* para ser eficaz, útil e relevante para os alunos, deve ser dado quando estes têm plena consciência do objetivo de aprendizagem e tempo para agir sobre ele, e tem maior impacto quando se foca na tarefa, no processo e/ou na

autorregulação, sendo ineficaz quando se foca na pessoa, dito de outra forma, o melhor *feedback* será aquele que contribuir para o sucesso das aprendizagens dos alunos.

De acordo com Araújo (2015), um *feedback* de qualidade, referenciado aos objetivos de aprendizagem e aos critérios estabelecidos para os apreciar, produz ganhos significativos na aprendizagem dos alunos, porque lhes dá capacidade para compreenderem, reajustarem e efetivamente progredirem. Esta autora refere também, que *feedback* perde a sua validade quando não conduz a uma ação por parte do aluno ajustada, em função da informação recebida melhorando a aprendizagem, que deve estar associada a uma verificação por parte do professor em função da ação empreendida pelo aluno seguida de um eventual reajustamento do *feedback* configurando-se como um ciclo.

Para Carvalho et al. (2014), o seu objetivo principal é de reduzir a discrepância entre a compreensão da informação e o desempenho efetivo do aluno num determinado momento. Acrescenta que o *feedback* opera ao nível do desempenho da tarefa (compreensão e execução), ao nível cognitivo (processo que conduz a compreensão e desempenho) e ao nível da capacidade de autorregulação (autonomia e definição da direção e das ações). Refere ainda, que um *feedback* útil para o aluno deve incluir informações que ele possa utilizar, o que implica que ele precisa ser capaz de o ouvir e entender seu significado para autoavaliar o que consegue realizar, e também o que precisa melhorar para se tornar mais competente em um determinado aspeto. Quando falamos de *feedback* eficaz, estamos nos a referir ao *feedback* focado na tarefa, nos objetivos relacionados a ela e nas particularidades das estratégias de resolução apresentadas pelo aluno, é eficaz também, porque contém informações que este pode utilizar, e lhe são benéficas.

Para Fernandes (2021c) é necessário distribuir *feedback* para que os alunos regulem e autorregulem as suas aprendizagens, ou seja, os alunos precisam de informações e orientações e de avaliações sistemáticas sobre os seus desempenhos que os ajudem a melhorar as suas aprendizagens que os estimulem e motivem a progredir, da mesma forma com esta distribuição o professor realiza balanços acerca do que os alunos sabem e são capazes de realizar num determinado momento. Para o autor, através de um *feedback* regular e sistemático os alunos desenvolvem a sua capacidade de autoavaliação e autorregulação das suas aprendizagens durante, e não no final de um dado período de ensino e aprendizagem, desta forma consolida-se a função formativa da avaliação

contribuindo para que os alunos se tornem mais autônomos e mais responsáveis pelas suas aprendizagens.

A investigação demonstra que os alunos bem sucedidos são capazes de interpretar o *feedback* e utilizá-lo para a aprendizagem assim como reconhecer se alcançaram os seus objetivos. Para os alunos em situação de insucesso, o *feedback* deve lidar primeiramente com as emoções negativas para quebrar o ciclo de insucesso, logo a AF pode auxiliar na identificação de ações específicas que podem realizar para fazer melhor, portanto, para estes alunos, o *feedback* deve iniciar com a confirmação da realização de pequenas etapas (passos) realizáveis para a melhoria (Lopes & Silva, 2020).

### **1.3 Autorregulação das Aprendizagens**

A AF só se pode considerar verdadeiramente formativa se for compreendida pelo aluno na medida em que este é capaz de regular as suas aprendizagens tendo em conta os objetivos de cada aprendizagem (Pereira, 2022).

Neste contexto, a avaliação formativa tem como objetivo central ajudar o aluno no seu trabalho escolar na procura e localização das suas dificuldades assim como a descobrir os processos que lhe permitirão progredir na aprendizagem, por outras palavras a desenvolver a sua autorregulação.

Um outro objetivo, é de que o aluno através de processos de metacognição tome consciência dos seus pontos fortes e fracos da sua aprendizagem e consiga identificar as estratégias que lhe possibilita atingir os seus objetivos, colocando questões como: onde estou agora? ; para onde vou ?, e que estratégias me podem ajudar a chegar onde preciso?, com esta recolha de informações sobre seu desempenho, a responsabilidade sobre o desenvolvimento das aprendizagens fica partilhada com o aluno (Lopes & Silva, 2020).

Para Araújo (2015) com uma informação contínua ao aluno sobre a sua aprendizagem, e de como fazer mais e melhor, a AF torna-se uma verdadeira ferramenta de aprendizagem, envolvendo este no processo tornando-o um aprendente consciente e autónomo. Considera que o eixo central da atividade formativa é suportado por duas ações fundamentais do aluno: a perceção da distância entre os objetivos de aprendizagem e o seu desempenho atual e a sua ação consciente para reduzir essa distância. Mesmo que na primeira ação, receba *feedback* para saber onde está na aprendizagem em comparação onde deveria estar, é da sua responsabilidade a perceção e autoavaliação dessas condições.

A capacidade do aluno para se autoavaliar, perceber e autorregular a sua aprendizagem são competências que necessitam de ser treinadas pelos professores e trabalhadas de uma forma consistente. A autoavaliação é determinante para o aluno porque possibilita que este reflita sobre o que aprendeu e emitir um juízo de valor sobre essa aprendizagem em referência a um conjunto de critérios.

Uma AF orientada para a efetiva autorregulação das aprendizagens pelo aluno implica que este participe ativamente nos processos de aprendizagem e de avaliação, desenvolvendo tarefas que lhe são propostas ou as que resultam de uma livre escolha, que utilize o *feedback* que lhe é fornecido para regular a aprendizagem, que analise o seu trabalho com recurso a processos de metacognição e de autoavaliação, que partilhe as suas dificuldades e os seus sucessos na aprendizagem e organize o seu próprio processo de aprendizagem (Fernandes, 2005).

Os estudos de investigação referem que para os alunos beneficiarem de uma clara compreensão dos objetivos de aprendizagem é necessário o desenvolvimento da autoavaliação, que só poderá acontecer se este estiver envolvido, consciente no processo de aprender, se interiorizar os critérios e se conseguir ter uma noção do que precisa de fazer para atingir os objetivos. Para a compreensão dos objetivos de aprendizagem, o que se aprende e como se aprende, é necessário recorrer as estratégias como o questionamento, momentos de reflexão e de pensamento sobre a ação e ao *feedback* de qualidade. Para além das melhorias na aprendizagem, a autoavaliação aumenta a autoestima e desenvolve o entusiasmo do aluno. A forma como o aluno se autoavalia e percebe a sua aprendizagem e identifica os seus progressos em relação aos objetivos desta, permite traçar os novos passos de aprendizagem. A autorregulação serve-se da autoavaliação num exercício dinâmico que monitoriza e ajusta as ações do aluno em relação aos objetivos de aprendizagem, o que implica um conjunto de estratégias que passam por objetivos pessoais, planeamento, seleção e ajuste de estratégias de aprendizagem, procura de ajuda ou *feedback*, controlo do afeto e motivação, organização de horários de estudo e monitorização e avaliação dos progressos em comparação com os objetivos. Pode-se afirmar que a capacidade de autorregulação do aluno é influenciada por vários fatores como as características pessoais ou as circunstâncias sociais (Araújo, 2015).

Segundo Machado (2022), a autoavaliação deve ser da responsabilidade dos alunos, consiste numa atividade reflexiva para identificação de pontos fortes e fracos, envolve mecanismos cognitivos e afetivos, deve ter um caráter contínuo, incide sobre processos e produtos de aprendizagem, desenvolve-se em referência a objetivos de aprendizagem e critérios de avaliação e envolve uma variedade de processos, técnicas e estratégias. A autoavaliação desenvolve no aluno competências de autonomia, reflexão e regulação que são centrais em qualquer atividade humana, como processo, esta, deve ser contínua e sistemática, simultânea e inerente a própria aprendizagem. Cada vez mais é enfatizada a conceção da AF como um conjunto de estratégias quer de regulação, quer de autorregulação que promove no aluno competências de planificar as suas tarefas, regular o seu desenvolvimento e realizar os ajustamentos necessários (Machado, 2012 b).

A autoavaliação é um processo por excelência de regulação porque é um processo interno ao indivíduo, quando um aluno numa tarefa é confrontado com alguns obstáculos, e, de forma autónoma, consegue identificar as estratégias para o superar, monitorizando e interpretando a sua ação e os seus resultados, encontra-se num processo de regulação da sua própria aprendizagem (Castanheira, 2015).

Sobre a regulação das aprendizagens, Ferreira (2006) refere três momentos, a regulação retroativa que se realiza após um determinado período de ensino depois de verificados os objetivos cumpridos e não cumpridos, regulação proativa caracterizada pela previsão e aplicação em novos contextos de atividades que promovem o aprofundamento e consolidação de competências e a regulação interativa que ocorre durante o processo ensino-aprendizagem como uma avaliação partilhada com o aluno diagnosticando as suas dificuldades assim como as suas causas.

A autoavaliação e o seu *feedback* permitem ao aluno saber especificamente o que precisa de fazer para melhorar, mostra-lhe o que fazer a seguir para ter sucesso ajudando na sua construção social do conhecimento. Uma AF de sucesso é aquela que torna apto o aluno a autorregular a sua aprendizagem (Lopes & Silva, 2020).

## **Capítulo II- Estudo Empírico**

### **2.1 Problemática**

A presente investigação, propõe a avaliação da perceção que os alunos do 5.º ao 9.º ano de escolaridade no Agrupamento de Escolas Delta, têm relativamente ao *feedback*

proveniente das práticas de AF, em relação com a sua capacidade para se autorregular para melhorarem as suas aprendizagens. Procurando realizar um enquadramento da nossa investigação no contexto nacional iremos referir um estudo de (Oliveira et al., 2022) realizado a Diretores de Agrupamento sobre a implementação do Decreto-Lei n.º 55/2018, de seis de julho, que abrangeu 10% do universo dos Diretores a nível nacional. Uma das questões da investigação centrava-se na perceção dos Diretores das escolas públicas de Portugal Continental, sobre se a avaliação para as aprendizagens dos alunos está integrada no seu processo de ensino e de aprendizagem? De salientar que 31% dos Diretores discorda e 5% discorda totalmente, que os procedimentos adotados nas suas escolas para a implementação do referido Decreto-Lei, garantam que a AF seja a principal modalidade de avaliação utilizada pelos professores. Realçamos também, que uma percentagem muito significativa (25%) dos Diretores, considera que os professores das suas escolas não promovem o *feedback* como estratégia de AF e de melhoria do desempenho dos alunos.

Na opinião de Machado (2019), relação entre o *feedback* e a motivação dos professores para adotá-lo na sua prática são influenciados: pela perceção que tem da sua eficácia, ou seja, quando vem resultados positivos da sua utilização sentem-se mais motivados; pela formação e o seu conhecimento, os professores que sentem falta de formação adequada em técnicas de *feedback* ficam mais desmotivados; pela perceção que o *feedback* consome mais tempo e recursos devido ao grande número de alunos por turma ou excesso de trabalho e pelo reconhecimento institucional quando sentem que as suas práticas de *feedback* são reconhecidas e valorizadas. Em resumo, para que os professores se sintam motivados a utilizar o *feedback* na prática, é essencial que eles percebam sua eficácia, recebam formação adequada, tenham tempo e recursos suficientes, contem com o suporte institucional e vejam um impacto positivo na motivação e no envolvimento dos alunos.

No contexto da AF, o *feedback* desempenha um papel fundamental na regulação das aprendizagens, permitindo aos alunos compreenderem os seus progressos e ajustarem as suas estratégias para aprenderem. No entanto, a forma como o *feedback* é compreendido e utilizado pelos alunos pode variar significativamente, influenciando diretamente o seu envolvimento e desempenho escolar. Para a realização deste estudo, definimos como a nossa questão de partida:

**Como os alunos percebem o *feedback* proveniente das práticas de avaliação formativa e de que forma essa percepção contribui para a melhoria das suas aprendizagens?**

Em paralelo, e partindo da percepção dos participantes sobre o *feedback* e do seu impacto na sua capacidade de autorregulação para a melhoria das aprendizagens, propomo-nos também identificar os procedimentos e instrumentos utilizados nas práticas de AF com impactos mais positivos nas aprendizagens para os alunos, o que implica identificar pontos fortes (boas práticas) e as fragilidades das mesmas.

- **Objetivos**

Considerando a problemática apresentada, importa estabelecermos objetivos bem formulados e que nos orientem em todo o processo de investigação.

Pretende-se que o estudo, nos permita compreender de que forma os alunos percecionam a informação proveniente do *feedback* nas práticas de AF para se autoavaliarem e autorregularem as suas aprendizagens identificando os procedimentos e instrumentos utilizados com maior impacto na melhoria das suas aprendizagens.

Ao avaliarmos esta percepção dos alunos em relação com a melhoria das suas aprendizagens, é decisivo para nós, apresentar posteriormente um conjunto de recomendações a escola na conceção de futuras estratégias, planos e instrumentos a utilizar no contexto desta avaliação.

Considerando as finalidades do estudo, em coerência com o que referimos anteriormente, de seguida e de uma forma mais operacional, apresentamos os objetivos da investigação.

- **Objetivo Geral**

- Analisar as percepções dos alunos sobre o *feedback* resultante das práticas de AF e o seu impacto na melhoria das aprendizagens e no desenvolvimento de processos de autorregulação.

- **Objetivos Específicos**

- Analisar as percepções dos alunos sobre a utilidade do *feedback* resultante das práticas de AF;
- Avaliar como as práticas de AF influenciam a capacidade dos alunos para desenvolverem competências de autoavaliação e autorregulação;
- Identificar os procedimentos e instrumentos utilizados no contexto da AF, identificando boas práticas e fragilidades;
- Propor estratégias e recomendações para otimizar as práticas de AF e promover a melhoria das aprendizagens dos alunos.

## **2.2 Metodologia**

O procedimento metodológico adotado enquadra-se na tipologia de estudo de caso holístico e global com recurso a uma abordagem quantitativa (Coutinho, 2014).

Segundo Coutinho (2014), num sentido lato, o método refere-se ao caminho ou ao conjunto de ações para se alcançar determinados resultados em investigação. As técnicas e os instrumentos a utilizar dependem intrinsecamente dos objetivos do estudo, assim, a metodologia implementada neste estudo teve uma natureza quantitativa utilizando dados coletados de forma empírica oriundos de uma realidade específica para perceber e/ou descrever um fenómeno em contexto específico (Traqueia et al., 2021). Considerando o tempo disponível para o estudo, optamos por esta metodologia, porque permitiu uma recolha de dados mais célere através de um inquérito por questionário.

Propomo-nos realizar um estudo num Agrupamento de Escolas localizado na região da grande Lisboa no concelho de Vila Franca de Xira, aqui denominado como “Agrupamento de Escolas Delta” por forma a preservar o anonimato e a confidencialidade de acordo com os princípios éticos da realização de uma investigação científica. O Agrupamento de Escolas Delta é constituído por dois estabelecimentos de ensino que oferecem o ensino pré-escolar e o 1.º ciclo, além da escola-sede que atende ao 1.º, 2.º e 3.º ciclos com aproximadamente 900 alunos da educação pré-escolar ao 9º ano.

## **2.3 Amostra**

Uma das fases com extrema importância num projeto de investigação está relacionada com a amostragem que irá determinar a validade dos dados obtidos e do

estudo. A amostragem no estudo será casual, constituindo-se um método probabilístico porque todos os elementos do universo têm uma probabilidade conhecida e diferente de zero de vir a integrar a amostra. Desta forma será garantida a representatividade da amostra, que possibilitará ter o conhecimento de uma população tomando por base uma fração da mesma (Santos & Henriques, 2021).

Desta forma, procuramos recolher uma amostra representativa da população dos alunos do que frequentam o 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, nomeadamente, uma amostra de cada um dos anos de escolaridade que pretendemos estudar (5.º ao 9.º ano):

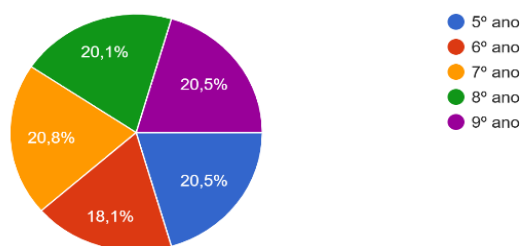
Tabela 1  
*Participantes no Estudo (Alunos)*

Ano	Total	Amostra Recolhida
5.º ano	83 alunos	59 alunos
6.º ano	95 alunos	52 alunos
7.º ano	95 alunos	60 alunos
8.º ano	97 alunos	58 alunos
9.º ano	105 alunos	59 alunos
<b>Total</b>	475 alunos	<b>288 alunos</b>

Como não podemos controlar todos os fatores de participação da população em estudo, procuramos atingir um valor elevado de participantes, reduzindo ao máximo a margem de erro, conseguindo uma amostra considerada significativa, nomeadamente de 60,6%.

Gráfico 1  
*Amostra Recolhida por Anos de Escolaridade (Alunos)*

ANO DE ESCOLARIDADE  
288 respostas



Utilizando o Método de Amostragem Probabilístico simples e aleatório possibilitamos a participação de todos os indivíduos na resposta ao questionário e a sua

seleção foi realizada ao acaso, isto significa, que todos tiveram hipótese de responder sem existir estratificação ou organização de grupos ou intervalos de seleção permitindo que todos os alunos dos diferentes anos de escolaridade possam responder ao questionário.

## **2.4 Instrumentos**

A seleção de instrumentos e das técnicas numa investigação dependem intrinsecamente dos objetivos do estudo, da natureza e da situação concreta da mesma.

Como técnica de investigação/instrumento a utilizar no presente estudo, recorreremos ao inquérito por questionário. Esta técnica de recolha de informação sendo das mais comuns, a sua utilização em grande escala, permite auscultar um número significativo de sujeitos, face um determinado fenómeno e daí realizar inferências e generalizações (Alves et al., 2021). Esta técnica de recolha de informação, apoia-se numa sequência de questões estruturadas e pré-definidas destinadas a um conjunto amplo de indivíduos abrangendo as suas opiniões, representações e opiniões factuais sobre eles próprios e o meio envolvente (Santos & Henriques, 2021).

O questionário eletrónico aplicado é do tipo misto composto por questões fechadas e semiabertas que permitirá realizar uma análise quantitativa e descritiva na investigação. Procuramos também, que os questionários não fossem muito exaustivos no tempo de resposta, mas sim acessíveis sendo compostos com um número de questões que respondem aos objetivos do estudo. As respostas foram confidenciais e anónimas não existindo resposta certas ou erradas.

Para resposta aos questionários utilizamos uma escala *Likert* com quatro níveis expressa em itens de importância, frequência e concordância, assegurando a redução do efeito de tendência central de forma que os inquiridos não se situem num valor intermédio para evitar posições extremas (Santos & Henriques, 2021). As questões que formulamos reúnem um conjunto de preposições para que os inquiridos possam expressar o seu grau de concordância ou de discordância em relação as afirmações que se relacionem com cada um dos deles, com outros e com atividades e situações diversas (Alves et al., 2021).

Como ferramenta para o tratamento dos dados utilizamos o *Microsoft Excel* com recurso ao cálculo da média ponderada (MP) e do desvio padrão em cada questão. A MP permite identificar a perceção/opinião predominante entre os respondentes, por outro

lado, o desvio padrão permite verificar a variabilidade e dispersão das respostas em relação a MP.

Para complementar o principal instrumento de recolha de dados, será realizada uma análise documental junto das estruturas de coordenação e supervisão pedagógica.

Esta análise irá permitir ter a noção dos procedimentos, planos e estratégias utilizadas no contexto da AF, como também irá auxiliar a construção dos questionários.

## **2.5 Procedimentos**

Para a aplicação dos inquéritos por questionários foram elaborados, entregues e recolhidos os consentimentos informados aos encarregados de educação de todos os alunos, uma vez que os alunos envolvidos no presente estudo são menores.

Em função dos objetivos do trabalho de investigação e às opções metodológicas anteriormente enunciadas, foram utilizadas as seguintes técnicas e instrumentos de recolha de dados:

- Realização de inquéritos por questionário (aos alunos do 5.º ao 9.º ano) utilizando a ferramenta digital *Google Forms*, enviando através de email um documento explicativo do estudo com o *link* do questionário para todos os indivíduos da população/alunos;
- Recolha de informação documental sobre o objeto de estudo (documentos elaborados na escola).

Validamos o processo de inquérito, nomeadamente questionários, através da sua aplicação prévia e aleatória em pequena escala a um pequeno grupo de indivíduos, com características idênticas das pessoas que integram a amostra, realizando um pré-teste, procurando verificar a sua adequação aos objetivos do estudo (Alves et al., 2021). Foi realizado então, num momento único, um pré-teste a um grupo de 20 alunos (um por turma) do 5.º ao 9.º ano de escolaridade do Agrupamento escolhidos de forma aleatória, devidamente autorizados pelos respetivos encarregados de educação que, posteriormente não foram envolvidos no estudo. Com o pré-teste procuramos verificar se as questões estavam compreensíveis e o tempo que os alunos demoravam a responder. No final do pré-teste dialogamos com os alunos para perceber como foi responder ao questionário, e se sentiram dificuldades, e o que poderia ser melhorado e alterado na sua opinião. Desta forma surgiram as principais dúvidas de interpretação às questões colocadas que nos

levou aprimorar a clareza das questões e a corrigir itens redundantes. A seguir a esta validação, o inquérito por questionário foi submetido ao Diretor do Agrupamento, tendo sido aprovada e autorizada a sua aplicação aos alunos. Logo após a sua validação/autorização as técnicas e procedimentos de tratamento e análise de dados utilizados foram os seguintes:

- Análise dos documentos e instrumentos da escola utilizados no contexto da AF que fornecem informação aos alunos;
- Análise e interpretação dos resultados dos questionários, com recurso a métodos estatísticos simples.

### **Capítulo III-Análise e Interpretação dos Dados**

No presente capítulo, são apresentados e discutidos os resultados obtidos depois do tratamento dos dados, recolhidos por via da aplicação de um inquérito por questionário, numa das fases do estudo que foram apresentadas no capítulo metodologia. Para esta análise e interpretação dos dados, optamos por uma estatística descritiva e indutiva porque, permite a partir da análise e interpretação destes, descrever e analisar um grupo específico, ao mesmo tempo, permite também, fazer afirmações probabilísticas sobre a população a partir da observação de alguns elementos (Coutinho, 2014). Os dados serão apresentados em gráficos com a frequência absoluta de respostas a cada questão e item da escala de *linkert* utilizada.

Os resultados obtidos serão apresentados, com uma análise descritiva e a realização de inferências tendo como base a coleta de dados: no primeiro subcapítulo, sobre as perceções dos alunos sobre a utilidade do *feedback* resultante das práticas de AF; no segundo subcapítulo, sobre avaliação de como as práticas de AF influenciam a capacidade dos alunos para desenvolverem competências de autoavaliação e autorregulação e no terceiro subcapítulo, sobre as práticas mais utilizadas no contexto da AF no Agrupamento de Escolas Delta, identificando os procedimentos e instrumentos assim como as boas práticas e fragilidades.

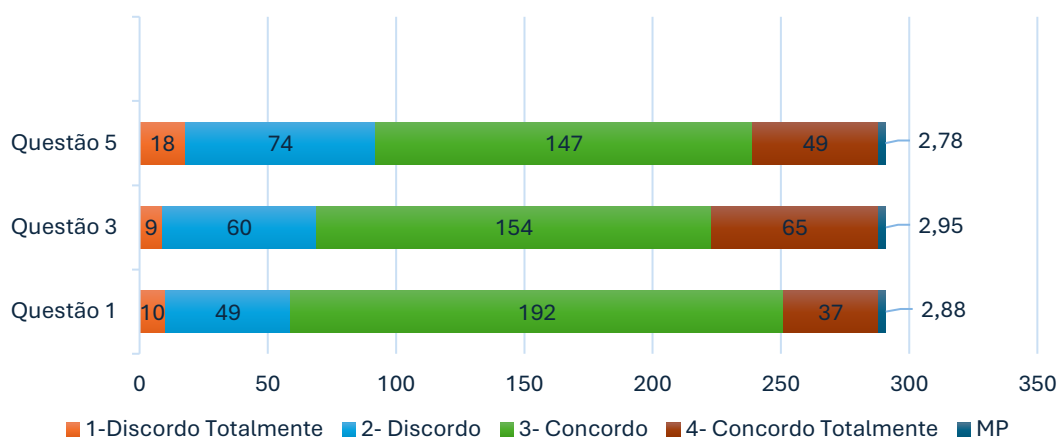
### 3.1 As percepções dos alunos sobre a utilidade do *feedback* resultante das práticas de avaliação formativa

Nesta análise e interpretação dos dados coletados iremos apresentar os diferentes resultados no contexto das práticas de AF que providencia o *feedback* agrupando algumas questões na análise, por outras palavras, iremos agrupar algumas questões em função do contexto/prática onde ocorre o *feedback* e dos seus objetivos. Na interpretação dos dados e para a realização de inferências iremos realizar também uma triangulação com documentação interna do Agrupamento nomeadamente, projeto educativo (2021-2024), relatório de relatório de resultados escolares (2023-2024) e o relatório final do plano de melhorias (2019-2022).

As questões 1,3 e 5 referem-se à receção de *feedback* em contexto de aula: a questão 1, sobre se a informação é clara sobre o desempenho nas tarefas escolares; a questão 2, sobre se ajuda a identificar as dificuldades na realização das tarefas escolares e a questão 5, se os alunos são frequentemente questionados para perceberem se estão a perceber a matéria.

**Gráfico 2**

*Perceção dos alunos sobre a receção de feedback em contexto de aula*



Na receção do *feedback* em aula podemos inferir que não se verificando uma predominância afirmativa no concordo apesar de se encontrar muito próxima, podemos afirmar que os alunos consideram que recebem *feedbacks* em contexto de aula que estes são claros e ajudam a identificar as dificuldades na realização das tarefas escolares. Também consideram que são questionados em aula para se perceberem se estão a compreender a matéria. Podemos afirmar que no Agrupamento a distribuição de *feedback*

em aula é uma prática realizada, mas não está generalizada porque produz pouco impactos na melhoria das aprendizagens dos alunos (relatório de resultados escolares 23-24), poderemos também inferir que este, não ajuda a aumentar a motivação dos alunos, porque não fornece orientações claras sobre como melhorar e alcançar os objetivos de aprendizagem, não corroborando a opinião de Araújo (2015), que a investigação confirma que o *feedback* de qualidade, produz ganhos na aprendizagem, dá suporte aos alunos para compreenderem, reajustarem e efetivamente progredirem na aprendizagem. Na opinião de Shute (2008), o *feedback* de qualidade deve ser não avaliativo, de suporte, oportuno e específico, deve fornecer informações detalhadas sobre como melhorar a resposta, em vez de apenas indicar se está correta ou não, deve ser claro, específico e adaptado às necessidades do aluno, considerando seu nível de habilidade e características individuais. Importa refletir também, sobre como o *feedback* deve ser entregue para dar suporte a aprendizagem do aluno (Rakoczy et al., 2019). O *feedback* imediato pode ajudar a corrigir erros em tempo real, produzindo maior ganhos imediatos e uma aprendizagem mais eficiente (Shute, 2008). Vários pesquisadores relataram que o *feedback* é significativamente mais eficaz quando fornece detalhes sobre como melhorar a resposta em vez de apenas indicar se o trabalho do aluno está correto ou não, o *feedback* sem especificidade pode fazer com que os alunos o vejam como inútil, frustrante ou ambos.

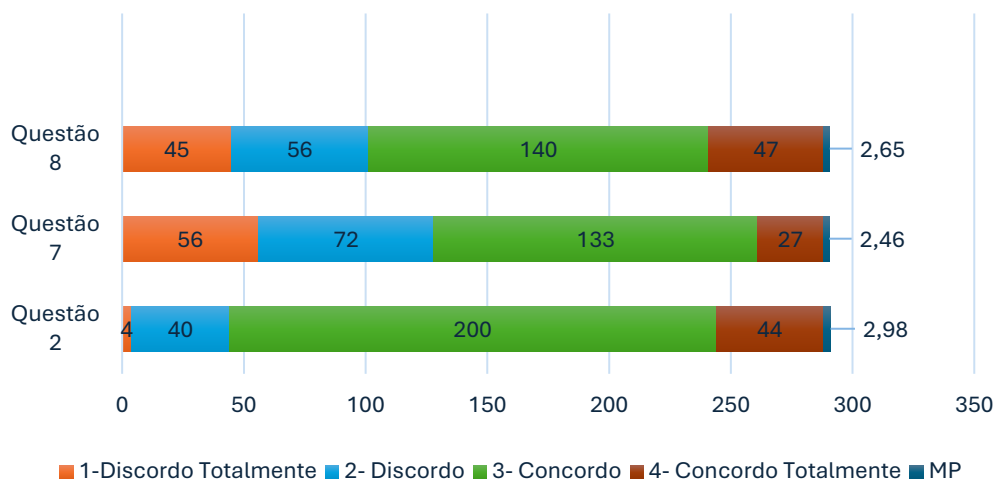
No seu estudo, Araújo (2015), refere que as características do *feedback* que mais impacto tiveram na melhoria das aprendizagens foram a forma interrogativa e descritiva do *feedback* com foco na consciencialização do aluno nos erros cometidos, recuperando esta investigação, poderemos também inferir que estas características do *feedback* não são suficientemente utilizadas pelos professores no Agrupamento. Ainda nesta análise percebemos também que o questionamento dos alunos na realização de uma tarefa é uma prática de AF não generalizada, apresentando o valor mais baixo na receção de *feedback* em aula, a forma interrogativa como já foi referido, provoca nestes a reflexão sobre a sua aprendizagem, identificando as suas dificuldades na realização das tarefas, esta atividade metacognitiva tem amplos benefícios na melhoria do seu rendimento escolar (Lopes & Silva, 2020). Por outro lado, enquanto ferramenta, o questionamento oral também é importante para os professores para receberem *feedback* eficaz acerca da progressão dos alunos ao longo dos processos de ensino e de aprendizagem (Pereira, 2022). Os professores para conseguirem ajudar os alunos a aprender, precisam de ter uma

compreensão razoavelmente profunda do domínio cognitivo, com uma compreensão fraca do domínio cognitivo tem menos probabilidade de saber quais perguntas fazer aos alunos, o que procurar em seu desempenho, quais inferências fazer desse desempenho sobre o conhecimento do aluno e quais ações tomar para ajustar a instrução (Bennett, 2011). Sobre a recepção do *feedback* em aula e na realização de uma tarefa, importa sublinhar que se verifica a necessidade de se generalizar mais, a frequência com que se distribui *feedback* útil e de qualidade nas formas com mais ganhos na aprendizagem dos alunos, para a melhoria dos resultados escolares do Agrupamento. Podemos inferir também, que o *feedback* será uma das competências que os professores não dominam o suficiente para garantir uma AF com mais impactos positivos nas aprendizagens.

As questões 2 e 8 questionam sobre a compreensão pelos alunos da informação providenciada pelo *feedback* em aula e disponibilizada nas rubricas de avaliação, de outra forma, se a informação que recebem resultantes destas práticas são compreendidas e úteis.

A questão 7 encontra-se associada a esta análise porque questiona se os alunos consultam regularmente as rubricas de avaliação o que também, tem influência nas suas respostas.

**Gráfico 3**  
*Perceção dos alunos sobre a clareza e utilidade da informação gerada pelo feedback*



Na análise dos resultados verifica-se predominância no concordo mais evidente na questão 2 do que na questão 8. Os alunos consideram que o *feedback* dado em sala de aula, questão 2, é mais compreendido e útil que o *feedback* disponibilizado nas rubricas de avaliação, questão 8. Na análise da questão 7, sobre se os alunos consultam com

regularidade as rubricas de avaliação, em que a predominância de respostas situa-se no discordo, importa referir, que esta prática de AF é mais recente no Agrupamento de Escolas Delta. Sobre a perceção da informação recebida pelos alunos, identificamos aqui duas situações distintas por apresentarem resultados diferenciadores, a compreensão e utilidade do *feedback* em aula e o disponibilizado nas rubricas. Sobre a compreensão e utilidade da informação dada em aula, questão 2, podemos afirmar de forma expressiva que os alunos responderam que compreendem e utilizam o *feedback* distribuído, no entanto importa refletir se o aluno é capaz de, ao receber informações, identificar e determinar quais estratégias mais apropriadas para resolver as tarefas através de um processo de metacognição, por outro lado os professores necessitam de ter uma compreensão razoavelmente profunda da cognição dos alunos para poder fornecer *feedback* de apoio e garantir a sua compreensão. Não faz sentido obter *feedback* de uma pessoa que não sabe avaliar o desempenho corretamente ou dar *feedback* útil (Audia & Locke, 2003).

Na opinião de Shute, (2008), a metacognição refere-se à consciência e controle sobre os próprios processos cognitivos, envolve a capacidade de monitorizar, avaliar e ajustar estratégias de aprendizagem e resolução de problemas, no contexto do *feedback*, a metacognição é crucial, pois permite que os alunos usem o *feedback* para refletir sobre seu desempenho, identificar áreas de melhoria e desenvolver estratégias eficazes para alcançar seus objetivos de aprendizagem. Numa análise integrada na melhoria das aprendizagens dos alunos do Agrupamento, poderemos sublinhar a necessidade percebida, que os professores precisam de melhorar a implementação da AF nas suas práticas de ensino ao nível do *feedback*, que garanta a sua compreensão pelo aluno com recurso a sua metacognição (Rakoczy et al., 2019). Ainda no domínio da compreensão da informação, a investigação refere, que o *feedback* providenciado e disponibilizado ao aluno é filtrado pela perceção deste influenciada pelo seu conhecimento prévio, experiências adquiridas no decurso do seu trajeto escolar e a sua motivação, ou seja, é uma competência do aluno que deve ser trabalhada com regularidade para a melhoria das suas aprendizagens (Lopes & Silva, 2020), considerando os resultados apresentados podemos inferir que os alunos não trabalham de forma regular esta competência.

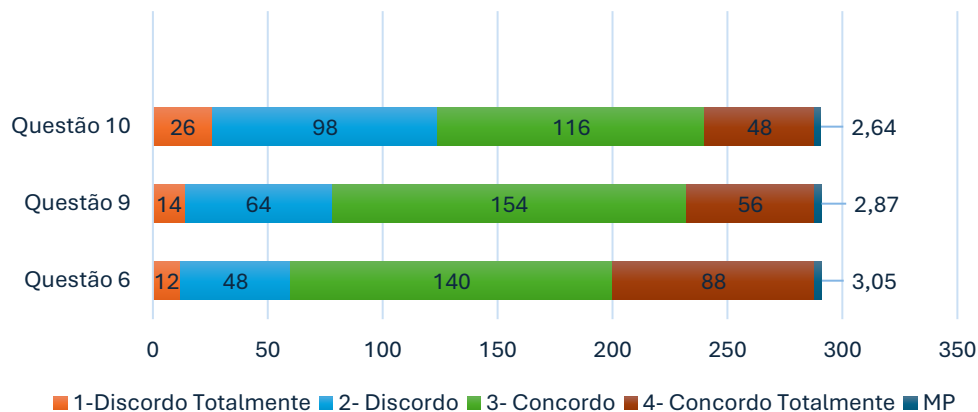
Sobre as questões 7 e 8, sobre a compreensão da informação disponibilizada nas rubricas e a sua consulta com regularidade, podemos afirmar como uma fragilidade do

Agrupamento em função dos resultados apresentados. Os alunos consultam pouco as rubricas de avaliação, pela razão de não participarem na sua elaboração, não se verificando como uma clara vantagem para as aprendizagens destes, como demonstram os resultados da investigação neste domínio (Fernandes, 2021d). Esta condição de participação dos alunos na elaboração das rubricas de avaliação, com a sua explicitação, que permita a compreensão e interiorização dos objetivos de aprendizagem, e dos critérios que permitirão a apreciação da sua concretização, constituem condições essenciais para envolver os alunos nas aprendizagens (Araújo, 2015). Na utilização das rubricas como um instrumento de autoavaliação, os alunos precisam ser confrontados com o *feedback* dos professores sobre seu desempenho, o seu propósito é informar sobre os ajustes em processos e produtos que aprofundem a sua aprendizagem e melhorem o seu desempenho (Rakoczy et al., 2019).

Para que os alunos desenvolvam práticas de autoavaliação o recurso e a utilização de rubricas de avaliação, torna-se uma atividade de elevada pertinência e significativo alcance no âmbito desta estratégia (Machado, 2021).

As questões 6, 9 e 10 procuram aferir a perceção dos alunos sobre se a informação dada nas diferentes práticas de avaliação formativa: na autoavaliação, em contexto do trabalho cooperativo de pares/grupo e nas questões aula, os ajudam a identificar as suas dificuldades.

**Gráfico 4**  
*Perceção dos alunos se as práticas de avaliação formativa/feedback ajudam a identificar as suas dificuldades*



Analisando os resultados, verificamos que a predominância no concordo é maior na autoavaliação (questão 6), seguida dos trabalhos de pares/grupo (questão 9) e menor nas questões aula (questão 10). Importa referir que nem todas as disciplinas utilizam as questões aulas como prática/técnica de AF. Com estes resultados podemos afirmar que a autoavaliação e a informação dada no trabalho cooperativo de pares/grupo são uma prática regular no Agrupamento de Escolas Delta que poderão ajudar os alunos a identificar as suas dificuldades. No que concerne a autoavaliação esta é uma prática regular em todas as disciplinas no final de cada período letivo, fora deste contexto, podemos afirmar que a autoavaliação é pouco utilizada, com o propósito de gerar *feedback* que promova a aprendizagem e melhorias no desempenho dos alunos (Andrade, 2019).

A autoavaliação é um processo de regulação, dado ser interno ao próprio sujeito, sendo também de metacognição, com base nesta ideia, podemos também afirmar que no Agrupamento não são criados contextos facilitadores para o desenvolvimento da autoavaliação dos alunos, para que estes se tornem mais conscientes e envolvidos nas aprendizagens. Importa também referir, que autoavaliação mais recorrente no Agrupamento a utilizada nos finais do período, se centra no resultado e não no processo, sem um propósito mais orientado para a aprendizagem, o *feedback* centrado no processo permite que os alunos reduzam a discrepância entre a meta de aprendizagem e seu desempenho atual e recebam informações que possam ser úteis para determinar quais estratégias mais apropriadas para resolver as tarefas e superar as dificuldades (Rakoczy et al., 2019).

A investigação sugere, um aspeto basilar que sustenta o desenvolvimento da autoavaliação, é o facto de os alunos beneficiarem de uma clara compreensão dos objetivos de aprendizagem, considerando-se a autoavaliação essencial para a melhoria das aprendizagens, situação que não se poderá considerar como uma prática de AF no Agrupamento com impactos nas aprendizagens.

Observando os resultados sobre a informação providenciada no trabalho cooperativo de pares/grupo, verificamos que é distribuído *feedback* neste contexto de aprendizagem, importa sublinhar que o trabalho cooperativo é uma estratégia muito utilizada no Agrupamento em várias disciplinas como forma de melhorar as avaliações dos alunos, a qual os alunos aderem e se encontram motivados. Considerando este aspeto,

poderemos perceber que no Agrupamento, trabalho cooperativo ajuda a identificar as dificuldades dos alunos, e pode produzir efeitos na melhoria das aprendizagens nomeadamente quando se utiliza a avaliação interpares como estratégia para desenvolver a capacidade de autoavaliação (Araújo, 2015). Ainda sobre a aplicação desta prática de AF, a cooperação torna-se uma ferramenta potenciadora de aprendizagens de qualidade, uma vez que a interação entre alunos e alunos e com o professor permitem a quantidade e efetividade do *feedback* (Pereira, 2022). No trabalho cooperativo quando o *feedback* fornece detalhes sobre quais estratégias precisam ser alteradas, as pessoas do grupo são mais propensas a trabalhar de forma mais inteligente do que a trabalhar mais arduamente, na ausência de tais informações, as pessoas são mais propensas a responder colocando mais esforço na tarefa, embora ainda possam tentar buscar melhores estratégias (Audia & Locke, 2003).

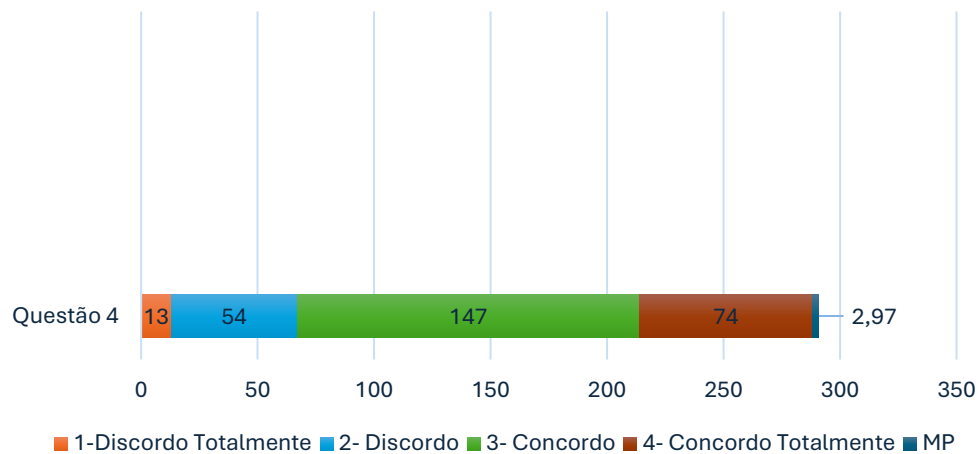
Verificamos também que é nas questões aula que a predominância no concordo sobre a dificuldade em identificar as dificuldades é menor, poderá ser explicado, por nem todas as disciplinas utilizarem esta prática/técnica de AF. Pela análise da documentação interna do Agrupamento (perfis de aprendizagem), percebemos que nas questões de aula utiliza-se muito pouco o *feedback* escrito para ajudar os alunos a aprenderem, a utilização deste tipo de informação permite que os alunos localizem as suas dificuldades e identifiquem as suas maiores dúvidas, tornando-os mais responsáveis e ativos na construção do seu conhecimento, e que, com o recurso a metacognição possam procurar quais as estratégias mais adequadas para superar as mesmas (Sousa, 2021). O *feedback* escrito deve ser elaborado em partes pequenas o suficiente para que não seja esmagador e descartado, apresentar muita informação pode não apenas resultar, mas também pode provocar a sobrecarga cognitiva no aluno, (Shute, 2008). O mesmo autor, refere que alguns estudos evidenciam que *feedback* escrito é frequentemente melhor do que o entregue verbalmente, pois o enviesamento na perceção pelo aluno é eliminado. Nos departamentos curriculares e nas disciplinas em que seja exequível, verifica-se a necessidade de uma utilização muito mais frequente das questões aula como técnica e instrumento de promoção das aprendizagens e de melhoria dos resultados escolares.

Ao finalizarmos este subcapítulo sobre as perceções dos alunos sobre a utilidade do *feedback* resultante das práticas de AF, vamos analisar os resultados da questão 4, que

pretende saber se na comunicação das avaliações dos testes e trabalhos é providenciado *feedback* identificando as áreas em que os alunos precisam de melhorar.

**Gráfico 5**

*Percepção dos alunos sobre se na comunicação das avaliações dos testes e trabalhos recebem *feedback* sobre as áreas em que precisam de melhorar*



Verifica-se uma predominância de respostas no concordo, aceitando que os testes constituem-se momentos de AF mais utilizados do que os trabalhos, a informação comunicada nestes encontra-se definida no âmbito de uma estratégia de AF do Agrupamento, ou seja, é dado aos alunos um *feedback* sobre domínios de aprendizagem com a emissão de um juízo avaliativo qualitativo, esta estratégia não contém informação específica, é generalista não identificando com algum critério as áreas de melhoria, este *feedback* não é compreendido e útil ao aluno, ao contrário do que diz Araújo (2015), sublinhando ser muito importante que estes *feedbacks* providenciem aos alunos informação sobre os novos passos da aprendizagem, a AF é identificada pelas consequências que ela proporciona no ensino e na aprendizagem de cada um dos alunos, ajudando-os a determinar os novos passos da aprendizagem. No que respeita ao *feedback* dados nos trabalhos, verificamos que esta informação se caracteriza com mais frequência como um juízo avaliativo do produto final, neste contexto, Machado (2021) refere que a investigação tem evidenciado que os alunos tendem a ignorar o *feedback* quando, ao mesmo tempo, são dadas notas e que os comentários do professor são mais valorizados e lidos se não forem acompanhados de uma classificação. Podemos afirmar que no Agrupamento, é determinante que o *feedback* providenciado na comunicação das

avaliações, torne os alunos conscientes acerca do que têm de aprender, da situação em que se encontram e dos esforços que têm de fazer para alcançarem os objetivos de aprendizagem, para que se implemente uma verdadeira avaliação para as aprendizagens (Fernandes, 2021c).

### **3.2 As práticas de avaliação formativa influenciam a capacidade dos alunos para desenvolverem competências de autoavaliação e autorregulação**

Neste subcapítulo iremos analisar de como as práticas de AF e o *feedback* influenciam e impactam na capacidade que os alunos tem de se autoavaliarem e regularem a sua aprendizagem no Agrupamento de Escolas Delta.

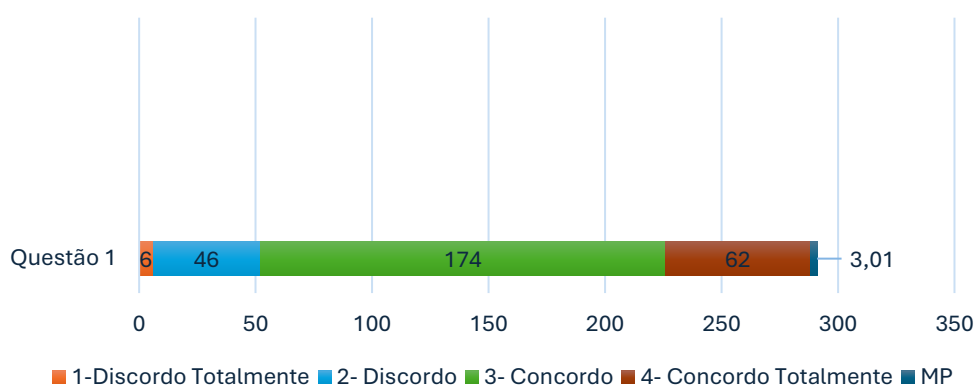
Os estudos realizados sobre a aprendizagem autorregulada colocam o foco na forma de como os alunos gerem os seus processos de aprendizagem, enquanto os estudos sobre a autoavaliação estão mais focados ao nível dos juízos de valor que os alunos fazem dos produtos de aprendizagem, no entanto ambas, a autoavaliação e autorregulação tem o propósito comum de providenciar informação aos alunos, para que estes que possam melhor compreender como e o que aprendem (Araújo, 2015). A autoavaliação revela-se como um excelente processo de regulação, porque se for sistemática, constitui um meio de aprendizagem, um saber que se aprende fazendo que possibilita a apropriação dos critérios de avaliação e a autorregulação progressiva dos erros (Castanheira, 2015).

Na opinião de Machado (2022), é importante que o professor, de modo explícito e intencional, ajude os alunos refletir sobre as capacidades e dificuldades, pontos fortes e pontos fracos, treinando e trabalhando de forma consistente a autoavaliação.

Iremos começar a análise dos resultados desta secção do questionário, com a questão 1, que procura perceber se os alunos têm oportunidades de corrigir e melhorar após a receção de um *feedback* no desempenho de uma tarefa/atividade escolar.

**Gráfico 6**

*O impacto do feedback no desempenho de tarefas/atividades escolares em relação com as oportunidades que os alunos têm de corrigir e de melhorar*



Na análise dos resultados obtidos, verifica-se uma predominância de resposta dos alunos no concordo, o que permite afirmar que os alunos quando recebem *feedback* resultante das diversas práticas de AF tem oportunidades para corrigirem e melhorarem os seus trabalhos. Iremos procurar perceber se os alunos quando recebem *feedback*, o compreendem e atuam sobre o mesmo com o objetivo de melhorar os seus níveis atuais de desempenho (Carvalho et al., 2014). No Agrupamento podemos afirmar que é uma prática de AF frequente possibilitar a utilização do *feedback* para os alunos melhorarem os seus desempenhos anteriores, mas para que este tenha impacto na melhoria das aprendizagens, teremos que considerar os processos de metacognição dos alunos, competência já abordada neste estudo, tendo sido referido que se encontra pouco trabalhada com os alunos, não corroborando a opinião de Lopes & Silva (2020), de que os alunos com a informação recebida sobre o seu desempenho podem escolher um conjunto de estratégias para melhorar e atingir o sucesso. Sobre o impacto do *feedback* na motivação e no envolvimento dos alunos do Agrupamento nas aprendizagens, podemos inferir que é pouco significativo porque estes não são estimulados de forma sistemática a monitorizar e ajustar suas próprias estratégias de aprendizagem.

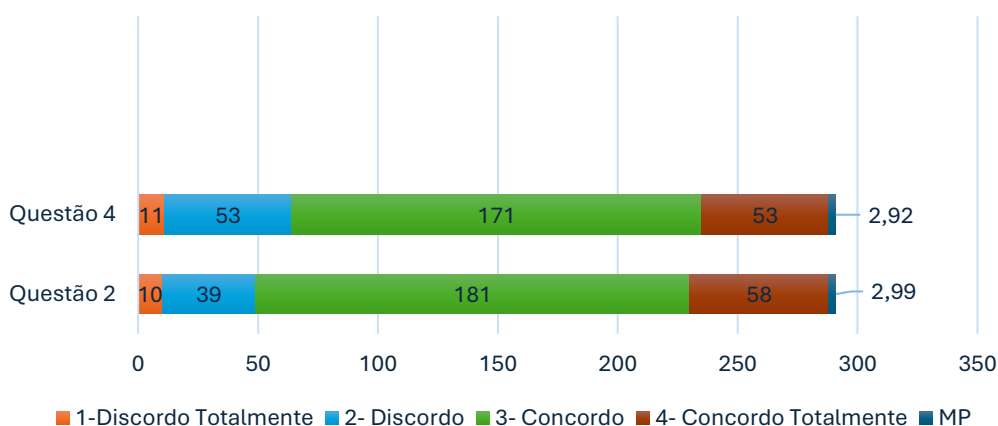
Para reforçar a importância da metacognição, Castanheira (2015) afirma que a função reguladora da AF é a regulação da atividade do aprendente porque o aluno toma consciência das dificuldades com que se depara no seu percurso de formação a fim de reconhecer e de corrigir os erros. A investigação também refere que com base na avaliação

da informação contida no *feedback*, os alunos decidem se devem modificar suas ações, respondendo de três maneiras: (1) aceitando o *feedback* e agindo sobre ele (ajustando seu comportamento ou desistindo); (2) descartando o *feedback* enquanto persistem com o curso de ação atual e (3) buscando *feedback* adicional enquanto persistem com o curso de ação atual (Audia & Locke, 2003).

A questão 2 e 4 estão relacionadas, dado que procuram analisar se quando os alunos recebem *feedback* nas tarefas/atividades escolares conseguem perceber o que precisam de fazer para melhorar e também refletir sobre a melhor forma de aprender.

**Gráfico 7**

*O impacto do feedback no desempenho de tarefas/atividades escolares em relação com a percepção do que os alunos precisam de fazer para melhorar e refletir sobre a melhor forma de aprender*



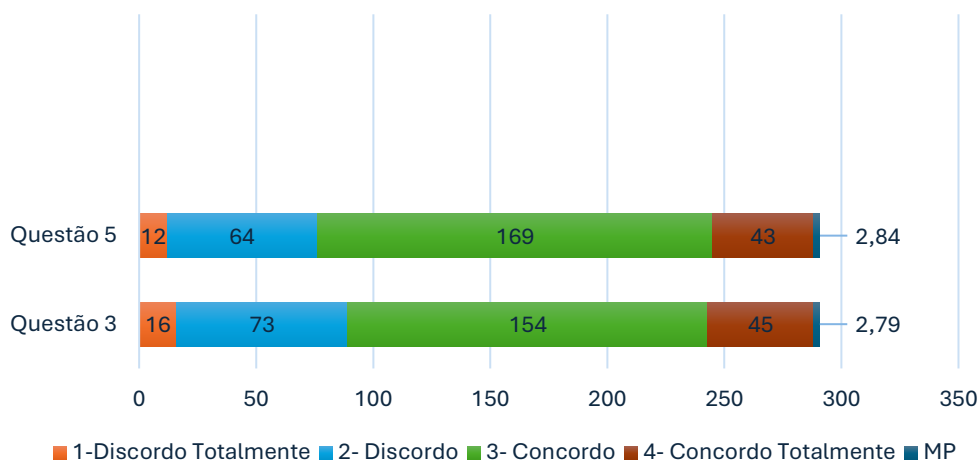
Observando os resultados obtidos, verifica-se uma predominância das respostas no concordo, o que evidencia que os alunos percebem o que precisam de fazer para melhorar quando lhes é dado uma informação sobre uma tarefa/atividade escolar. Para existirem impactos na aprendizagem dos alunos é determinante que estes percecionem e compreendam o *feedback* que lhes é dado, ajudando-os a identificar os aspetos particulares do seu trabalho que precisam de atenção (Rakoczy et al., 2019). Novamente estão em análise os processos de metacognição, e como já afirmamos esta competência encontra-se pouco desenvolvida nos alunos do Agrupamento, porque estes não são induzidos com a frequência necessária a refletir e a ter uma percepção mais concreta do seu processo de aprendizagem, de forma a adquirir novas e melhores estratégias de aquisição do conhecimento (Dias, 2011). A metacognição refere-se à capacidade de o aluno perceber, ter consciência e controle sobre os próprios processos cognitivos.

A metacognição é relevante para a avaliação e resposta ao *feedback*, pois envolve a capacidade de refletir sobre como se está processando a informação recebida, avaliar a validade do *feedback* e decidir sobre as ações a serem tomadas com base nesse *feedback* (Audia & Locke, 2003).

Iremos a analisar a questão 3 e 5 em conjunto, porque ambas tratam de perceber da relação entre o *feedback* recebido nas tarefas/atividades escolares e o planeamento e autonomia no tempo de estudo. As duas questões, incidem sobre a autorregulação, a questão 3, porque procura saber se o *feedback* providenciado nas tarefas/atividades escolares aos alunos, os ajuda a planear melhor o tempo de estudo, e a questão 5 se os alunos conseguem ser mais autónomos por receberem *feedbacks* nas tarefas/atividades escolares.

**Gráfico 8**

*O impacto do feedback no desempenho de tarefas/atividades escolares em relação com o planeamento e a autonomia no tempo de estudo*



Ao analisar as respostas dos alunos, observamos uma predominância no concordo, mas não muito afirmativa, ou seja, o impacto do *feedback* recebido nas tarefas/atividades escolares pelos alunos poderá ajudar os alunos a planear melhor o seu tempo de estudo e promover a sua autonomia. Para a sua análise e verificar os seus impactos nos processos de autorregulação dos alunos, também tem de ser considerada a metacognição associada a perceção e compreensão do *feedback*. A autorregulação serve-se da autoavaliação porque permite aos alunos refletir e ter uma perceção mais concreta do seu processo de aprendizagem, auxiliando-o a adquirir novas e melhores estratégias de aquisição do conhecimento. Neste campo como já foi referido atrás, no Agrupamento, verifica-se que

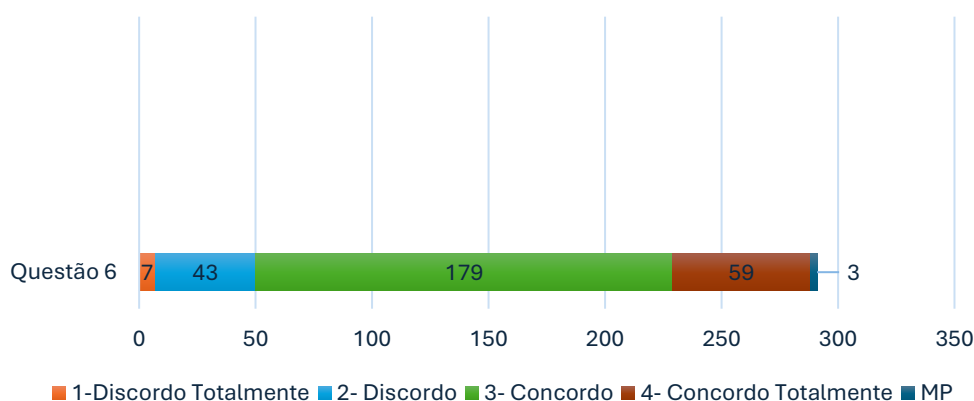
autoavaliação utilizada se centra mais nos resultados sendo pontual, a autoavaliação com um caráter regular é pouco utilizada, logo podemos afirmar que o *feedback* gerado impacta pouco na capacidade de autorregulação dos alunos, logo esta prática de AF não responde afirmativamente a opinião de Machado (2021), que realça a conceção da AF como um conjunto de estratégias quer de regulação, quer de autorregulação, que promove nos alunos competências de planificar as suas tarefas, monitorizar o seu desenvolvimento e realizar os ajustamentos necessários.

Para enfatizar esta opinião com base na investigação, sublinhamos que os alunos autorregulados gerem melhor o seu tempo, situam-se na aprendizagem, avaliam os resultados do seu esforço, definem metas, monitorizam o seu progresso e avaliam os seus resultados (Lopes & Silva, 2020).

Para finalizar este subcapítulo, vamos analisar a questão 9, que pretende aferir o impacto de *feedback* providenciado nas tarefas/atividades escolares na melhoria dos resultados escolares.

**Gráfico 9**

*O impacto do feedback no desempenho de tarefas/atividades escolares em relação com a melhoria dos resultados escolares*



Os alunos consideram que o *feedback* contribui para a melhoria dos resultados escolares, porque se observa uma predominância dos respondentes no concordo. Realizando uma triangulação com os documentos internos e o histórico dos resultados escolares do Agrupamento, importa referir que os resultados obtidos a partir da perceção dos alunos não impactam nos resultados escolares alcançados por estes, porque no Agrupamento persistem alguns problemas de insucesso escolar. Podemos inferir que as

práticas de AF utilizadas no Agrupamento ainda são insuficientes para provocar uma alteração e melhoria nos resultados escolares, sobre esta questão, Lopes & Silva, (2020), refere que existem milhares de estudos sobre a AF considerando que é a estratégia utilizada pelo professor com maior efeito no desempenho escolar dos alunos, os efeitos desta avaliação sobre o rendimento escolar são poderosos. Esta, é eficaz porque fornece *feedback* construtivo que ajuda os alunos nas formas de melhorar o seu rendimento. Os estudos confirmam que as utilizações de práticas de AF regulares proporcionam aumentos de mais 30 pontos percentilicos no rendimento escolar dos alunos, quer nos testes sumativos, quer nas provas de aferição ou exames nacionais. A pressão para obter bons resultados em exames pode levar professores e escolas a priorizarem práticas de ensino e avaliação que se concentram em preparar os alunos para esses testes, em detrimento de práticas de AF (Silva et al., 2024).

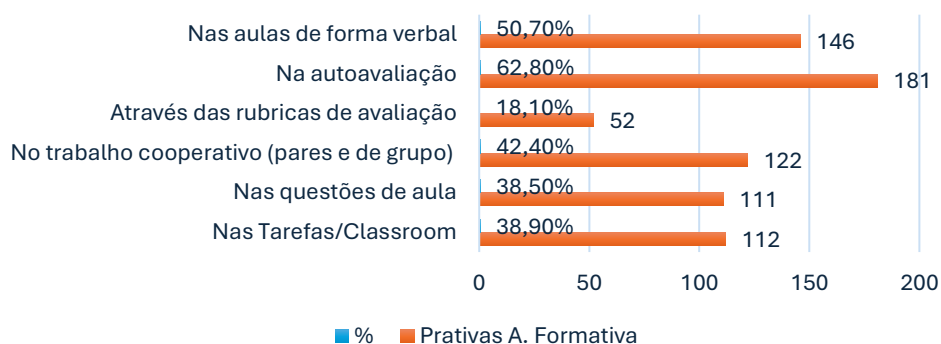
Sobre as práticas de AF, Araújo (2015), no seu estudo sobre o seu impacto na aprendizagem, evidencia que as práticas desta avaliação, mais especificamente aquelas que solicitam mais à autorreflexão e consciencialização do aluno sobre o que aprende e sobre o modo como aprende, têm efetivamente um impacto na melhoria da aprendizagem dos alunos que naturalmente se reflete nos resultados escolares alcançados.

### **3.3 As práticas mais utilizadas no contexto da avaliação formativa no Agrupamento de Escolas Delta**

Neste subcapítulo, tendo como base na recolha de dados sobre as práticas mais utilizadas no contexto da AF no Agrupamento de Escolas Delta, identificando os procedimentos e instrumentos assim como as boas práticas e fragilidades, vamos realizar uma análise descritiva com inferências sobre estas práticas.

**Gráfico 10**

*Percepção dos alunos sobre os procedimentos e instrumentos que são mais utilizados pelos professores na escola para darem feedback sobre o desempenho nas tarefas/atividades escolares*



Observando o gráfico constatamos que as práticas de AF mais utilizadas no Agrupamento que providenciam *feedback* aos alunos nas tarefas/atividades escolares são a autoavaliação seguido do *feedback* na forma verbal que se expressam de forma muito preponderante em relação as outras práticas com valores acima dos 50%. Poderemos também considerar que o *feedback* no trabalho cooperativo tem alguma expressão como uma das práticas de AF mais utilizadas, apresentando um valor acima de 42%. As questões de aula e as tarefas/atividades escolares realizadas pela *classroom*, são práticas de AF menos utilizadas em relação com as duas mais utilizadas, registrando um valor inferior, aproximadamente de 38%. A prática que os alunos consideram menos utilizada relaciona-se com *feedback* através das rubricas de avaliação.

No contexto das práticas de AF mais utilizadas no Agrupamento de Escolas Delta com base nos resultados apresentados em triangulação com a documentação analisada nas fontes de oficiais de informação interna do Agrupamento, poderemos inferir que a autoavaliação e o *feedback* providenciado em sala de aula são consideradas como boas práticas porque são as mais utilizadas para darem *feedback* sobre as tarefas/atividades escolares mas poderão não impactar na melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos porque a sua informação não é compreendida e útil ao aluno.

No que se refere a autoavaliação consideramos não ser uma boa prática, porque esta não é sistemática não potenciando os processos de metacognição nos alunos, e ocorre principalmente nos finais de cada período letivo por via formulários do *Google* que nem

sempre são alvo de uma análise e reflexão com os alunos para promoção da autoavaliação e autorregulação (Machado, 2021).

O *feedback* verbal distribuído em sala de aula é o suporte a aprendizagem, consiste na informação que os alunos recebem sobre como o seu esforço está a resultar na prossecução de determinado objetivo, na investigação fazem-se constatações de que a utilização desadequada do *feedback* por parte dos professores é uma ocorrência comum, e de que o *feedback* é frequentemente utilizado pelos professores para julgar, acusar e punir (Carvalho et al., 2019). Com base nesta opinião, poderemos inferir que no Agrupamento a distribuição do *feedback* em sala de aula não demonstra ser um *feedback* de qualidade referenciado aos objetivos de aprendizagem compreendido pelo aluno nas formas com mais ganhos para aprendizagem a descritiva e interrogativa (Araújo, 2015).

O nível de preparação dos professores influencia significativamente as práticas de AF, quando estão bem preparados, são capazes de compreender e aplicar práticas que consideram a diversidade e as individualidades dos alunos, promovendo um ambiente de aprendizagem inclusivo e eficaz. Se estiverem bem preparados conseguem identificar as necessidades específicas de cada aluno e adaptar suas estratégias de ensino para garantir que todos tenham oportunidades iguais de aprendizagem e desenvolvimento, e estão aptos a utilizar a AF como uma ferramenta para monitorizar o progresso dos alunos, fornecer *feedback* construtivo e ajustar suas práticas pedagógicas conforme necessário para melhorar os resultados escolares (Silva et al., 2024). Sobre esta aspeto, também nos interrogamos se os professores do Agrupamento de Escolas Delta se consideram preparados para implementar práticas de AF que conduzam a melhores resultados escolares.

Sobre o *feedback* dado no trabalho cooperativo podemos considerar também que será uma boa prática e poderá impactar na melhoria das aprendizagens, potenciando a mesma porque permite o *feedback* interpares de aluno para alunos promovendo a autoavaliação (Araújo, 2015). A avaliação pelos pares é uma estratégia central na promoção da participação dos alunos, porque desde logo estes assumem o papel de avaliadores, com a tarefa de compreender os critérios de avaliação e desenvolver formas de “traduzi-los” de modo mais compreensível aos outros (Machado, 2021). Poderemos afirmar que no Agrupamento Delta, esta prática poderá impactar na melhoria das aprendizagens, porque com frequência nas diferentes disciplinas são propostos de trabalhos de grupo que apelam ao trabalho cooperativo manifestando os alunos interesse

e envolvimento na realização de tarefas entre outras razões por que também terão a sua ponderação avaliação das disciplinas.

Sobre o *feedback* por via digital através da utilização da *classroom*, podemos inferir que é utilizado, no entanto em menor grau, porque verificamos que quase todas as disciplinas utilizam o *classroom* para disponibilizarem tarefas e trabalhos aos alunos, mas não acompanham as mesmas providenciando *feedback*, constituindo-se uma fragilidade no Agrupamento. Esta fragilidade não se ajusta a opinião de Pais & Candeias (2021), que se refere as ferramentas digitais como forma de apoiar o envolvimento ativo de cada aluno na sua aprendizagem, fornecendo o necessário *feedback* que lhe permita ajustar as respetivas estratégias de aprendizagem, neste ambiente poderão interagir entre si, avaliando e fornecendo *feedback* entre pares, bem como responder aos desafios de aprendizagem.

Sobre *feedback* disponibilizado pelas questões aula, também podemos inferir que é utilizada em algumas disciplinas, no entanto não se encontra generalizada a todas por via das suas especificidades. Também podemos inferir que em muitas disciplinas não é produzido um *feedback* escrito quando se utilizam as questões aula, não dando aos alunos informação para que estes localizem as suas dificuldades e identifiquem as suas maiores dúvidas. Por estas razões podemos inferir que no Agrupamento esta prática de AF é pouco utilizada, e quando se concretiza não providencia o *feedback* suficiente para os alunos perceberem as suas dificuldades em determinada matéria. Como refere Sousa (2021), as questões de aula utilizadas como instrumento de AF ajudam que o aluno se aperceba dos conteúdos apreendidos, com o objetivo de que este trabalhe mais sobre os aspetos em que ainda demonstrou ter dificuldades, ao mesmo tempo ajudam o professor na gestão dos conteúdos identificando os que não estão apreendidos. Fornecer *feedback* escrito individual e adequado às respostas dos alunos é determinante para o aluno perceber como pode superar a sua dificuldade.

Finalmente, sobre o *feedback* disponibilizado pelas rubricas de avaliação, podemos inferir que se constitui uma fragilidade no Agrupamento porque se verifica que um número significativo de alunos refere que não consulta as rubricas e não percebe a informação disponibilizada. Esta prática de AF encontra-se a ser utilizada a dois anos letivos no Agrupamento não estando consolidada, verificamos também, que a informação que disponibiliza aos alunos não é útil e clara porque nem sempre a linguagem utilizada

se encontra adequada a sua compreensão pelos alunos. Como já referimos anteriormente, esta fragilidade está associada ao facto de os alunos não serem envolvidos e responsabilizados na construção das rubricas, com uma definição e a clarificação dos objetivos de aprendizagem e dos critérios de sucesso que sejam percebidos por estes, este recurso poderá ter elevada pertinência e significado para aprendizagem com impactos nos resultados escolares (Machado, 2021).

Ao terminarmos este subcapítulo, podemos afirmar que apesar da AF ser utilizada e ser tão promissora em termos de aprendizagem dos alunos, o facto é que as suas práticas no Agrupamento são frequentes, mas pouco consistentes. Quando estas práticas existem, são de alguma forma superficiais apesar da adesão conceptual dos professores a esta prática avaliativa em termos da sua importância. Os impactos na melhoria das aprendizagens e seu reflexo nos resultados escolares permanece como um problema sobre o qual a escola deve refletir. Percebemos que no Agrupamento existe uma resistência institucional e cultural que pode influenciar negativamente a implementação de práticas de AF dos professores de várias maneiras. A existência de uma cultura de avaliação tradicional pouco centrada em práticas formativas, a resistência à mudança que dificulta a implementação de novas práticas, a perceção e compreensão de pais e alunos acostumados a práticas de avaliação tradicionais resistem a mudança para práticas de AF, a falta de formação e capacitação dos docentes para implementar estas práticas fazendo com que se sintam inseguros ou relutantes a sua implementação e a perceção de aumento de trabalho que a avaliação formativa é uma adição ao já pesado trabalho dos professores especialmente se não houver uma compreensão clara de seus benefícios e se não forem fornecidos os recursos necessários para sua implementação (Silva et al., 2024).

A investigação sugere que os alunos logo que percebem as informações resultantes de práticas de AF podem compreender melhor, e melhorar o seu desempenho, persistirem por mais tempo e esforçam-se mais nas tarefas (Lopes & Silva, 2020). As aprendizagens só se tornam significativas quando os alunos usam os recursos ao seu dispor, nomeadamente a AF e as informações por ela reveladas, para aprenderem (Araújo, 2015).

O *feedback* desempenha um papel crucial na aprendizagem porque permite que os alunos sejam sistematicamente lembrados dos níveis de aprendizagem, ou dos *standards*, que é necessário alcançar e ficam cientes dos seus próprios progressos tendo em conta a comparação com os seus próprios desempenhos anteriores ou critérios previamente

definidos. Ao consolidar a função formativa da avaliação, promove-se a autonomia e a responsabilidade dos alunos pelas suas aprendizagens, tornando-os mais capazes de avaliarem e regularem o seu trabalho, o seu desempenho e as suas aprendizagens e mais ágeis na utilização das suas competências metacognitivas (Fernandes, 2004).

### **Conclusões**

Com o término desta investigação, entendemos ser importante revisitar de uma forma global e estruturada o enquadramento teórico deste estudo para analisar e perceber como a implementação de práticas de AF são determinantes para a melhoria das aprendizagens e da autorregulação dos alunos.

Deste modo, recuamos ao primeiro capítulo, referindo que as questões da AF, da sua articulação com o currículo e com a pedagogia, constituem um campo de investigação onde vale a pena investir, pelo impacto que podem proporcionar no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Os nossos alunos necessitam da melhor orientação e suporte para aprenderem e todas as formas que possam iluminar esse caminho são bem recebidas. Como são os alunos que, orientados pelos professores, constroem as suas aprendizagens, de uma forma individual e singular, através de processos metacognitivos, o *feedback* que resulta das práticas de AF tem de ter qualidade, ou por outras palavras, ser útil e compreendido pelo aluno, para o ajudar a ter a capacidade de responder às seguintes questões: “o que aprendi?”; “o que não aprendi?”; “e qual é o próximo passo?”. Com esta capacidade desenvolvida, os alunos conseguem ser aprendentes autónomos se, conscientemente, conseguirem mobilizar os seus recursos para dar respostas aos problemas que vão encontrando. Estas respostas, permitem aos alunos ter a perceção da distância entre os objetivos da aprendizagem e o seu desempenho atual e qual a ação a realizar para a reduzir. Sustentado na literatura podemos concluir que a AF é uma das ferramentas mais poderosas que um professor pode utilizar nas aulas.

No início do segundo capítulo, realizamos o estudo empírico do Agrupamento de Escolas Delta numa amostra de 288 alunos num universo de 475 alunos para analisarmos as perceções dos alunos sobre o *feedback* resultante das práticas de AF e o seu impacto na melhoria das aprendizagens e no desenvolvimento de processos de autorregulação.

Assim, iremos expor as principais conclusões que registámos tendo em referência aos objetivos específicos do estudo.

**Analisar as percepções dos alunos sobre a utilidade do *feedback* resultante das práticas de avaliação formativa:**

- os alunos recebem *feedbacks* em contexto de aula, estes são claros e ajudam a identificar as dificuldades na realização das tarefas escolares;
- os alunos são questionados em aula para se perceberem se estão a compreender a matéria;
- os alunos identificam que o *feedback* dado em sala de aula é mais compreendido e útil que o *feedback* disponibilizado nas rubricas de avaliação;
- os alunos consultam com pouca regularidade as rubricas de avaliação;
- os alunos consideram que o *feedback* dado na autoavaliação, no trabalho cooperativo de pares/grupo e nas questões aula são uma prática regular e ajudam a identificar as dificuldades na realização das tarefas escolares;
- os alunos recebem *feedback* na comunicação das avaliações dos testes e trabalhos que os ajudam a identificar ás áreas onde precisam de melhorar.

Sustentada na triangulação dos dados obtidos com a observação documental, podemos concluir que a distribuição do *feedback* em aula não se encontra generalizado, sendo pouco consistente. O *feedback* disponibilizado é pouco eficaz porque produz poucos impactos nas aprendizagens, e nem sempre é útil, ou seja, nem sempre é compreendido pelos alunos. Sobre a compreensão da informação contida no *feedback* em relação com os processos metacognitivos de suporte a melhoria desta capacidade nos alunos, esta não é suficientemente treinada pelos professores. As rubricas de avaliação constituem uma fragilidade do Agrupamento porque os alunos não participam na sua elaboração, consultando com pouca regularidade a informação disponível, não conseguindo compreender os objetivos de aprendizagem e os critérios de apreciação da sua concretização. Sobre se o *feedback* gerado nas práticas de AF ajuda a identificar as dificuldades dos alunos, realçamos que autoavaliação é principalmente realizada no final dos períodos letivos, está centrada nos resultados e não promove a reflexão do aluno, a questão aula é uma técnica realizada em poucas disciplinas que gera pouco *feedback* escrito, estas duas práticas ajudam pouco os alunos a identificar/localizar as suas dificuldades e a aferir a distância do seu desempenho atual a meta de aprendizagem. Para

finalizar, sobre o *feedback* dado na comunicação das avaliações em testes e trabalhos, este constitui também uma fragilidade, porque a informação disponibilizada não é específica é generalista aos domínios de aprendizagem não permitindo identificar dificuldades/áreas de melhoria do aluno.

**Avaliar como as práticas de avaliação formativa influenciam a capacidade dos alunos para desenvolverem competências de autoavaliação e autorregulação;**

- os alunos recebem *feedback* nas tarefas/atividades escolares para corrigirem e melhorarem os seus desempenhos;
- os alunos recebem *feedback* e percebem o que precisam de fazer para melhorar refletindo sobre a melhor forma de aprender;
- os alunos recebem *feedback* que os ajuda a planear o tempo de estudo e a serem mais autónomos;
- os alunos recebem *feedback* que os ajuda a ter melhores resultados escolares.

Ao analisar como as práticas de AF influenciam a capacidade dos alunos para o exercício da autoavaliação e conseqüentemente a capacidade de autorregulação, concluímos que os alunos recebem *feedback*, mas nem sempre compreendem a sua informação atuando pouco sobre o mesmo para melhorarem os seus desempenhos anteriores. Fortemente associada ao desenvolvimento destas duas capacidades, estão os processos metacognitivos dos alunos, competências pouco treinadas no Agrupamento. Os alunos não são induzidos com a frequência necessária a refletirem e a ter uma perceção mais concreta da sua aprendizagem para mobilizarem novas e melhores estratégias de aquisição do conhecimento. Sobre a capacidade de autorregulação, destacamos que o *feedback* gerado nas práticas, principalmente a da autoavaliação, se revelam ser insuficientes, e ajudam pouco os alunos a serem autónomos e a planear o seu tempo de estudo. A concluir a análise deste objetivo do estudo, concluímos que as práticas de AF no Agrupamento e o *feedback* providenciado nestas, ainda são insuficientes para ajudarem os alunos a obter melhores resultados escolares.

## **As práticas mais utilizadas no contexto da avaliação formativa no Agrupamento de Escolas Delta**

Ao realizarmos as conclusões em relação aos dois objetivos anteriores do estudo, importa referir que já foram identificados alguns instrumentos e procedimentos utilizados neste contexto que são considerados como boas práticas e fragilidades. Assim em acrescento, podemos concluir que as práticas, que providenciam mais *feedback* aos alunos do Agrupamento num primeiro grupo, são a autoavaliação e o *feedback* verbal em aula, num segundo grupo, o trabalho cooperativo/pares, tarefas/*classroom* e as questões aula, e em menor grau, num terceiro grupo, as rubricas de avaliação. Concluimos assim que autoavaliação e o *feedback* verbal em aula são boas práticas, mas que impactam pouco na qualidade das aprendizagens dos alunos. Sobre o trabalho cooperativo/pares, as tarefas/*classroom* e as questões aula não podemos considerar como boas práticas porque o *feedback* gerado nestas, ainda não é suficiente utilizado para a melhoria das aprendizagens. No que respeita as rubricas de avaliação consideramos ser uma fragilidade no Agrupamento por serem pouco consultadas pelos alunos. Concluimos também, que o nível da preparação dos professores do Agrupamento para a utilização da avaliação formativa ainda não é suficiente para impactar melhoria das aprendizagens dos alunos. Nesta preparação, é condição necessária saber identificar as necessidades específicas de cada aluno e adaptar suas estratégias de ensino para que todos os alunos aprendam e utilizar a AF como uma ferramenta para monitorizar o seu progresso. Destacamos também a existência de algumas resistências institucionais e culturais por parte dos professores que se encontram ainda condicionados pela avaliação tradicional pouco centrada em práticas formativas e com frequência olharem para a AF como um acréscimo de trabalho porque adiciona mais tarefas as atuais que já desenvolvem. Num estudo que realizou Machado (2019) refere que os principais desafios para a implementação eficaz do *feedback* são:

- o tempo, os professores sentem que a AF, incluindo o *feedback*, aumenta o tempo dedicado à avaliação e diminui o tempo disponível para a aprendizagem;
- o elevado número de alunos por turma dificulta a implementação de estratégias de *feedback* individualizado e detalhado;

- falta de empenho dos alunos, há uma percepção de que os alunos não se empenham nas atividades que não são classificadas, o que pode desmotivar os professores a fornecer *feedback* detalhado;
- formação dos professores, muitos professores sentem falta de formação adequada para implementar estratégias de AF e *feedback* eficaz;
- indisciplina, as atividades orientadas para autoavaliação e heteroavaliação podem aumentar a indisciplina nas aulas, dificultando a implementação do *feedback*;
- percepção do impacto, alguns professores ainda têm dúvidas sobre a real influência do *feedback* na melhoria das aprendizagens dos alunos;
- a disposição tradicional dos alunos em fila pode não ser a mais adequada para facilitar a interação necessária para um *feedback* eficaz.

Para superar esses desafios, é essencial investir em formação contínua para os professores, promover a redução do número de alunos por turma, e criar um ambiente de sala de aula que favoreça a interação e a aplicação de estratégias de *feedback*.

Em resumo, consideramos que no Agrupamento de Escolas Delta existe uma adesão conceptual dos professores a avaliação para as aprendizagens com recurso a algumas práticas, mas que são realizadas de forma superficial e com pouca consistência. Os professores estarão cientes da importância do *feedback* para a motivação dos alunos na aprendizagem, mas a forma como ele é percebido pelos alunos pode não ser tão eficaz quanto os professores acreditam. Portanto, será necessário melhorar a qualidade e a natureza do *feedback* para que ele seja mais descritivo e construtivo, ajudando a aumentar a motivação e a confiança dos alunos.

### **Proposta de estratégias e recomendações para otimizar as práticas de avaliação formativa e promover a melhoria das aprendizagens dos alunos.**

Com base na interpretação e discussão dos dados e nas respetivas conclusões do estudo realizado, iremos agora propor um conjunto de estratégias e recomendações as diferentes estruturas de coordenação e supervisão pedagógica (direção, conselho pedagógico, departamento curriculares e direção de turma) sobre o que se poderá melhorar no âmbito das estruturas, para diminuir as fraquezas encontradas no estudo e melhorar avaliação para as aprendizagens.

Para uma melhoria das práticas de AF no Agrupamento, globalmente destacamos ser necessário:

- incrementar atividades de diferenciação pedagógica;
- incrementar a informação ao aluno sobre o que deve fazer para melhorar;
- valorizar os processos de raciocínio em detrimento dos resultados;
- tornar a autoavaliação dos alunos um processo mais reflexivo e contingente;
- desenvolver a capacidade dos alunos para participar na sua própria avaliação;
- melhorar o interesse e a motivação dos alunos.

De uma forma mais específica, poderemos enunciar um conjunto de ações/recomendações, que em nossa opinião poderá contribuir para a melhoria das práticas de AF ao nível das estruturas de coordenação e supervisão pedagógica.

Na direção de turma estimular os processos de autorregulação dos alunos fomentando a implementação de projetos de interajuda nos alunos com tutores/mentores num plano de responsabilização: “Para onde vou? Como estou? Como chegar?”

Nos departamentos curriculares/grupos disciplinares investir no trabalho colaborativo para melhorar as práticas de AF através da partilha, reflexão conjunta e investigação da própria prática, nomeadamente: planificar a AF (momentos, tipo de *feedback*, autoavaliação, heteroavaliação, regulação da aprendizagem); elaborar grelhas para monitorizar a implementação da AF; desenvolver portfólios por grupo disciplinar de suporte a AF; partilhar dados obtidos ao nível das diferentes disciplinas para reforçar os processos de autorregulação dos alunos; criar instrumentos (fichas/grelhas de autoavaliação e heteroavaliação) que permitam aos alunos avaliar as tarefas realizadas, colocar nas *classrooms* de cada disciplina materiais para estudo autónomo e implementar um sistema de observação de aulas interpares e de discussão de boas práticas de AF.

No conselho pedagógico criar uma seção de formação para acompanhar a implementação da AF e promover a regulação da organização escolar fomentando uma cultura de escola que valorize as práticas de avaliação formativa dos docentes nomeadamente na avaliação do desempenho.

Ao nível da Direção proporcionar aos professores formação em AF e diferenciação pedagógica, disponibilizar também formação em técnicas de avaliação formativa e monitorizar as práticas de AF com os coordenadores.

### **Limitações do estudo**

Qualquer estudo realizado no âmbito de uma pós-graduação apresenta sempre algumas limitações, quer sejam de índole temporal, de índole estrutural ou até mesmo logístico.

Nós não fomos exceção, e ao longo da nossa investigação deparamo-nos com limitações que se prenderam, essencialmente, com o fator tempo, que condicionou o aprofundamento da temática.

Constituiu também um obstáculo o facto de não possuímos formação específica em estatística, pelo que, o tratamento estatístico dos dados que apresentámos é elementar, teria sido interessante utilizar outras técnicas estatísticas complementares para verificar por exemplo relações entre variáveis.

Como limitação apresentamos, ainda, o nosso conhecimento profundo da escola onde foi feito este estudo, o que pode causar alguma falta de objetividade, pelo que procurámos ter um cuidado especial, a fim de nos mantermos o mais neutros possível.

Outro facto a considerar sobre o estudo refere-se à sua população alvo, alunos do 2.º e do 3.º ciclo de escolaridade, que perspetiva uma limitação que está inerente à idade e maturidade desses alunos como participantes.

Ao longo do estudo foram surgindo algumas questões difíceis de responder, verificamos que as respostas sobre a perceção dos alunos em relação com as práticas de AF, colocaram-nos situações mais profundas e complexas, que necessitaram de ser exploradas para uma melhor compreensão das mesmas.

Os contextos das práticas de AF são dinâmicos e tão complexos para que seja realizada qualquer prescrição, o que ocorre em determinado contexto, pode não ocorrer em outro. Não existe nenhuma fórmula que garanta o seu sucesso, apesar da AF continuar a se apresentar como muito promissora.

### **Sugestões para futuras investigações**

Do conjunto das reflexões produzidas, sobressaem algumas questões, que por não termos tido possibilidade de explorar, podem servir agora de ponto de partida para futuras investigações na área da avaliação para as aprendizagens.

Ainda que os indicadores decorrentes do presente estudo tenham permitido dar respostas aos objetivos de investigação inicialmente formulados, consideramos que os

mesmos deverão continuar a ser aprofundados, ampliando a possibilidade de se obterem novas respostas e permitindo, desse modo, uma maior compreensão da realidade, complexa e multifacetada, inerente a implementação da AF.

É nestes dois pressupostos que se fundamenta a formulação das seguintes propostas para futuras investigações:

- estudar a mesma problemática ampliando o estudo de caso aos docentes e as lideranças com a realização inquéritos por questionário e entrevistas para que pudéssemos fazer uma comparação das variáveis sobre a percepção do *feedback* dos alunos e a dos professores estabelecendo correlações para melhorar as aprendizagens dos alunos definindo um plano de ação para o Agrupamento;
- considerando as principais limitações apontadas na investigação e com a mesma problemática, seria pertinente realizar “estudos de caso múltiplos” alargando o campo de estudo a outras escolas, de forma a realizarmos comparações de diferentes contextos de forma a perceber até que ponto existem diferenças significativas nas práticas de avaliação AF.

## Referências

### Referências Bibliográficas

- Almeida, J., & Pinto, J. (1995). *A investigação nas ciências sociais*. Editorial Presença.
- Alves, A., Nascimento, A., Ulhôa, A., Batista, B., Capela, C., Venturine, C., Rodrigues, D., Moreira, E., Ribeiro, E., Silva, F., Demba, J., Lapa, L., Mota, M., Fortunato, M., & Silva, P. (2021). *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: Recolha de dados (Vol. 2)*. Universidade de Aveiro Editora. <https://shre.ink/bqv2>
- Andrade, H. (2019). A critical review of research on student self-assessment. *In Frontiers in education (Vol. 4, p. 87)*. Frontiers Media SA.
- Araújo, F. (2015). *A Avaliação Formativa e o seu Impacto na Aprendizagem* (Tese de Doutoramento, Faculdade de Motricidade Humana). <https://shre.ink/bqZr>
- Audia, P., & Locke, E. (2003). Benefiting from negative feedback. *Human Resource Management Review, 13*(4), 631-646. <https://shre.ink/bqvG>
- Bennett, R. (2011). Formative assessment: A critical review. *Assessment in education: principles, policy & practice, 18*(1), 5-25. <https://shre.ink/bqvH>
- Carvalho, C., Conboy, J., Santos, J., Fonseca, J., Tavares, D., Martins, D., Salema, M, Fiuza, E., & Gama, A.(2014). *Escala de percepção dos alunos sobre o feedback dos professores: construção e validação*. *Laboratório de Psicologia, 12* (2), 113-124. <https://shre.ink/bqi4>
- Castanheira, S. (2015). *O portefólio como instrumento de avaliação reguladora* (Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Setúbal-Escola Superior de Educação). <https://shre.ink/bqCw>

- Coutinho, C. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática* (2ªed.). Coimbra: Almedina.
- Dias, P. (2011). *Práticas de avaliação formativa na sala de aula: regulação e feedback* (Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta-Lisboa). <https://shre.ink/bqCz>
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), 21-50. <https://shre.ink/bqCy>
- Fernandes, D. (2021a). *Para uma fundamentação e melhoria das práticas de avaliação pedagógica no âmbito do Projeto MAIA. Texto de Apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA)*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Fernandes, D. (2021b). *Avaliação Formativa. Folha de apoio à formação – Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA)*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Fernandes, D. (2021c). *Para uma Inserção Pedagógica dos Critérios de Avaliação*. Texto de Apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Fernandes, D. (2021d). *Rubricas de Avaliação*. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Ferreira, C. (2006). A avaliação formativa vivida pelos professores do 1º ciclo do ensino básico. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 40(3), 71-94. <https://shre.ink/bqCh>

- Lopes, J., & Silva, H. (2020). *50 Técnicas de avaliação formativa*. (2ª Edição) Lidel.
- Machado, E. (2021a). *Feedback. Folha de apoio à formação* - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Machado, E. (2021b). *Participação dos alunos nos processos de avaliação*. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Machado, E. (2022). *Autoavaliação*. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Machado, M. (2019). *Avaliar para Melhorar a Aprendizagem ou para Classificar? Um Estudo Sobre o Desenvolvimento da Avaliação Formativa num Agrupamento de Escolas do Porto* ((Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico do Porto-Escola Superior de Educação).
- Oliveira, A., Mota, L., & Romão, P. (2022). Burocracia docente e a avaliação interna das aprendizagens: A perceção dos diretores portugueses. *Sensos-e*, 9(2), 72-78.  
<https://doi.org/10.34630/sensose.v9i2.4304>
- Pais, H., & Candeias, F. (2021). *Avaliação Formativa Digital*. Folha de apoio à formação -Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Pereira, A. (2022). *A Avaliação Formativa na melhoria das Aprendizagens no 1º Ciclo do Ensino Básico* (Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Porto-Escola Superior de Educação). <https://shre.ink/bqCo>

Pinto, J. (2019). *Avaliação Formativa: uma prática para a aprendizagem*. <https://shre.ink/bqCM>

Rakoczy, K., Pinger, P., Hochweber, J., Klieme, E., Schütze, B., & Besser, M. (2019). Formative assessment in mathematics: Mediated by feedback's perceived usefulness and students' self-efficacy. *Learning and Instruction*, 60, 154-165. <https://shre.ink/bqCs>

Silva, A., Nascimento, A., Uribe, A., de Moura, C., Tomaz, I., de Souza, L., & Santos, S. (2024). Metodologias Ativas e o Papel do Docente na Educação Contemporânea. *Revista Políticas Públicas & Cidades*, 13(2) e1243-e1243. <https://shre.ink/bqCc>

Shute, V. (2008). Focus on formative feedback. *Review of educational research*, 78(1), 153-189. <https://shre.ink/bqC1>

Santos, J., & Henriques, S. (2021). *Inquérito por questionário: contributos de conceção e utilização em contextos educativos*. <https://shre.ink/bqX4>

Sousa, C. (2021). *Avaliar para aprender: as questões de aula numa perspetiva de avaliação formativa* (Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Setúbal-Escola Superior de Educação). <https://shre.ink/bqXC>

Traqueia, A., Euzébio, C., Soares, D., Pacheco, E., Taveira, E., Bernardo, I., Rios, J., Sousa, L., Lopes, M., & Soares, T. (2021). *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: métodos* (Vol. 1). Universidade de Aveiro Editora.

### **Referências Legislativas**

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. Diário da República n.º 129 - 1ª Serie. do Ministério da Educação e Ciência. <https://shre.ink/bqXj>

Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril. Diário da República n.º 65 - 1ª Serie. Ministério da Educação e Ciência. <https://shre.ink/bqXq>

Despacho Normativo n.º 1-F/2016, de 5 de abril. Diário da República n.º 66 - 2ª Serie, n.º 66. Gabinete do Secretário de Estado da Educação. <https://shre.ink/bqXe>

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Diário da República, n.º 129 – 1ª Serie. Ministério da Educação e Ciência. <https://shre.ink/bqXD>

### **Fontes Oficiais do Agrupamento de Escolas Delta**

Relatório de Avaliação Externa (2024) – 3.º Ciclo de Avaliação – Área Territorial de Inspeção do Sul

Relatório de Resultados Escolares (2023-2024)

Projeto Educativo (2024) - 2021-2024;

Plano de Melhorias (2024) - 2013-2016, 2016-2019, 2019-2022;

Relatórios finais dos Planos de Melhorias (2024) - 2013-2016, 2016-2019, 2019-2022;

Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar – Plano Estratégico do Agrupamento (2024) - 2016-2021

Programa “Escola +” do Agrupamento (2024) – 2021-2024

## **Anexos**

**Anexo I – Pedido de autorização**

**Anexo II - Consentimento informado**

**Anexo III - Questionário aplicado**

## Pedido para realização de Estudo e sua Autorização

The screenshot shows a Gmail interface with a search bar containing "pos graduação". The email list on the left includes "Caixa de entrada" (4,548), "Com estrela", "Suspenso", "Importante", "Enviado", "Rascunhos" (102), "Categorias", "Social" (213), "Atualizações" (13,591), "Fóruns" (210), and "Promoções" (686). The selected email is from Mário Lopes (mario.lopes@eabomsucesso.com) to Carlos Reis, dated Tuesday, 18/11/2024, 09:54. The email content is as follows:

Exmo Sr  
Diretor do Agrupamento  
de Escolas do Bom Sucesso  
Prof. Carlos Reis

Eu, Mário Augusto de Velasco Lopes, docente do QND do Agrupamento, venho por este meio solicitar autorização para que no âmbito do curso "Pós graduação em administração e organização escolar" e da respetiva unidade curricular de "projeto" possa aplicar questionários aos alunos do 5º ao 9º ano de escolaridade para a realização de um estudo de caso sobre: "Aferir as percepções que os alunos fazem da informação resultante das práticas de avaliação formativa".

Os seus resultados poderão de alguma forma interessar ao Agrupamento na medida que poderão permitir a adoção de medidas e/ou tomada decisões no contexto da avaliação formativa.

Os questionários serão para aplicar no mês de janeiro em que será solicitada a colaboração dos Diretores de Turma.

Fico a aguardar a respetiva autorização.

Com os melhores cumprimentos

Mário Lopes  
Professor de Educação Física

The screenshot shows the same Gmail interface, but the selected email is a reply from Carlos Reis (carlos.reis@eabomsucesso.com) to Mário Lopes, dated Tuesday, 18/11/2024, 10:56. The email content is as follows:

Mário,

autorizado. Depois antes de aplicar envia o questionário como habitual.

Obrigado.

Carlos

\*\*\*

Buttons: [Aqui vai.](#) [Não há problema.](#) [Ok, combinado.](#)

Buttons: [Responder](#) [Encaminhar](#)

## Protocolo de Consentimento Informado para Participação em Estudo

Exmo(a) Sr(a) Encarregado(a) de Educação

O meu nome é Mário Augusto de Velasco Lopes, professor de Educação Física do Agrupamento e pretendo realizar um estudo científico no âmbito do curso de Pós-Graduação em Administração e Organização Escolar, do Instituto Europeu de Estudos Superiores, cujo tema é: “O *Feedback* na Avaliação Formativa: Perceções e Impacto na Autorregulação dos Alunos” e que apresenta como objetivo: analisar as perceções dos alunos sobre o *feedback* resultante das práticas de avaliação formativa e o seu impacto na melhoria das aprendizagens e no desenvolvimento de processos de autorregulação dos alunos.

O estudo irá envolver a participação do(a) seu/sua educando(a) através da aplicação de um inquérito por questionário *on line* através da ferramenta *Google Forms*, para o qual o mesmo irá receber por email um convite para o seu preenchimento. A participação neste estudo é estritamente voluntária, sendo possível optar por não participar ou interromper a participação a qualquer momento. As respostas são confidenciais e anónimas, o questionário não é muito exaustivo, é composto por um número equilibrado de questões que respondem ao objetivo do estudo e poderá demorar cerca de 10 minutos.

Informo, ainda, que o questionário a aplicar foi autorizado pelo Sr. Diretor do Agrupamento de Escolas do Bom Sucesso.

Se permitir a participação do(a) seu/sua educando(a) neste estudo, queira, por favor, devolver este consentimento assinado.

Os meus agradecimentos,

Mário Lopes

-----  
**Autor do estudo:** Mário Lopes ([mlopes.prof@gmail.com](mailto:mlopes.prof@gmail.com))

Eu, Encarregado(a) de Educação de Educação do aluno(a) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_, N.º \_\_, Turma \_\_, Ano \_\_,  
fui informado(a) sobre os objetivos do estudo e sobre os direitos do meu/minha educando(a), autorizando a sua participação, nas condições acima descritas.

Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura \_\_\_\_\_

## Questionário aplicado

### ***Feedback na Avaliação Formativa: Percepções e Impacto na Autorregulação dos Alunos***

#### **Secção 1- Informação Geral:**

**Objetivo:** A aplicação do questionário irá servir para investigar a percepção dos alunos sobre as informações (*feedback*) que recebem nas tarefas/atividades escolares e de que forma essas informações ajudam a organizar e a melhorar o trabalho que realizam.

#### **Instruções:**

O tempo estimado para o preenchimento do questionário é de 10 minutos, tempo que pode ser flexível e pode variar em função do ritmo de leitura de cada aluno.

As respostas são **confidenciais e anónimas**. Não há respostas certas ou erradas.

Lê, atentamente, cada uma das afirmações e indica o grau de concordância com cada uma das afirmações que se seguem, marcando a opção mais adequada na escala de 1 (Discordo totalmente) a 4 (Concordo totalmente).

**1 - *Discordo totalmente***

**2 - *Discordo***

**3 - *Concordo***

**4 - *Concordo totalmente***

Responde com sinceridade, pois as tuas respostas poderão ajudar a desenvolver a forma como aprendes na escola.

#### **Identificação:**

Ano de Escolaridade \_\_\_\_\_

## Secção 2-

### FEEDBACK

1- Nas aulas, recebo, frequentemente, informação (*feedback*) clara sobre o meu desempenho nas tarefas escolares. \*

- 1- Discordo totalmente
- 2- Discordo
- 3- Concordo
- 4- Concordo totalmente

2- Percebo com clareza a informação (*feedback*) recebida sobre o meu desempenho nas tarefas escolares. \*

- 1- Discordo totalmente
- 2- Discordo
- 3- Concordo
- 4- Concordo totalmente

3- Nas aulas, recebo informação (*feedback*) que me ajuda a identificar as minhas dificuldades na realização das tarefas escolares. \*

- 1- Discordo totalmente
- 2- Discordo
- 3- Concordo
- 4- Concordo totalmente

4- Na comunicação das avaliações dos testes e trabalhos, recebo informação (*feedback*) sobre as áreas em que preciso melhorar. \*

- 1- Discordo totalmente
- 2- Discordo
- 3- Concordo
- 4- Concordo totalmente

~

5- Nas aulas, sou, frequentemente, questionado para saberem se estou a perceber determinada matéria. \*

- 1- Discordo totalmente
- 2- Discordo
- 3- Concordo
- 4- Concordo totalmente

6- Com a realização da autoavaliação nas diferentes disciplinas, consigo saber quais são as áreas em que tenho maiores dificuldades (os meus pontos fracos). \*

- 1- Discordo totalmente
- 2- Discordo
- 3- Concordo
- 4- Concordo totalmente

7- Consulto, regularmente, as rubricas de avaliação fornecidas pelos professores. \*

- 1- Discordo totalmente
- 2- Discordo
- 3- Concordo
- 4- Concordo totalmente

8- A informação (*feedback*) dada pelas rubricas de avaliação é útil e clara. \*

- 1- Discordo totalmente
- 2- Discordo
- 3- Concordo
- 4- Concordo totalmente

9- A informação (*feedback*) dada no trabalho cooperativo (pares e de grupo) ajuda-me a identificar as minhas dificuldades. \*

- 1- Discordo totalmente
- 2- Discordo
- 3- Concordo
- 4- Concordo totalmente

10- Nas "questões de aula", recebo informação (*feedback*) escrita sobre quais são as minhas dificuldades. \*

- 1- Discordo totalmente
- 2- Discordo
- 3- Concordo
- 4- Concordo totalmente

### Secção 3-

#### IMPACTO DO FEEDBACK

1- Após receber a informação (*feedback*) sobre o meu desempenho numa tarefa/atividade escolar, tenho oportunidades para corrigir e melhorar. \*

- 1- Discordo totalmente
- 2- Discordo
- 3- Concordo
- 4- Concordo totalmente

2- A informação (*feedback*) que recebo sobre as tarefas/atividades escolares ajuda-me a perceber o que preciso de fazer para melhorar. \*

- 1- Discordo totalmente
- 2- Discordo
- 3- Concordo
- 4- Concordo totalmente

3- A informação (*feedback*) que recebo sobre as tarefas/atividades escolares ajuda-me a planear melhor o meu tempo de estudo. \*

- 1- Discordo totalmente
- 2- Discordo
- 3- Concordo
- 4- Concordo totalmente

4- Com a informação (*feedback*) que recebo sobre as tarefas/atividades escolares consigo refletir sobre a melhor forma de aprender. \*

- 1- Discordo totalmente
- 2- Discordo
- 3- Concordo
- 4- Concordo totalmente

5- Com a informação (*feedback*) que recebo sobre as tarefas/atividades escolares consigo a ser mais autónomo no meu estudo. \*

- 1- Discordo totalmente
- 2- Discordo
- 3- Concordo
- 4- Concordo totalmente

6- Com a informação (*feedback*) que recebo sobre o meu desempenho numa tarefa/atividades escolares, consigo obter melhores resultados. \*

- 1- Discordo totalmente
- 2- Discordo
- 3- Concordo
- 4- Concordo totalmente

## Secção 4

### PRÁTICAS E SUGESTÕES

1- Identifica os procedimentos e instrumentos que são mais utilizados pelos professores na escola para te darem informações (*feedback*) sobre o teu desempenho numa tarefa/atividades escolares (**assinala as tuas respostas**). \*

- Nas aulas de forma verbal
- Na autoavaliação
- Através das rubricas de avaliação
- No trabalho cooperativo (pares e de grupo)
- Nas questões de aula
- Nas tarefas/atividades escolares realizadas pelo Classroom

2- De que forma o *feedback* recebido poderia melhorar a tua aprendizagem e o teu desempenho escolar? Dá uma sugestão. \*

A sua resposta

---