

**UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**



**A PERCEÇÃO DOS ALUNOS SOBRE O FEEDBACK DOS
PROFESSORES**

Maria de Fátima Caetano Vieira Lopes

Orientadora: Professora Doutora Carolina Fernandes de Carvalho

Tese especialmente elaborada para a obtenção do grau de Doutor em Educação

(Psicologia da Educação)

2021

**UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**



LISBOA

UNIVERSIDADE
DE LISBOA

**A PERCEÇÃO DOS ALUNOS SOBRE O FEEDBACK DOS
PROFESSORES**

Maria de Fátima Caetano Vieira Lopes

Orientadora: Professora Doutora Carolina Fernandes de Carvalho

Tese especialmente elaborada para a obtenção do grau de Doutor em Educação
(Psicologia da Educação)

Júri:

Presidente:

- Doutor Feliciano Henriques Veiga, Professor Catedrático e membro do Conselho Científico do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Vogais:

- Doutora Ana Maria Tomás de Almeida, Professora Associada do Instituto de Educação da Universidade do Minho;

- Doutora Diana da Silva Dias, Professora Associada com Agregação da Faculdade de Ciências Empresariais e Sociais da Universidade Europeia;

- Doutora Carolina Fernandes de Carvalho, Professora Auxiliar do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, orientadora;

- Doutora Ana Sofia Martins Silva Freire dos Santos Raposo, Professora Auxiliar do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

*“Só uma coisa torna um sonho impossível:
o medo de fracassar”*

Paulo Coelho

AGRADECIMENTOS

Os caminhos de investigação são muito *sui generis*. Neles afluem recuos e avanços, obrigando a uma constante vigilância e partição de convicção e de dúvidas.

Chegado o fim desta caminhada, quero agradecer a todas as pessoas que acreditaram em mim e não me deixaram fracassar.

Em primeiro lugar, um agradecimento muito especial à Professora Doutora Carolina Carvalho, não só pelo rigor científico com que sempre me orientou ao longo deste trabalho, mas também, pela disponibilidade, dedicação, amizade e incentivo que sempre me transmitiu em todos os momentos. A minha incondicional gratidão pela ajuda preciosa na concretização deste sonho.

Agradeço aos diretores dos Agrupamentos, da Escola Profissional e dos Colégios pela colaboração na divulgação do questionário e aos alunos que participaram neste estudo.

À minha família que, de forma incondicional, sempre esteve a meu lado, pela cumplicidade, compreensão e apoio.

A todos aqueles que, de alguma forma, me acarinharam, acompanharam e apoiaram no trilhar desta caminhada, o meu sincero obrigado.

RESUMO

A educação é um permanente e complexo desafio, tendo em conta a interação dos alunos com as condições de aprendizagem. Estas abrangem diversos aspetos sendo eles cognitivos, afetivos, físicos e ambientais. Na literatura, o feedback é definido como ação/reacção a algo. Quando é proveniente do professor, apresenta-se como informação proporcionada aos alunos para os ajudar tanto na sua construção cognitiva como social e pessoal. Todavia, o sucesso do feedback está relacionado com a comunicação professor/aluno e vice-versa. Assim, o presente estudo teve como objetivo principal investigar a “Perceção dos Alunos do Concelho de Ourém sobre o Feedback dos professores”, concretamente, analisar como varia a perceção dos alunos do Concelho de Ourém sobre o feedback dos professores por tipo de escola, (pública, privada e profissional) ano de escolaridade, género e retenção escolar.

Optou-se por usar uma metodologia de abordagem quantitativa, recorrendo à aplicação da escala Perceção dos Alunos sobre o Feedback dos Professores. Para a recolha de dados foi utilizada uma versão on-line do instrumento. A amostra foi constituída por 1448 alunos, jovens estudantes, de ambos os géneros, com idades entre os 10 e os 18 anos, de várias turmas do 6.º, 9.º, 10.º e 12.º anos de escolaridade deste Concelho.

Os resultados obtidos revelam que existem diferenças na perceção do feedback dos professores entre raparigas e rapazes, terem tido ou não retenções escolares, entre alunos que frequentam a escola pública, privada ou profissional. Por fim, fazem-se sugestões de futuros estudos e retiram-se implicações para o trabalho dos professores com os alunos na sala de aula.

Palavras-Chave: Escolas do ensino público, privado e profissional; alunos do 6.º, 9.º, 10.º e 12.º anos de escolaridade; Perceção de feedback dos professores.

ABSTRACT

Teaching is a permanent and complex challenge when considering the interaction of students with learning conditions. These cover several aspects being them cognitive, affective, physical and environmental. In literature, feedback is defined as the action/reaction to something. When it originates from the teacher, it presents itself as information provided to students, in order to help them in their cognitive, social and personal construction. However, its success is related to the teacher/student communication and vice versa. Thus, the main objective of this study was to investigate "The Perception of the Students of the Municipality of Ourém on the Feedback from Teachers", specifically, to analyse how the perception of the students of the municipality of Ourém varies, on the feedback from teachers, by type of school (public, private and professional), year of schooling, sex and school retention.

Within the scope of this research, it is intended to find answers regarding the research problem of "The Students' Perception of Teacher Feedback".

This study aims to analyse how the perception of students in Ourém municipality varies on teachers' feedback, when considering type of school (public, private and professional), year of schooling, sex and school retention.

A methodology of quantitative approach was chosen, using the scale *Percepção dos Alunos sobre o Feedback dos Professores*. An online version of the tool was used for data collection. The sample consisted of 1448 young students, of both sexes, aged between 10 and 18 years, from various classes of the 6th, 9th, 10th and 12th year of schooling, of this municipality.

The findings reveal that there are differences in the perception of teachers' feedback between girls and boys; whether or not they have had school retention, and between students attending public, private and professional schools.

Finally, suggestions are made for future studies, and implications for teachers' work with students within the classroom are addressed.

Keywords: Public, private and professional schools; 6th, 9th, 10th and 12th grade students; Perception of teachers' feedback.

ÍNDICE

RESUMO	iv
ABSTRACT	v
ÍNDICE.....	vi
ÍNDICE DE FIGURAS	viii
ÍNDICE DE QUADROS	ix
ÍNDICE DE TABELAS	x
ÍNDICE DE GRÁFICOS	xi
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I – DESAFIOS DOS PROFESSORES NA ESCOLA	4
1.1. Um olhar sobre a escola.....	4
1.2 Os professores e a identidade profissional.....	12
1.3 Relação pedagógica e o desempenho escolar	23
1.4 (In)sucesso escolar: uma realidade em transformação	26
1.5 Políticas Educativas e promoção de sucesso escolar	35
1.6 Programas de promoção do sucesso educativo.....	37
1.7 Desafios para o futuro.....	45
CAPÍTULO II - O FEEDBACK E SUA IMPORTÂNCIA NA INVESTIGAÇÃO EDUCACIONAL	51
2.1 Feedback em contexto educativo.....	51
2.2 O feedback como estratégia educacional.....	55
2.3 Feedback dos professores e desempenho dos alunos	58
2.4 O papel do professor na promoção do feedback.....	67
2.5 A Percepção dos alunos sobre o feedback dos professores	77
2.6 Feedback entre os pares	84
2.7 A dimensão afetiva do feedback.....	86
2.8 Formação de professores e práticas de feedback.....	89

CAPÍTULO III – METODOLOGIA	92
3.1 Opções metodológicas	92
3.2 Problema de investigação	95
3.3 Objetivos da investigação	96
3.4 Caracterização dos participantes.....	97
3.4.1 Caracterização do Concelho de Ourém	98
3.4.1.1 Caracterização da Rede Escolar do Concelho Ourém	100
3.4.1.2 Caracterização das Escolas e Agrupamentos do estudo	101
3.4.2 Caraterização dos alunos do estudo por escola que frequentam.....	106
3.5 Instrumento de recolha de dados	109
3.6 Procedimentos.....	111
3.7 Tratamento dos dados	115
CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS.....	116
4.1 Caraterização dos alunos no estudo	116
4.2 A perceção dos alunos sobre as práticas de feedback.....	121
CONSIDERAÇÕES FINAIS	137
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	145
ANEXOS	173

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Indicadores para o Sucesso Escolar.....	24
Figura 2. Taxa de Retenção e desistência por ciclos.....	28
Figura 3. Dimensões que influenciam o (in)sucesso escolar.	32
Figura 4. Mapa de variação de população no Concelho de Ourém	98
Figura 5. Etapas para a recolha de dados	114
Figura 6. Distribuição dos participantes em função do género.....	117
Figura 7. Distribuição dos participantes em função da idade	117
Figura 8. Distribuição dos participantes em função do ano de escolaridade	117
Figura 9. Distribuição dos participantes em função do regime de ensino ...	118
Figura 10. Distribuição dos participantes em função do tipo de escola.....	118
Figura 11. Distribuição dos participantes em função da nacionalidade.....	118
Figura 12. Distribuição dos participantes em função das retenções	119
Figura 13. Distribuição dos participantes em função dos planos futuros	119
Figura 14. Participantes em função da escolaridade do pai ou padrasto.....	120
Figura 15. Participantes em função da escolaridade da mãe ou madrasta ...	120

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. Cronologia da escolaridade obrigatória	9
Quadro 2. População com 15 ou mais anos por nível de escolaridade	12
Quadro 3. Escolas PNPSE nos biénios 2014-16; 2016-18	31
Quadro 4. Fatores que influenciam a aprendizagem.....	34
Quadro 5. Superfície e dinâmica populacional do Concelho de Ourém.....	99
Quadro 6. Estabelecimentos de ensino do Concelho de Ourém	100
Quadro 7. Alunos no ano letivo 2017/2018 nos níveis de ensino do estudo	106
Quadro 8. Alunos respondentes por escola que frequentam, por género.....	108

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Descritiva da percepção de feedback eficaz e não eficaz na disciplina que gosta e na disciplina que não gosta.....	124
Tabela 2. Níveis de feedback na disciplina que gosta em função do ano de escolaridade	125
Tabela 3. Níveis de feedback na disciplina que não gosta em função do ano de escolaridade dos participantes	126
Tabela 4. Resultados da aplicação do teste t de Student à “A Percepção dos Alunos sobre o feedback dos Professores” consoante o género.....	128
Tabela 5. Percepção dos alunos sobre o feedback dos Professores por retenções e por tipo de escola.....	130
Tabela 6. Níveis de feedback em função do regime de escolaridade dos participantes.....	131
Tabela 7. Percepção dos alunos sobre as práticas de feedback por tipo de escola	133
Tabela 8. Percepção dos alunos sobre as práticas de feedback por ano escolaridade/ por tipo de escola.....	134
Tabela 9. Percepção dos alunos sobre o feedback dos Professores consoante o tipo de escola	135

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Taxa de retenção e desistência por ciclos	29
Gráfico 2. Evolução da retenção nos biénios 2014-16 e 2016-2018	31
Gráfico 3. Gráfico de respondentes por escola	107
Gráfico 4. Gráfico de respondentes por nacionalidade	108
Gráfico 5. Planos futuros dos alunos que responderam	109
Gráfico 6. Que tipo de comentários gostas de ouvir	122
Gráfico 7. Que comentários não gostas de ouvir	123

INTRODUÇÃO

Vivemos num tempo tão promissor quanto incerto. Se a globalização abre as portas a um novo cosmopolitismo, também abre as portas a assimetrias, de algum modo, injustificáveis. Na vida quotidiana, o reconhecimento das singularidades e dos estilos de vida de cada um tanto pode ser assumido como um passo em frente no reconhecimento de que a dignidade humana é um valor a preservar, como pode ser hoje também, expressão de um tipo de individualismo narcisista e fechado sobre si próprio. A possibilidade de optar colocamos, por sua vez, perante desafios inéditos e contraditórios.

A Escola não poderia ficar imune a este modo de pulsar do mundo. Passou a assumir funções como instrumento de regulação do amortecimento da conflitualidade social, deixando de ser parte da solução para se começar a reconhecer que, também, faz parte do problema. Desempenha um papel crucial na promoção do conhecimento social, no desenvolvimento de capacidades, de competências cognitivas e, principalmente, na forma de compreender o mundo. É nesta instituição educativa que se constrói parte da identidade de cada pessoa e se adquirem modelos de aprendizagem e princípios éticos e morais, tornando o processo de ensino e de aprendizagem um processo de construção de indivíduos críticos e socializados (Borsa, 2007). A construção deste estudo em função da problemática, “*A Percepção dos Alunos sobre o Feedback dos Professores*”, assume particular relevância para a investigadora, enquanto professora. Tudo começa na educação. Educar é uma tarefa de grande responsabilidade tendo sido, ao longo dos tempos, uma das grandes preocupações da sociedade. A identidade dos povos apresenta-se cada vez mais ligada à imagem de uma educação de qualidade, onde os indivíduos são preparados para adquirir novas competências. Esta dimensão social da educação pretende responder às necessidades da sociedade, refletindo todas as crises e contradições do momento (Carreira, 1999; Henriques, Rodrigues, Cunha, & Reis, 2000).

Neste sentido, o Conselho Nacional de Educação (2012) reforça a ideia do direito à apropriação do saber com obtenção de competências de cidadania e a uma educação com qualidade pedagógica e científica. Esta situação pode ser fundamentada através da leitura de diferentes documentos como o relatório da UNESCO - Educação para o século XXI (Delors *et.al.*,1996).

Este documento apresenta a educação como uma das chaves de sucesso e acesso ao século XXI. De facto, este relatório manifesta-se sempre atual, na medida em que refere que a educação deve ser um veículo de transmissão de saberes e aprendizagem pela

experimentação, fornecendo aos indivíduos competências essenciais para o seu futuro. Desta forma, fornecerá os “mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permite navegar através dele” (Delors, *et al.*, 1996, p.89).

Na visão de Staver (2007, p.7), “a educação aponta para três finalidades essenciais: preparar os alunos para estudar nos níveis de ensino mais elevados; habilitá-los para entrar no mercado de trabalho (profissões) e para se dedicarem à investigação científica e, por último, prepará-los para serem cidadãos com maior literacia”.

Consequentemente, o feedback do professor, presente nas estratégias que mobiliza, reflete-se no desempenho dos alunos, no sucesso escolar quando lhe permite assumir um papel ativo e reflexivo sobre a sua própria aprendizagem e, por fim, nas suas trajetórias escolares.

Deste modo, é premente a inquietação do docente em perceber melhor o papel da educação na vida dos alunos. É também preocupação da investigadora encontrar no decurso deste trabalho uma oportunidade para refletir sobre a sua práxis, enquanto professora, de forma a contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional dos seus educandos.

O feedback mais relevante na melhoria do desempenho dos alunos é aquele que o professor recebe da turma, que lhe permite reajustar as suas estratégias de ensino e ajudar os alunos a melhorar o seu desempenho escolar (Lopes & Silva, 2010).

Estes são alguns dos muitos desafios que este trabalho de investigação suscita ao investigador e que se colocam hoje a um profissional que se quer assumir crítico, reflexivo e comprometido com a realidade.

O presente estudo inscreve-se numa linha de investigação que procura descrever, analisar e compreender as percepções dos alunos sobre o feedback dos professores no Concelho de Ourém, onde existem múltiplas realidades sociais, económicas, culturais e escolares. Por outro lado, aglutina os vários tipos de ensino: público, privado e profissional. É de salientar que esta escolha também foi motivada por este ser um Concelho abrangido por diferentes medidas promotoras de sucesso escolar, mais adiante referidas.

De seguida, passaremos a apresentar a estrutura deste estudo composto por três partes distintas.

Capítulo I, neste capítulo faremos a abordagem aos desafios dos professores na escola, aludimos uma abordagem sobre um olhar sobre a escola e a identidade profissional dos professores, assim como ao seu desempenho e relação pedagógica. Salientamos ainda as Políticas Educativas e os programas de promoção do sucesso educativo. Algumas das medidas enunciadas foram implementadas nas escolas frequentadas pelos alunos inquiridos.

No capítulo II, apresenta-se o conceito do feedback e a sua relevância em contexto educativo, tal como a sua pertinência no desempenho dos alunos como estratégia educacional.

O capítulo III encontra-se subdividido em alguns pontos importantes para a compreensão do estudo realizado, nomeadamente: problema de investigação, objetivos de investigação, questões de investigação, objetivos da investigação, procedimentos, aspetos éticos da investigação, instrumento de recolha de dados e tratamento dos mesmos, caracterização dos participantes e caracterização do Concelho de Ourém e escolas que participaram no estudo.

No último capítulo, incluem-se a apresentação e a discussão dos dados obtidos, através de reflexões produzidas. Ao longo deste capítulo, serão apresentadas sínteses parciais, fruto do cruzamento de dados obtidos com base na questão de investigação, os objetivos definidos e as sínteses dos dados do estudo.

Por fim, as considerações finais que pretendem ser um momento de reflexão final de todos os dados analisados. Para além desse registo, pareceu-nos importante salientar as limitações do estudo que este trabalho suscitou e deixar a sugestão para futuras investigações.

CAPÍTULO I – DESAFIOS DOS PROFESSORES NA ESCOLA

1.1. Um olhar sobre a escola

Portugal tem assumido um conjunto de compromissos que se encontram associados a documentos chave que proporcionam um enquadramento relevante para uma compreensão das perspetivas contemporâneas da Educação.

Numa sociedade do conhecimento em que a valorização dos saberes e competências assume grande centralidade e a escola, em particular, é marcada por variados paradoxos, dilemas e obstáculos, não seria possível fazer uma reflexão coerente e sustentada da função docente, prescindindo de um olhar sistémico (Neves, 2015).

Face às múltiplas e permanentes crises globais, a necessidade de uma transformação fundamental na forma como a humanidade se relaciona consigo própria e com o planeta é cada vez mais evidente. Revitaliza-se assim uma percepção de escola como algo em constante movimento e modificação, restabelecendo a sua dinâmica de modo a estar em concordância com a sociedade onde se insere.

As barreiras do tempo e da rigidez curricular ainda permanecem, posicionando-se como interfaces, a um diálogo que se deseja estabelecer. Nesse diálogo, os estudantes aparecem como atores ativos, exigindo modalidades dinâmicas de ensino que vão além daquelas que lhe são oferecidas. A escola torna-se a representação da sociedade. É nela que se adquirem as ideias que a sociedade quer transmitir, desenvolver ou conservar, tudo aquilo em que se acredita ou quer que se acredite. Surgem continuamente diversas questões sociais sobre uma realidade social mais ampla que se pretende em mudança. Neste sentido, pode afirmar-se que a educação possui intrinsecamente uma dimensão social, a qual se traduz nos diferentes tipos de interações, que se estabelecem entre gerações. Na continuidade desta perspetiva, Costa (1998), refere que Durkheim considerava a dimensão social associada à ação das gerações adultas sobre as gerações mais novas, visto que, estas ainda não se encontravam preparadas para a vida social. Esta ação era uma exigência da sociedade política em geral que visava proporcionar o desenvolvimento físico, social e cognitivo na criança. É claro que esta perspetiva foi alvo de muitas críticas, dado o seu carácter reducionista que incorpora em si mesma, deixando de lado muitas dimensões inerentes ao ato de educar (Costa, 1998).

Contudo, esta dimensão social da educação é um processo onde intervêm diferentes atores sociais, como a família, escola, os media e outras associações.

A educação materializa-se assim, em termos organizacionais, na escola enquanto instituição social. Torna-se imperativo uma reinvenção da escola, uma redefinição do papel do professor, enquanto agente interventivo de mudança.

Fazendo um enquadramento, embora muito sucinto, através do Quadro Estratégico, Educação e Formação 2020, da UE, foram estabelecidos quatro objetivos comuns para enfrentar os desafios no domínio da educação e da formação: tornar realidade a mobilidade e a aprendizagem ao longo da vida; melhorar a qualidade e a eficácia da educação e da formação; promover a igualdade, a coesão social e a cidadania ativa; incentivar a criatividade e a inovação, nomeadamente o empreendedorismo, em todos os níveis da educação e da formação.

A Agenda 2030, de Desenvolvimento Sustentável, da Organização das Nações Unidas, desenvolve um novo modelo global para acabar com a pobreza, promover a prosperidade e o bem-estar de todos, proteger o ambiente e combater as alterações climáticas e integra os objetivos de desenvolvimento sustentável (United Nations, 2015).

O objetivo nº 4 da Agenda 2030 consiste em “Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”, e para isso elenca um conjunto de metas a atingir em 2030 para o concretizar (United Nations, 2015).

No domínio da cooperação internacional (OCDE e Comissão Europeia), Portugal colabora em projetos abrangentes, tais como a análise aos recursos educativos (OECD, 2018) e o Future of Education and Skills: Education 2030 (OECD, 2018).

A Estratégia Nacional de Competências, com o apoio técnico da UE e da OCDE, tem como objetivo alcançar melhorias em torno da prosperidade económica e da inclusão social. Esta estratégia, que envolve vários ministérios, entre os quais o da Educação, pretende reunir evidências para orientar políticas, envolver os parceiros sociais e promover a equidade, garantindo o sucesso de uma educação de qualidade para todos.

Neste contexto, o Programa Qualifica e Inovação, bem como o Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (Direção Geral da Educação, 2016) são instrumentos para a promoção das competências da população portuguesa, que pareciam inquestionáveis até algumas décadas.

O School Resources Review fornece a análise de evidências de políticas sobre como distribuir, utilizar e gerir recursos a fim de alcançar eficácia, eficiência e equidade na educação dos diferentes países (OECD, 2018). Surgem políticas para garantir a utilização efetiva e eficaz dos recursos da escola na melhoria dos resultados dos alunos, em torno de

quatro aspetos-chave: administração do uso de recursos nas escolas (nível e fontes de receita, planificação e implementação de políticas); distribuição de recursos (entre tipos de recursos, níveis e setores de educação, níveis de administração, escolas e grupos específicos de alunos, distribuição de recursos humanos, de instalações e materiais escolares); utilização de recursos (tempo de aprendizagem do aluno e correspondente às suas necessidades; atribuição de recursos); e gestão de recursos (capacitação para gestão e monitorização do uso de recursos, transparência e relatórios, incentivos para a eficiência).

O projeto Future of Education and Skills: Education procura construir uma visão partilhada, centrada no bem-estar dos indivíduos, das comunidades e do planeta.

[À] medida que a globalização e a digitalização transformam as sociedades e a interação dos indivíduos, Portugal precisa de dotar os seus cidadãos com as competências certas para que possam ter sucesso no mercado de trabalho do século 21. As pessoas precisarão de um conjunto competências cognitivas, sociais e emocionais, para fortalecer a competitividade, aumentar a produtividade e fomentar a inovação (OECD, 2017, p.4).

A Comunicação da Comissão Europeia, no documento Improving competences for the 21st Century: An Agenda for European Cooperation on Schools (European Commission, 2008), assume o compromisso alargado em incorporar a educação para a cidadania no currículo, incluindo-a como uma componente ou como uma temática transversal.

As conclusões do Conselho da União Europeia e dos Representantes dos Governos dos Estados-Membros da União Europeia vão, de forma sistemática, realçando a importância da educação na promoção de valores, de conhecimentos e de atitudes necessários à democracia, ao diálogo intercultural e ao desenvolvimento pessoal, pois desempenham um papel essencial na aquisição de competências para o sucesso, para a integração na vida social e para o progresso económico (Conselho da União Europeia e os Representantes dos Governos dos Estados-Membros, 2008). O mesmo documento, enfatiza a necessidade, das escolas fomentarem a criatividade e a inovação nos seus alunos, proporcionando-lhes ambientes de trabalho estimulantes, criativos e dinâmicos.

De um modo geral, um novo paradigma pedagógico implica reconhecer a necessidade de nas escolas se promoverem aprendizagens significativas e culturalmente pertinentes, entender a diversidade dos alunos como uma condição e não como um problema e, finalmente, entender as escolas como espaços capazes de promover o desenvolvimento

peçoal e social dos alunos, capacitando-os para viver num mundo tecnologicamente sofisticado, politicamente mais contraditório e, do ponto de vista das relações, bastante mais complexo do que aquele que deixamos no século XX.

Como defende Cortella, (2014), não podemos continuar a viver numa escola em que boa parte dos alunos é do século XXI, os professores do século XX e os métodos do século XIX. Deste modo, os desafios com que os professores hoje se confrontam passam por gerir os desafios e as tensões de carácter epistemológico entre os seus alunos e aquele património, o que os obriga a refletir sobre os desafios mais pertinentes, a compreender as razões das tensões que se estabelecem, a encontrar respostas pedagógicas adequadas a tais desafios e a definir, finalmente, as possibilidades de despertar o desejo de aprender dos seus alunos.

A missão da escola é, cada vez mais, qualificar e orientar jovens, assentando em padrões de qualidade, exigência e inovação, proporcionando em particular aos alunos, inspiração para desenvolver conhecimento, habilidades, a liberdade de ser criativo e o suporte para alcançar o sucesso.

A escola, para potenciar a concretização da visão estratégia e integradora, tem que partir da definição de objetivos estratégicos que se norteiam pelas políticas nacionais e internacionais, de forma a poder definir critérios basilares de aprendizagem mensuráveis com os dos outros países, então poderemos melhorar os rankings tanto valorizados no nosso país e na Europa. A educação tem um grande potencial para enfrentar os desafios do século XXI. As crianças não nascem com um conjunto fixo de capacidades sociais e emocionais, professores e pais podem desempenhar um papel importante na melhoria da aprendizagem e dos ambientes em que se desenvolvem. Embora a responsabilidade pelos sistemas de educação e de formação pertença a cada país, a União Europeia, da qual fazemos parte, apoia as políticas educativas e complementa as suas competências económicas e promocionais.

A Constituição da República de 1976 estabelece que o ensino básico é universal, obrigatório e gratuito, passando todos os cidadãos a ter direito ao ensino e acesso aos seus graus mais elevados. Esta realidade possibilitou que 4% da população discente das escolas públicas sejam alunos com Necessidades Educativas Especiais e que nos níveis de escolaridade básico e secundário, os alunos estrangeiros correspondam a 5% da população escolar (Conselho Nacional de Educação, 2013).

No caso dos alunos estrangeiros, a diversidade tem expressões bastante diferenciadas nas várias regiões do País, havendo uma especial concentração nos distritos de Faro, Lisboa e Setúbal.

Em Faro, a proporção de estrangeiros na população escolar é de 13%, em Lisboa é de 11% e em Setúbal de 8%. Estes alunos representam mais de 180 nacionalidades, embora os oriundos de países de expressão portuguesa ultrapassem os 50% (Conselho Nacional de Educação, 2013). Contudo, simultaneamente à expansão do acesso à educação, também se expandiu quantitativamente o insucesso educativo (Rolla, 1994). Contudo, de acordo com os registos PORDATA (2017), a percentagem de alunos com aproveitamento insuficiente em Portugal está a reduzir (DGEEC/MEd - MCTES & PORDATA, 2017). Mas, apesar dos progressos alcançados, estamos longe de garantir uma Educação para Todos (United Nations Educational Scientific and Cultural Organization - UNESCO, 2005), como meta marcante da UNESCO até 2015, que pretendia que todas as crianças, principalmente crianças em circunstâncias difíceis e pertencentes a minorias étnicas, tenham acesso a uma educação básica completa, gratuita, obrigatória e com qualidade.

A expansão dos sistemas escolares e a democratização de acesso estão associadas a uma perspetiva otimista que assinala a passagem da escola das certezas para a escola das promessas: uma promessa de desenvolvimento, uma promessa de mobilidade social, uma promessa de igualdade e justiça social (Alves, & Canário, 2004).

Em Portugal, cerca de 90% dos jovens com 17 anos está na escola. No entanto, apenas 80% está a frequentar o ensino secundário. Destes, 55% são raparigas e 45% rapazes e estão no ano que corresponde à sua idade, ou seja, no 12.º ano de escolaridade. O número de alunos que frequentam o ensino profissional é ainda uma percentagem baixa: 0,02%. (DGEEC/MEd - MCTES & PORDATA, 2017). Esta diferença entre a idade ideal e a idade real dos alunos deve continuar a ser investigada.

No Quadro 1, encontramos indicação da idade recomendada para a frequência de um nível de escolaridade.

Quadro 1.

Cronologia da escolaridade obrigatória

Reformas Educativas	Escolaridade Obrigatória	Idade Obrigatória
1960 –Ministro Leite Pinto	4ª classe	12 anos
1964 –Ministro Galvão Teles	6.º ano	14 anos
1986 –Lei de Bases Sistema Educativo (Lei n.º 46/1986, de 14 outubro)	9.º ano	15 anos
2009 –Lei n. 85/2009	12.º ano	18 anos

Fontes/Entidades: INE, PORDATA. Última atualização: 2018-02-07

A leitura do Quadro 1 sugere que a escola tem de ser capaz de compensar efeitos da condição social e cultural dos alunos oriundos de famílias mais carenciadas e de contribuir, de modo decisivo, para que estes ultrapassem as dificuldades que vão encontrando nos seus percursos escolares, de forma a fomentar o desenvolvimento pessoal e o espírito crítico dos alunos (DGEEC/MEd - MCTES & PORDATA, 2017).

A diversidade na escola é cada vez mais uma realidade. Cabe aos professores trabalhar em função de “janelas de oportunidade” que promovam a aprendizagem de todos os alunos (Neves, 2015), sustentando, como defende Cosme (2009), a sua intervenção educativa, a partir de outros parâmetros epistemológicos, pedagógicos e didáticos que, na prática, não beneficiariam apenas os “desfavorecidos”, mas todas as crianças que frequentam as escolas.

Neste sentido, o papel dos Programas de combate ao insucesso, o perfil dos professores, a forma humanizada com que as escolas procuram respostas para os alunos, definem o sucesso e a forma como a sociedade acolhe e integra os seus cidadãos. Os ambientes educativos são desafios à possibilidade de aprendizagem de todos e para todos.

Em Portugal, o alargamento do acesso à escola e as questões do sucesso escolar surgem um pouco mais tardiamente do que na maioria dos países da Europa.

Conforme afirma Barros (2006, p. 249), “se algo nos pode tornar cada vez mais humanos, será, certamente, a educação, a cultura e a arte como expressão das capacidades superiores do espírito, ancorada num forte quadro de referência ética.”

Na Europa, a escolaridade obrigatória já compreendia na década de 1950, em regra, um mínimo de seis anos, sendo nalguns casos de oito ou nove anos. Assim, no final da década de 50 quando os restantes países tinham já em curso ou iniciavam o processo de alargamento ao ensino secundário. Portugal alargava de três para quatro anos a escolaridade obrigatória.

Em 1964, é finalmente decretado o ensino obrigatório de seis anos para os alunos que iniciaram a escolaridade nesse ano.

Assiste-se hoje a uma significativa continuidade das políticas públicas de educação, ainda que sejam mais expressivas na dimensão do acesso e menos na dimensão do sucesso. O insucesso escolar é um forte indicador da desigualdade e da iniquidade, bem como da ineficiência dos sistemas escolares, e as taxas de retenção e desistência são, por sua vez, indicadores robustos do insucesso, com tendência a diminuir, mas ainda verificável. Assim, a análise da sua evolução é de grande importância para a compreensão das políticas públicas de educação das últimas décadas, dos sistemas escolares dos países que, como Portugal, usam a retenção/ repetência na estruturação dos percursos escolares dos alunos, alheando-se da diversidade familiar, social e cultural dos alunos.

As tensões surgem também quando os direitos das minorias e o seu lugar na sociedade estão em jogo. De acordo com Jamal (2012, p. 20), “(...) a experiência diz-nos que as pessoas não nascem com a capacidade inata nem o desejo de ver o outro como um indivíduo igual na sociedade. O pluralismo, o respeito e apreço pela diversidade, é um valor que tem que ser ensinado (...).”

No estudo apresentado verifica-se, ainda que pouco significativa, a diversidade cultural. O local de onde os alunos são oriundos, meio rural ou urbano, dita, de alguma forma, o seu nível social, cultural e económico. O nível de literacia dos pais é, por vezes, fator de impedimento para a compreensão e estímulo ao prosseguimento dos estudos.

Perante as diferenças sociais que afetam as sociedades multiculturais, convém lembrar que o impacto da imigração tem sido, e continua a ser, largamente positivo. Será, pois, pertinente desenvolver uma estratégia de longo prazo orientada para a educação para a diversidade, para a literacia cultural e para o desenvolvimento de competências e aptidões interculturais, investindo mais na educação, na cidadania, nos direitos humanos que são afinal o enquadramento próprio da educação para a diversidade cultural.

De acordo com Bolívar (2012), numa organização escolar onde existe uma cultura de melhoria deve haver uma missão, visão, valores e objetivos partilhados pela maioria dos docentes. Neste contexto, existe uma visão explícita da qualidade do ensino e da aprendizagem, orientando, também, todas as tomadas de decisão. É essencial uma aprendizagem contínua, mediante a planificação, trabalho e ensino em equipa. Desta forma, é possível estabelecer relações cooperativas entre os colegas e estas tornam-se fonte essencial de conhecimento e de feedback.

Segundo Valois e Bertrand (1994) o paradigma da educação tem um significado duplo.

[O] paradigma educacional é bidirecional: por um lado, assegura a transição das exigências da sociedade à organização educativa e, por outro, traduz os resultados da reflexão das práticas pedagógicas que a organização educativa pode transmitir à sociedade. (...) com efeito, um paradigma de educação cumpre funções que se situam num campo de carácter dialético atravessado, ao mesmo tempo, por forças socioculturais e pelas forças da organização educativa., construído a partir da visão de mundo daquela sociedade, naquele tempo e naquele lugar (Valois & Bertrand, 1994, p.37).

Entende-se que a escola, a partir da reflexão pedagógica, se quiser mudar as suas práticas, necessitará de estar em consonância com a sociedade, pois segundo Valois e Bertrand (1994), “Vivemos num mundo cada vez mais complexo em que a polarização das percepções e as tensões crescentes são alimentadas por estereótipos e preconceitos, mas também por um conjunto de realidades e conflitos políticos” (p.37).

Deste modo, os conflitos, os ressentimentos, a desconfiança e a hostilidade estão de tal forma arreigados que as fraturas culturais e religiosas vão continuar a dividir as comunidades e sociedades por transformar os seus objetivos globais em resultados no terreno. A educação tem vindo a adotar planos nacionais e estratégias regionais para o diálogo intercultural, incluído o diálogo intra e inter-religioso, no que respeita às suas quatro áreas principais de intervenção: a educação, a juventude, os media e as migrações.

Com efeito, a diversidade cultural presente nas sociedades obriga a novas formas de convivência, a uma adaptação das populações a novas fisionomias. Esta diversidade apela também a um repensar da organização social, a uma aprendizagem de como viver numa comunidade multicultural mantendo a unidade, elemento fundamental numa sociedade democrática (Banks et al., 2005).

Julga-se essencial criar aceitação pela diversidade e reforçar o sentido da vida em comunidade no seio de sociedades multiculturais, no respeito e no reconhecimento mútuo das nossas diferenças étnicas, linguísticas, culturais e religiosas, promovendo a diversidade e equidade em educação.

Portugal, quando comparado com os seus parceiros europeus, é visto como um caso de boas práticas em matéria de gestão da diversidade cultural. Detém um património de que nos devemos orgulhar, devemos mantê-lo e preservá-lo, sempre pela via da inclusão, pelas ideias e derrubando práticas competitivas e hedonistas. A nossa atitude pretende chegar a um futuro melhor. As sociedades evoluem, as atitudes mudam e nunca se pode parar de investir na educação como um todo. Por isso, importa fazer sempre mais e melhor para que os

jovens de hoje sejam os decisores do amanhã com sentido de responsabilidade e espírito crítico num mundo global.

O Quadro 2, reflete a evolução da escolarização em Portugal, daí a pertinência de olhar os números do nível de escolaridade da população portuguesa, tendo em conta o que alguns destes alunos responderam ao nosso questionário, relativamente à escolarização dos pais/padrastos e mães/madrastas.

Quadro 2.

População com 15 ou mais anos por nível de escolaridade

Ano	Pop.	Sem Escolaridade	1.º Ciclo	2.º Ciclo	3.º Ciclo	Ens. Sec	Ens. Sup.
1960	7.647.100	5.096.400	2.272.300	X	X	229.200	49.100
1998	8.453.000	1.613.500	2.898.600	1.366.100	1.185.000	871.900	518.000
2011	8.970.500	981.300	2.332.500	1.153.700	1.841.800	1.475.100	1.186.100
2017	8.853.200	646.700	1.986.700	944.900	1.805.200	1.865.600	1.604.200

Fontes/Entidades: INE, PORDATA 2017

A sociedade confere poder à comunidade educacional para que construa novas propostas pedagógicas, à luz de referências prestigiadas pela comunidade internacional. Nesta perspetiva, e porque vivemos num mundo global, o caminho para a mudança tem que passar por uma reflexão mais abrangente. Se compararmos os níveis atingidos, verificamos que, no respeitante ao acesso, a progressão conduziu-nos a níveis atualmente semelhantes aos dos restantes países da OCDE, mas no respeitante ao sucesso tal não acontece, mantendo-se Portugal, entre esses países, com o 4.º nível mais elevado de repetência (Santiago, Graham, Looney, & Nusche, 2012).

1.2 Os professores e a identidade profissional

Sabe-se que, cada vez mais, a escola não pode deixar de ser afetada pelos problemas sociais das comunidades onde se integra, o que, por diversas razões, tem conduzido essa mesma escola a assumir responsabilidades que competiria a outras instituições e instâncias assumir. Como atores educativos que assumem funções fundamentais nas escolas, os professores não se encontram imunes a tais problemas e às respostas que as suas escolas têm

vindo a protagonizar para tentar responder aos problemas sociais dos seus alunos, assumindo tarefas que deixam de estar confinadas ao seu papel como gestores curriculares ou como mediadores pedagógicos. A pressão social a que a escola e os professores estão sujeitos leva a que lhes sejam pedidas responsabilidades e funções não inerentes. Contudo, o papel do professor continua a ser de extrema importância. Assim, de acordo com Alves e Moreira (2012).

[M]oldar o destino, inscrever o destino na nossa vontade, deixar marcas indeléveis nos modos de ver, ler e sentir o mundo! Estas são algumas das razões da imortalidade do professor. Da sua quase intemporalidade! Da sua quase divindade criadora! Motivos maiores de gratificação e de realização profissional! Morar no olhar dos nossos alunos! (Alves & Moreira, 2012, p. 11).

Todos os profissionais de educação contribuem para a formação de cidadãos ativos na nossa sociedade. Ora, sendo a educação um fenómeno sociocultural, esta pode ser um meio de transformação social. Assim se pretende uma sociedade mais equilibrada. Cabe a cada docente assumir esse papel, mas antes de tudo, é imprescindível que cada um tenha consciência da sua prática pedagógica.

É preciso parar com o discurso de que a culpa do insucesso escolar é do sistema de ensino, dos alunos, dos pais dos alunos, do tempo...isto demonstra que, por vezes, os profissionais de educação culpabilizam fatores externos, em vez de refletir sobre as suas práticas pedagógicas. Aliás, um professor deve questionar-se, sempre, sobre as suas práticas, pois onde se pode fazer, realmente, a diferença é na sala de aula! Esta diferença pode ser feita, por exemplo, ao personalizar a aprendizagem “(...) obtendo maior precisão sobre os progressos dos alunos e, garantir a aprendizagem profissional dos professores sobre como e quando proporcionar, aos seus alunos, estratégias de ensino e de aprendizagem diferentes ou mais eficazes” (Lopes & Silva, 2010: XII); ver os maus resultados como um desafio “questionando-se desde logo a forma (e os meios) como ensinou e, mais do que isso, de que maneira poderá levar o estudante a ultrapassar essa fase” (Cardoso, 2013, p.57).

Do mesmo modo Gonçalves (2015) afirma que o professor deve educar e refletir sobre a educação.

[D]e conhecer e conhecer-se para agir em situação, porque afinal ser professor reflexivo (sem medo de existir) é, na nossa perspetiva, agir, pensando; é saber quem se é; é compreender as razões do nosso agir; é ter consciência do lugar que ocupamos; é ser-se comprometido, livre e responsável. Trata-se, portanto, de educar e refletir

para e sobre essa educação necessária para um outro mundo possível: o outro mundo possível é um mundo de aprendizagem em rede e em colaboração. O nosso mundo possível é um mundo onde todos podem perguntar e construir em conjunto (Gonçalves, 2015, p. 742).

Esta abordagem do ensino torna-se mais relevante quanto mais eficaz for o feedback entre os intervenientes educativos.

De acordo com Goodwin (2012), a investigação sugere que os professores possuem alguns atributos quantificáveis, tais como a competência verbal e cognitiva, o conhecimento adequado das áreas do conteúdo que ensinam e de como as ensinar.

Estudos de Hanushek e Wossmann, (2010) demonstram que os professores considerados como eficientes têm um melhor desempenho escolar. A aprendizagem é o resultado da interação entre professores e alunos e, como o papel dos professores é otimizar as condições de aprendizagem, é neles que recai a maior responsabilidade de fazer a diferença na aprendizagem dos seus alunos.

A profissão docente é entendida como uma atividade sustentada na sua especialidade e não como uma empresa pois torna-se difícil submeter a educação a um controlo externo pela comunidade/alunos e pelo Estado (Bourdoncle, 1994).

A evolução social da profissão docente, desde os anos 50-70 até à atualidade, coincide com a democratização. A profissão docente, segundo Matos (2003), reveste-se de importância particular como dimensão da identidade dos indivíduos, principalmente quando se considera as novas configurações que assumiu nos últimos anos: as condições de emprego e trabalho hoje estão mudadas. Consequentemente, estes factos condicionam, de modo imperativo, a construção das identidades sociais/profissionais.

Buscar elementos de compreensão do trabalho e da formação, do mercado de trabalho e das relações profissionais certamente contribuirá ao esclarecimento dos agentes intervenientes no processo de socialização e nas dinâmicas identitárias dos docentes.

Os conflitos e contradições na identidade profissional dos professores sofreram transformações face à história das sociedades, que marcam e são marcadas nas estruturas formais do sistema e das políticas educativas. É o caso da massificação escolar e, mais recentemente, da escolaridade obrigatória até ao 12.º ano. Formosinho e Machado (2009) reforçam a ideia de que a escola de massas pode levar ao insucesso, defendendo que

[a] universalidade, a escola de massas faz a abstração das particularidades individuais e faz imperar os princípios da uniformidade e da impessoalidade. Na

organização do ensino, ela confronta-se com o Agrupamento dos alunos por turma e com percurso educativo de cada indivíduo e promete a conciliação entre o ensino de todos e a aprendizagem individual, promete a flexibilidade curricular e a diferenciação pedagógica, entando, faz prevalecer um sistema curricular com matérias definidas, horários inflexíveis e salas fixas (Formosinho & Machado 2009, p. 73).

A crise da identidade profissional docente associa-se à transformação da função da escola que incorporou saberes escolares nas competências do trabalho, em prol do desenvolvimento económico de países e dos indivíduos. As exigências que o perfil de competências do professor determina implicam que o professor tenha uma conceção de si como profissional em constante desenvolvimento e aprendizagem.

Segundo Matos (2003, p. 10), os agentes económicos e políticos não podem ousar duvidar dos saberes da escola, em geral, e dos professores, contudo podem em alguns casos, serem considerados pouco úteis no mercado de trabalho na “endémica décalage entre a inércia da escola e a dinâmica da vida”.

A identidade profissional dos professores é compreendida como “(...) resultado de um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições” (Dubar, 2005, p.136).

A aplicação de métodos científicos, especialmente entre os anos 50-70 do século XX, subestimaram o professor, confinando-o à sala de aula, reduzindo-o à conceção de especialista na reprodução de conhecimento, considerado algumas vezes incauto da produção de saberes sobre a sua prática profissional ou de decisões sobre a sua formação.

A prática profissional assume assim um tempo e espaço onde se tem a oportunidade de emergir na futura profissão, desenvolvendo o profissionalismo docente, observando a articulação entre a teoria e a prática como uma “teoria prática” num contexto real de atividade laboral, desenvolvendo a sua “inteligência pedagógica, multidimensional e estratégica [e a sua] capacidade reflexiva e autorreguladora” (Roldão, 2008, p.16). Vai, também, elaborando projetos de aprendizagem, descobrindo e adquirindo a sua própria identidade profissional, testando as suas competências e limites, em suma, apropriando-se do conhecimento profissional que foram adquirindo (Carvalho & Tejada-Fernández, 2013).

Segundo Cardoso (2013, p. 145), quando um professor prepara a sua aula, deve conseguir responder às seguintes questões:

- 1– O que quero que os alunos aprendam?
- 2– Qual a melhor forma de lhes transmitir estes conhecimentos?

3 – Como posso avaliar se realmente aprenderam e se sabem aplicar esses conhecimentos?

4– Qual a melhor estratégia a corrigir os alunos que não atingiram os objetivos?

Uma vez mais, está definida a importância de um professor reflexivo. Se esta preparação não acontecer, um professor nunca vai ter uma boa gestão de aula (fator que influencia a aprendizagem dos alunos). Esta gestão refere-se “(...) a todas as coisas que um professor faz para organizar os estudantes, o espaço, tempo e materiais para que a aprendizagem do aluno possa acontecer” (Cardoso, 2013, p.191).

A socialização profissional é concebida por Hughes (1955, p.182) “(...) como uma iniciação (...)” à cultura profissional e “(...) como uma conversão (...) do indivíduo a uma nova concepção de si e do mundo (...)”, uma “(...) nova identidade.”

Dentro deste contexto, Pereira (1993), destaca o processo de identificação como fundamental e até imprescindível para se falar em identidade. Apoiada na perspectiva psicanalítica, ela afirma que “a identificação como um processo em que se toma um outro como modelo implica necessariamente a formação do Ideal do Ego, e também do Superego, enquanto instâncias que internalizam normalizações e regulações culturais” (Pereira, 1993, p.100).

Nos anos 80-90, destacam-se as questões de autonomia do professor e da escola e o saber prático em articulação com o saber teórico, dá-se ênfase ao controlo-avaliação e à intensificação do trabalho docente. E, a partir dos anos 90, a reconfiguração da profissão docente resulta de duas convergências sociopolíticas:

- Maior autonomia do professor;
- Maior descentralização, com alguma autonomia para escola.

Simultaneamente, ampliam-se as exigências do trabalho docente que ultrapassam a sala de aula para integrar atividades profissionais colaborativas com pares profissionais e parceiros exteriores à escola (pais, associações, empresas, etc.), em órgãos da escola ou fora dela (Marcelo, 2009).

Nesta linha de ideias, considera-se a perspectiva de Canário (2005) sobre as novas exigências educacionais. Para o autor, existe a necessidade de operacionalizar uma “revisão da concepção da escola, entendida como uma unidade administrativa que prolongava a administração central” com o intuito de concebê-la como uma “organização social, inserida e articulada com um contexto local, singular, com identidade e cultura próprias, produzindo modos de funcionamento e resultados educativos muito diferenciados” (Canário, 2005, p.53).

Assim sendo, o mesmo autor relembra o papel da profissão docente.

[N]o interior do conhecimento profissional deve captar-se o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica. Toca-se aqui em qualquer coisa de indefinível, que está no cerne da identidade profissional docente (Canário, 2005, p.27).

Entre os vários constrangimentos à profissionalização da profissão docente destacam-se dois aspetos estruturais e profissionais.

Raymond e Lenoir (1998) evocam aspetos estruturais, quando o professor é visto apenas como executante, dependendo dos sistemas educativos do Estado, na organização, com a atribuição de recursos financeiros e definição de políticas educativas, oferta formativa, política formativa, certificação, recrutamento e definição dos saberes a ensinar.

O profissionalismo exige a abertura da classe docente ao exterior, tornando-se “acessível e vulnerável ao público” (Raymond & Lenoir, 1998, p.176).

Ao falar de profissionalismo docente, Lasky (2005) aborda a questão da importância de ser professor.

[A] profissionalização docente pressupõe uma atividade que define, ela própria, as suas condições de exercício, controla o recrutamento e a formação dos seus membros, controla o seu trabalho, com a ajuda de um código de ética profissional. Na prática profissional começa a nascer uma configuração humanista do eu profissional, uma representação do que é e como é ser professor como que esculpindo já a identidade profissional cimentada por dimensões afetivas e cognitivas, pessoais e sociais. É como um “complexo entramado de histórias, conhecimentos, processos e rituais (Lasky, 2005, p.901).

A profissionalização é marcada pela oposição de forças, de que resulta a necessidade de uma redefinição do profissionalismo docente e da aprendizagem profissional. Hargreaves (1998) sugere o início da era pós-profissional ou pós-moderna na profissionalização docente.

Para Vygotsky (1991), a aprendizagem constrói-se através de interações sociais assimétricas desenvolvidas no contexto, ou seja, o ser humano aprende interagindo com outros significativos mais capazes. Todos os intervenientes (professores tutores/supervisores universitários, professores cooperantes, estudantes, crianças/alunos, equipas de profissionais nas instituições, comunidade, etc.), conjuntamente participantes deste processo formativo, com papéis diferenciados, mas interdependentes e articulados, contribuem para o sucesso da formação dos futuros professores, emancipados, reflexivos e transformadores da educação e sociedade de amanhã.

De acordo com Correia e Matos (2001), os professores experienciam uma intensa forma crescente do trabalho docente, em contextos de grande complexidade, facto que, segundo Hargreaves (1998), pressupõe um movimento social de pessoas, professores e instituições que trabalhem conjunta e empenhadamente, nesse sentido, apontando quatro processos de profissionalização dos professores segundo as eras, a saber:

- Pré-profissional-Profissional;
- De autonomia profissional;
- De profissionalidade colegial;
- Pós-Profissional ou pós-moderna.

Garantir maior equidade social, manter a igualdade de tratamentos uniformes para diversos públicos, torna-se assim um desafio que deve ser garantido pelo professor. Com efeito, todo o trabalho necessário à construção do currículo exige um grande esforço de “compreensão e de aceitação das diferenças não como um obstáculo, mas como uma mais-valia na construção do sucesso educativo de cada aluno e de uma sociedade mais livre, justa e humana” (Leitão & Alarcão, 2006, p.53).

A identidade profissional resulta das relações e interações no trabalho, é fundada em representações coletivas variadas, construindo atores do sistema social, institucional ou empresarial. Por isso, a profissionalização docente é considerada complexa e ambígua por vários autores como Day et al., (2007); Goodson, (2008); Hargreaves, (2000); Nóvoa, (2008); Perrenoud, (1993).

Crowe (2008) lembra que só a criação de formas conjuntas de agir, criando e consolidando um consenso sobre práticas de trabalho e de formação, poderá resolver esta questão, porque o profissionalismo docente é “um conceito socialmente construído” (Day et al., (2007); Evans, (2008), os professores são a solução para a sua definição, aceitação ou resistência, solicitando ou rejeitando autonomias.

É necessário haver uma consciencialização das práticas através duma formação de qualidade, segundo (Lesne, 1984), que transforme os professores em investigadores, tornando-se agentes da sua própria formação e ao mesmo tempo mais interventivos como produtores de projetos de ação educativa.

Sachs (2012) argumenta que o desenvolvimento da profissão docente assenta em torno de quatro aspetos fundamentais: a confiança, a autonomia e a definição de padrões; a liberdade no juízo e tomada de decisões e o investimento no desenvolvimento profissional contínuo. Caracteriza o trabalho docente como exigente, intelectual, emocional e politicamente. Por isso, aposta numa ótica de profissão docente autorrepresentativa,

sustentada num conjunto de valores e num conhecimento de base, num Quadro de confiança, valorização e respeito.

André (2002) mostra-nos que, a partir do início da década de 1990, o tema “identidade e profissionalização docente” apareceu como um tema emergente no conjunto de estudos sobre formação de professores.

De acordo com Flores (2011), a participação dos professores e os seus desígnios morais assumem uma importância vital no processo educativo.

[O] modo como entendem os seus papéis e as suas tarefas e a natureza do próprio ensino nos contextos em que trabalham é vital para o sucesso da mudança e para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem nas escolas (Flores, 2011, p.182).

Segundo Ramalho, Gauthier, e Nuñez (2003), o profissionalismo docente é considerado a expressão da dimensão ética dos valores e normas, das relações, no grupo profissional, com outros grupos. Exige qualificação, competência e poder, nomeadamente, autonomia face à sociedade, ao poder político, à comunidade e aos empregadores; face a outros grupos profissionais.

Mas, segundo Flores (2014) a profissionalização é um estatuto. Associa-se ao projeto político, social ou individual, através do qual uma dada profissão procura reconhecimento como profissão ou um indivíduo como profissional. A construção de um perfil docente é um processo complexo que requer investigação, criatividade, empenho, cooperação, espírito crítico e capacidade de análise e reflexão. A investigação nunca será capaz de identificar as estratégias ou métodos que funcionem em todas as salas de aula e com todos os alunos, mas é uma fonte credível de informação sobre as estratégias e métodos que têm uma grande probabilidade de resultar. O melhor da investigação é informar o professor sobre os métodos e estratégias que têm melhor probabilidade de funcionar bem, em termos de resultados de aprendizagem dos alunos.

Domingo (2003, p.34) considera a profissão docente uma “profissão polivalente” que permite ser considerada uma “semiprofissão”, marcada pela “proletarização” dos anos 80. Ocorre um debate reflexivo, sempre que se trata do ensino, por vezes polémico e de alguma contestação (Day, (2001); Etzioni, (1969); Evetts, (2009); Gewirtz et al., (2009); Goodwin, (2012). Já neste sentido, Etzioni (1969) apontava para ocupações que, não sendo “verdadeiras” profissões, se situam “da ocupação à semiprofissão, até à profissão”.

A evolução ao longo de décadas foi, de facto, permitindo compreender que as profissões são dinâmicas. Evoluem com ritmos e direções diferentes, expressando-se diversamente, segundo os contextos locais e nacionais (García, 2001; Rodrigues, (1999).

Segundo Roldão (1999, p.74), é urgente (...) “olhar a escola para além da burocracia”, pois a profissionalização estrutura-se em torno dessas duas dimensões nucleares, na construção das identidades profissionais, num processo dialético de construção da identidade. Tem surgido uma multiplicidade de perspetivas de debate e análise para que o estatuto da carreira docente promova uma discussão com argumentos pertinentes, que conduzam a uma de reflexão séria quanto ao conceito de profissão docente,

Para Nóvoa (1992), a profissão docente de cariz funcionário ou burocrático assenta em duas dimensões: um corpo de saberes (conjunto de conhecimentos e técnicas específicas da profissão docente), sujeito a um processo permanente de reelaboração; e um conjunto de normas e valores, orientadores da atividade profissional do professor. É importante frisar que os paradigmas emergentes incidem na necessidade de uma escola nova e, concomitantemente, no perfil renovado do professor.

O papel de um docente, segundo Morais e Medeiros (2007, pp.18-19), configura-se na ótica de um agente de transformação. O seu desempenho deve, por isso, traduzir-se “numa atitude de flexibilidade cognitiva” que lhe permitirá “(des) construir para construir, encetando uma reorganização de conceitos, na tentativa de (re) configurá-los com a realidade preconizada pelos atuais pressupostos do Sistema Educativo.”

Na senda de Domingo (2003), a docência há muito que é vista como sendo um exemplo de progressiva perda de autonomia e o aumento do controlo interno.

Na perspetiva de Crowe (2008, p.98), “ensinar ainda não é uma profissão”, pela ausência interna de coesão, fraco conhecimento de base científico e grande diversidade de modelos de formação, reconhecidos e legitimados pelas entidades reguladoras. Deste ponto de vista, e de acordo com Day (2001, p.65), os professores reclamavam ser “profissionais” porque a formação lhes facultaria o domínio do conhecimento especializado da disciplina, da pedagogia, dos alunos e de um certo grau de autonomia e tomada de decisões na sala de aula.

Os professores eram portadores de conhecimentos, saberes e valores socialmente aceites que os alunos recebiam. Este procedimento, independente dos contextos e da “invariância das referências teóricas e epistemológicas da ação, é uma expressão comportamental comum” trazendo, este por vezes, consequências nefastas na identidade profissional dos professores (Matos, 2003 p.7).

Segundo Tardif e Lessard (2007, p.54), “profissão” implica um grupo de indivíduos que a desenvolve, executa com algum grau de autonomia as suas atividades, com os conhecimentos necessários à sua concretização e algum controlo no seu campo de trabalho, incluindo o do acesso à profissão, através de um processo formativo.

A verdadeira substância do profissionalismo está por esclarecer em educação, conforme Evans (2008).

Para Caetano e Estrela (2010) entende-se que a profissão docente é uma construção a partir da sabedoria prática, decorrente de várias fontes de socialização, intersetando a biografia pessoal e a vida profissional experienciada pelo professor.

Nesta perspetiva, Morais e Medeiros (2007) dizem-nos que é um facto que a realidade mudou. Portanto, torna-se necessário rever métodos, conteúdos, atitudes e conceções no sentido de se adaptarem à nova situação de uma sociedade cada vez mais global, exigente e desafiante.

Power (2008) e Whitty (2008) defendem que as profissões se têm desenvolvido de diferentes modos, ao longo dos tempos, com implicações ao nível da (re) definição do profissionalismo.

Este novo paradigma nega os ideais-tipo anteriores, baseados num conjunto de características bem definidas e estáveis, em que o estatuto de profissão era atribuído à atividade docente, segundo Day (1999) e Lüdke e Boing (2004) desde que os professores possuíssem:

- Uma base de conhecimentos sistematizados;
- Autonomia no exercício da sua atividade;
- A vocação (ensinar era uma arte e podia-se prescindir de conhecimentos especializados para a exercer);
- Um grupo profissional organizado, capaz de gerir o acesso e o exercício da profissão;
- O desempenho de um serviço para clientes (alunos, comunidade, ministério da educação);
- Um código deontológico, com valores, normas e ética, espécie de guias da prática profissional.

A atividade docente, entendida como uma construção social num determinado contexto social e histórico, é uma profissão (Eric, 1982; Evans, 2008; Nóvoa, (1992) abrindo-se assim a múltiplas perspetivas para a definir.

Segundo Eric (1982, p. 107), o termo profissionalização docente integra, assim, vários sentidos, tais como a melhoria das competências, a racionalização dos saberes profissionais e a elevação do estatuto social da profissão, a partir de estratégias coletivas.

Para García (2001), a docência relaciona-se com a forma de organização, normas externas e decisões políticas, que a determinam ou constroem na ótica da sociologia das profissões, quer se fale de uma perspectiva realista (Korthagen, Kessels, Koster, Lagerwerf, & Wubbels (2001) ou de uma formação de práticas realistas (Perrenoud, 1993), ou da criação de uma “ciência prática”, (Elliott, 1993, p.43) A necessidade de repensar a formação de professores é salientada pelos referidos autores.

Para Roldão (2009), o docente é o responsável da mediação entre o saber e o aluno. Esse papel é baseado na orientação intencional e mediada de ações de ensino que conduzam os estudantes à apreensão do saber que se pretende ver construído.

A educação torna-se libertação autêntica e humanização em processo. “É a praxis que implica na ação e na reflexão dos homens sobre a transformação do mundo, em que a educação adquire um sentido libertador, deixa de ser o ato de depositar conhecimento, transferir, ou transmitir «conhecimentos» e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira de educação «bancária», mas um ato cognoscente” (Freire, 1975, pp.95-96).

Ensinar é compreender a educação como forma de intervenção no mundo: ensinar exige liberdade e autoridade, ensinar exige saber escutar, ensinar impõe querer bem aos estudantes, ensinar exige a crença de que a mudança é possível (Freire, 1975).

É de acordo com estes pressupostos que, segundo Perrenoud (2002a, p.129), a “Escola se passa a reger por uma cultura da cidadania, na medida em que não existe verdadeira cidadania sem pensamento autónomo e crítico “(o que, ao reconfigurar as ambições educativas das escolas e dos professores, os coloca perante um conjunto de tarefas profissionalmente mais exigentes, o que obriga o professor a transitar do papel de instrutor para um outro papel distinto, o de interlocutor qualificado.

Segundo Trindade e Cosme (2010) o papel do professor deverá ser entendido “como alguém que estimula, negocia e cria condições para que os seus alunos adquiram autonomia intelectual e sociomoral, tornando-se, assim, capazes de utilizar e de recriar os instrumentos, as informações e os procedimentos que lhes permitam pensar o mundo que os rodeia e agir aí de forma informada e eticamente congruente com os valores próprios de uma sociedade democrática” (Trindade & Cosme, 2010, p.193).

1.3 Relação pedagógica e o desempenho escolar

Muitos são os questionamentos e discussões a respeito do papel da escola na educação, porém, é preciso vê-la além de somente transmitir conhecimentos aos alunos. Sendo a escola conhecida como “instituição do saber”, a mesma exerce uma enorme importância na sociedade, necessita-se olhar além, ensinar os alunos a pensarem sobre a sociedade na qual estão inseridos, observar o mundo com as diferenças e discriminações para que os alunos adquiram ferramentas e competências que ensinem a enfrentar as adversidades da vida.

A escola necessita de ser pensada como “preparação” para a vida, na função de preparar cidadãos do mundo. De acordo com Gómez (2000), a escola é um ambiente de aprendizagem, onde há grande pluralidade cultural, mas que direciona a construção de significados compartilhados entre o aluno e o professor.

A construção desses significados compartilhados enfatiza uma necessidade de mudança na escola, por meio da reflexão. A mesma necessita da individualidade e da coletividade ao mesmo tempo, que envolve diversos aspectos da escola, ou seja, as relações entre o ensinar e aprender com diversas trocas de informações, a interação de indivíduos que participam da cultura escolar, pois além dos processos curriculares, pedagógicos e administrativos haverá o compartilhamento de informações e interação da cultura escolar.

Na Figura 1, podemos observar vários indicadores que se articulam entre si com vista ao sucesso escolar dos alunos, de forma a que o envolvimento dos vários atores educativos, o compromisso social, o desempenho cívico articulado com a qualidade da relação entre professor e aluno trazem ao sistema educativo níveis de literacia e sucesso escolar.



Figura 1. Indicadores para o Sucesso Escolar

Adaptado de Direção Geral da Educação (2016)

A leitura da Figura 1 apresenta os vários indicadores que fazem parte integrante do processo que promove o sucesso escolar. É necessário que todos os indicadores estejam presentes de forma a gerar uma cultura de atuação responsável na escola, com base no feedback.

Para Mettrau e Mathias (1998, p.26) “a escola não tem valorizado o pensar e o transformar.” Todo o processo educativo deverá ir no sentido de desenvolver no aluno a capacidade de aprender a aprender. É fundamental, pois, que se abram espaços para o "aprender a aprender" e o "aprender a pensar”. Os professores precisam consciencializarem-se que o seu trabalho não se resume a uma transmissão de conhecimentos e que devem, portanto, atuar no sentido de promover o desenvolvimento dos processos psicológicos pelos quais o conhecimento é adquirido, ensinando aos alunos a aprender a aprender (Pozo, 2002).

O Relatório Mundial da UNESCO (1995), ao analisar o futuro da educação para o séc. XXI, é um dos documentos que permite legitimar esta leitura da formação, nomeadamente, quando sublinha a importância que a formação consegue assumir, ao promover o desenvolvimento pessoal e profissional, sustentada em quatro pilares da educação: o aprender a ser; o aprender a aprender; aprender a fazer; aprender a viver com os outros.

A percepção de competência do aluno relativamente à tarefa pode ser muito prejudicada caso ele admita ter empreendido um grande esforço, mas receba, por parte do

professor, um feedback de ausência do mesmo, tornando-o responsável pelo fracasso. É fundamental, portanto, que os professores conheçam as atribuições de causalidade dos seus alunos e, sempre que pertinentes, as utilizem de uma forma adequada (Martini & Boruchovitch, 2004).

A compreensão sobre as causas do desinteresse dos alunos ajuda à implementação de Programas de intervenção, em que são modificadas as causas inconciliáveis com a motivação para a aprendizagem e com o bom desempenho escolar. Os alunos são levados a perceberem a possibilidade de terem usado estratégias de aprendizagem desajustadas, apesar de se terem esforçado (Martini & Boruchovitch, 1997).

Segundo Pajares e Schunk (2001), a escola é observada pela sociedade ocidental como uma componente socializadora de grande importância e influência na vida das pessoas. Para atingir as suas finalidades é indispensável, no entanto, que se fomente entre os alunos um interesse verdadeiro e um entusiasmo pela aprendizagem e desempenho escolar.

Assim, no entender de Vygotsky (1991), a escola deve concentrar esforços na motivação dos alunos, o que estimula e ativa recursos cognitivos. A base do saber deverá ser tida como essencial no processo de aprendizagem, salvaguardando os casos em que se observem excessos. As motivações para a aprendizagem, tanto intrínseca quanto extrínseca, deverão estar em equilíbrio. Trata-se de mais um desafio que implica a consideração da especificidade dos conteúdos académicos e a subjetividade do aluno, a concretização de propostas inovadoras que revertam o que se pratica nas salas de aula.

Para haver sucesso escolar efetivo, tem de haver aprendizagem e empenho por parte dos intervenientes nesse processo.

É o professor que deverá ter a capacidade de trabalhar para os seus alunos, numa posição de teoria crítica. Nesse sentido, revela-se fundamental que o professor que orienta, tenha a possibilidade de gerir a diversidade que encontra nos seus alunos, recriando conteúdos, metodologias e materiais adequados aos contextos e às características dos seus educandos.

Se o professor faz transparecer ao aluno que algo não é facilmente exequível, certamente vai desmotivá-lo. Uma tarefa demasiado fácil é identicamente desmotivante, deve ser demonstrado ao aluno que o desafio proposto é suscetível de ser efetivado, mas que para isso é necessário empenho e dispêndio de esforço (Rosário, 2004).

A continuidade é importante na definição de objetivos específicos na educação (Specific) que sejam minuciosos, detalhados, compreensíveis, mensuráveis, (Measurable), isto é, possíveis de ser quantificados permitindo fazer um feedback do percurso

permanentemente atingíveis, (Attainable), em que a concretização seja evidente, realistas (Realistic) com os objetivos alcançáveis, temporizáveis (Time - bound), que os alunos compreendam e interiorizem e vejam que estão ao seu alcance mediante recursos e suportes adequados, também assim eram definidos pelo autor Rodrigues, (2010).

Um dos desafios que hoje se coloca às instituições do ensino é justamente a construção de um projeto formativo que espelhe as especificidades da instituição e simultaneamente que se sustente em três dimensões: desenvolvimento pessoal, desenvolvimento de conhecimentos e competências e um melhor conhecimento do mundo do emprego, de forma a permitir aos indivíduos uma maior autonomia na sua atividade profissional (Zabalza, 2004).

Segundo Freire (1997, p.29), nas condições de verdadeira aprendizagem, “os educandos vão-se transformando em reais sujeitos da construção e de reconstrução do saber ensinando ao lado do educador, igualmente sujeito do processo”, daí que, ensinar não é um processo de transferir conhecimento, mas antes um “criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção”.

1.4 (In)sucesso escolar: uma realidade em transformação

O conceito de insucesso escolar é recente na História da Educação da sociedade Ocidental e surge associado à implementação da obrigatoriedade escolar, decorrente das exigências da sociedade industrial. A sua noção conceptual surge nos meados do século XX, com a organização das escolas com currículos estruturados, que pressupõem, por inerência, metas de aprendizagem. Benavente (1990, p.15-16) salienta que, na definição de insucesso escolar, “o vocabulário utilizado é muitas vezes de natureza moral (o insucesso como um mal), em geral dramático (vítimas do insucesso, problema angustiante, doloroso, assustador, etc.); aparecem também termos de natureza militar (a luta contra, o combate, a frente de combate, a batalha do) e de natureza médica (sintoma de...prevenir, eliminar, detetar).”

No que concerne aos indicadores utilizados para avaliar o insucesso salientam-se, além das taxas de retenção, as de abandono e de insucesso nos exames. Uma vez que o insucesso escolar aparece definido por estes indicadores, parece-nos legítimo equacionar, se eles serão, de facto, os únicos utilizáveis para avaliar a questão do insucesso.

Esta apreciação vem, segundo Medeiros (1993), confirmar a extensão de um problema que oficialmente, é apenas avaliado pelo critério pedagógico dito “objetivo”, ou seja, os resultados escolares.

É importante perceber de que forma se pode prevenir e agir, é possível existirem diversos motivos que expliquem o insucesso escolar, tais como o seio familiar do aluno e o ambiente escolar ao nível pessoal. Há várias razões que podem explicar também a razão do insucesso. No entanto, é importante salientar o facto de nem sempre os motivos serem falta de interesse e de motivação por parte do aluno, em determinadas situações as causas estão associadas a determinada disfunção cognitiva, motora ou sensorial .

Este conjunto de fatores está diretamente relacionado e pode fazer com que comecem a existir dificuldades de aprendizagem e sinais de insucesso escolar. A escola, ao direcionar a sua ação para a transmissão do saber, propõe a aquisição desse saber, através de metas e limites que definem o sucesso e o insucesso escolar, pelo que, quando um aluno não atinge as metas definidas como era suposto, é considerado aluno com insucesso, sem ter em conta as aquisições que foram feitas de forma diferenciada e individual.

O fenómeno “insucesso escolar” não é redutível à sua visualização imediata, devendo ser tomado como algo complexo presente no indivíduo, na escola e na sociedade e ainda da forma como estas três entidades se articulam (Martins & Cabrita 1993).

Autores como Azevedo (2008), Nóvoa (2009), Moreira (2014) e Nunes (2015), referem que o epicentro que levou ao insucesso escolar foi a massificação da escola, pois acolheu, dentro do mesmo espaço, uma pluralidade de perfis de alunos, resultante da heterogeneidade da sociedade. Embora todos os alunos detenham um processo de aprendizagem, este é diferente de aluno para aluno (cada aluno, como ser individual, possui o seu próprio processo). Isto predispôs que a escola não conseguisse atender a tal multiplicidade de perfis. “A escola sofreu grandes transformações, aumentando o número de anos de escolarização obrigatória, de alunos acolhidos no sistema de ensino, bem como o número de estabelecimentos escolares e o respetivo número de professores (...). No entanto, rapidamente a abertura da escola a todos demonstrou a existência persistente e contínua de fenómenos como o insucesso e o abandono escolar” (Moreira, 2014, p.25).

O insucesso escolar é regularmente demonstrado através do número de retenções de alunos que não transitam. Pode dizer-se que há insucesso ou fracasso escolar quando algum ou alguns dos objetivos da educação escolar não são alcançados (Fernandes, 2006).

Segundo uma perspetiva sociológica (Benavente & Correia, 1981), a educação escolar tem como finalidade instruir, estimular e socializar os alunos visando a aquisição de determinados conhecimentos e técnicas (instrução), o desenvolvimento do aluno (estimulação) e a interiorização de determinadas condutas e valores com vista à vida em sociedade (socialização). Se algum destes objetivos, que constituem outras tantas dimensões

da educação, não é atingido, pode dizer-se que há insucesso na educação escolar. Sendo assim, os dados referentes à percentagem de retenções no ensino são só por si insuficientes para caracterizar o insucesso escolar.

Segundo Medeiros (1993) o conceito de insucesso assenta nas taxas de retenção. Para o autor este indicador pode ser visto como:

- 1) Uma sanção por o aluno não ter aproveitado o saber posto à sua disposição, por nítida incapacidade deste;
- 2) Como o reconhecimento do aluno não ter apreendido os conhecimentos mínimos necessários para passar aos níveis seguintes;
- 3) A tradução de vontades normativamente expressas, passagem ou retenção por decreto ou circular (Medeiros, 1993, p.56).

Segundo o Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação do Ministério da Educação (GEPE, 2017), a taxa de alunos retidos em Portugal tem vindo a diminuir ao longo dos últimos anos, estando esta situação possivelmente relacionada com a introdução de novas orientações de política educativa que se refletem nas avaliações dos alunos.

Na Figura 2, podemos ver como os números de retenção baixaram em média para metade, numa década.

Ano letivo	Total	1.º Ciclo	2.º Ciclo	3.º Ciclo	Secundário
2005/2006	10,6	4,3	10,5	19,1	30,6
2006/2007	10,0	3,9	10,3	18,4	24,6
2007/2008	7,7	3,6	7,8	13,7	20,6
2008/2009	7,6	3,4	7,5	13,8	18,7
2009/2010	7,6	3,5	7,5	13,5	18,9
2010/2011	7,3	3,2	7,1	12,9	20,5
2011/2012	9,5	4,2	11,0	15,2	19,7
2012/2013	10,2	4,6	12,4	15,7	18,8
2013/2014	9,8	4,8	11,2	14,9	18,2
2014/2015	7,8	4,0	8,5	12,1	16,4
2015/2016	6,4	3,6	6,7	9,8	15,5
2016/2017	5,4	2,9	5,9	8,4	14,9

Nota: Estes valores dizem respeito ao ensino básico regular, aos cursos científico-humanísticos/gerais e cursos tecnológicos do ensino secundário regular e a partir de 2008/2009 também aos cursos profissionais.

Figura 2. Taxa de Retenção e desistência por ciclos

A Figura 2 apresenta a taxa de retenção e desistência (%), por nível de ensino, ciclo de estudos e ano letivo - 2005/06 a 2016/17 (<http://www.dgeec.mec.pt/np4/97/>)

No Gráfico 1, podemos observar a variação da taxa de retenção e a percentagem da taxa de retenção por ciclos de estudo.

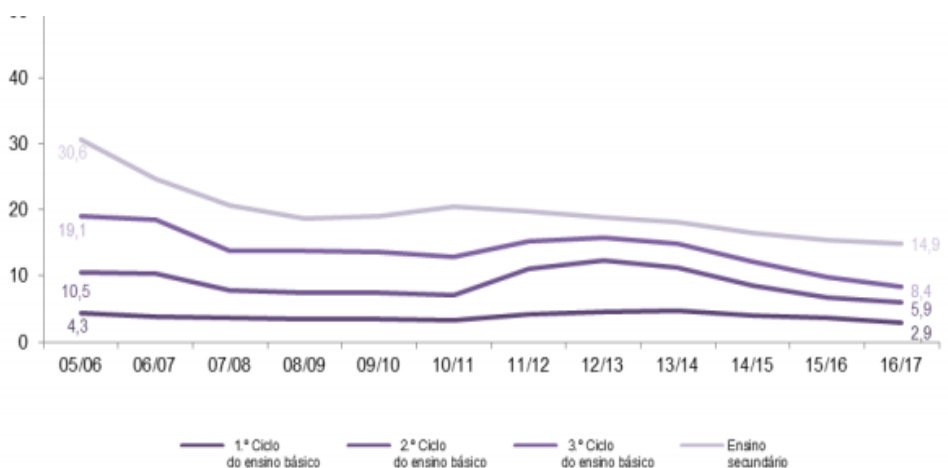


Gráfico 1. Taxa de retenção e desistência por ciclos

Se considerarmos que o insucesso escolar é frequentemente fator de retenção, podemos observar, através do Gráfico 1, que tem diminuído de forma significativa a percentagem da taxa de retenção nos últimos anos.

Benavente (1988, p. 33) refere que acontece uma retenção quando “(...) os atores (professores, pais e alunos) consideram, em geral, que o insucesso é verdadeiramente consumado quando uma retenção é decidida: esta aparece-lhe como um sinal tangível de insucesso escolar.” Do mesmo modo, Martins e Cabrita (1993, p.10) faz a mesma associação ao referir que existe insucesso quando não consegue atingir os objetivos propostos ou isso não acontece no tempo previsto”. Para o autor, as taxas de insucesso escolar coincidem normalmente com as taxas de retenção, manifestas no abandono escolar.

Para Mendonça (2006, p.12) um aluno que reprova um ano não engrossa as fileiras do insucesso, mas sim aquele “que repete sucessivamente vários anos sem uma progressão e que acaba por abandonar”.

Para Peixoto (1999), o termo insucesso escolar ultrapassa a questão da retenção, podendo haver insucesso mesmo que um aluno seja aprovado. Para o autor, insucesso escolar significa, também, rendimento escolar abaixo das possibilidades do estudante.

Nesta linha de pensamento, situam-se Cortesão e Torres (1994) que sustentam que, para além da retenção e abandono escolar, indicadores através dos quais tradicionalmente se define o insucesso escolar, existem outros aspetos reveladores do mal-estar dos alunos na instituição escolar e o facto de, quando terminada a escolaridade, não se desencadear a mobilização dos conhecimentos adquiridos é um indicador de que a educação não se cumpriu plenamente.

Segundo Martins e Cabrita (1993), existe uma forma diferente de insucesso escolar, associando a desadequação entre os conteúdos transmitidos na escola e as aspirações dos alunos e a não conjugação destes fatores com as necessidades do sistema social (político, cultural e económico). Esta forma de insucesso escolar não pode ser quantificável, nomeadamente através de taxas, uma vez que os alunos não são retidos, mas traduz-se na falta de preparação para o ingresso no ensino superior, no mau desempenho de funções no sistema científico, tecnológico e produtivo e na falta de compreensão dos fenómenos culturais, políticos e ideológicos do seu país ou do mundo.

Benavente (1990) acrescenta que, após a conclusão da escolaridade obrigatória, a não prossecução dos estudos também constitui uma forma de insucesso, visto que um aluno acaba por não retirar do sistema de ensino tudo o que ele pode oferecer e que teria capacidade para obter conjugando todas estas perspetivas. Marchesi e Gil (2004) citam a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico) no seu relatório "Overcoming Failure at School", o qual defende que o fracasso escolar assume, três momentos:

1.º - No ensino obrigatório, quando o rendimento do aluno se situa abaixo da média ou há retenção do ano de escolaridade.

2.º - Desistência do aluno antes de terminado o ensino obrigatório ou quando o termina, mas sem um certificado.

3.º - Dificil integração profissional por falta de conhecimentos que deveriam ter sido adquiridos na escola.

Sendo assim, e nas múltiplas abordagens sobre o insucesso escolar, constata-se que o conceito é muitas vezes implícito, "oscilando entre a parte e o todo, a(s) causa(s) e a(s) consequências(s), o sintoma ou síndrome" (Medeiros, 1993, p.60).

Com vista a alcançar uma evolução nas aprendizagens e sucesso no percurso escolar, as políticas educativas nos últimos anos (que veremos nos pontos seguintes) têm mostrado serem eficazes como se observa no Gráfico 2.

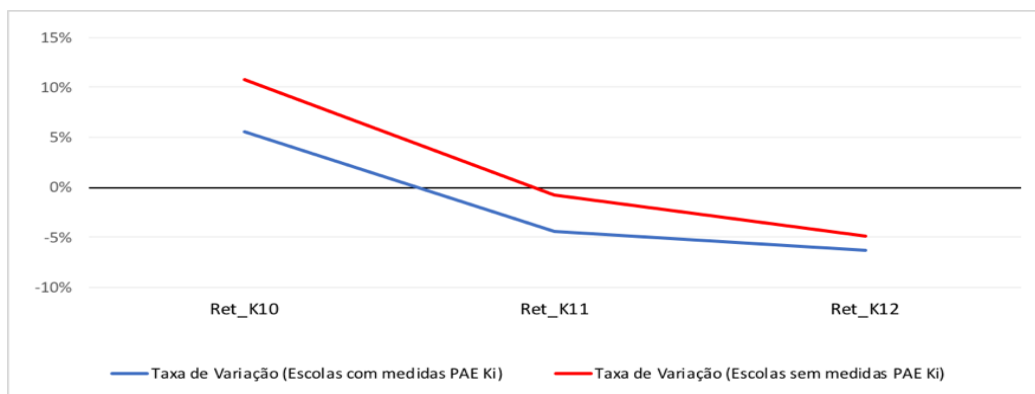


Gráfico 2. Evolução da retenção nos biénios 2014-16 e 2016-2018

Fonte de dados: DGEEC | Fonte: PNPSE, 2018)

Os dados do Gráfico 2, indicam que, no biénio 2014-2016, as escolas com o Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE), com medidas de Apoio Educativo, nos três anos de escolaridade do Ensino Secundário, apresentavam uma diminuição das retenções face às restantes Escolas.

Quadro 3.

Escolas PNPSE nos biénios 2014-16; 2016-18

Alunos de Escolas PNPSE abrangidos por medidas PAE		Biénio 2014-2016	Biénio 2016-2018	Diferencial entre os biénios	Taxa de variação
Ensino Básico	Alunos recenseados	1 083 727	1 054 300	-29 427	-3%
	Alunos retidos	81 133	56 363	-24 770	-31%
Ensino Secundário	Alunos recenseados	219 177	187 051	-32 126	-15%
	Alunos retidos	37 929	32 036	-5 893	-16%
Total	Alunos recenseados	1 302 904	1 241 351	-61 553	-5%
	Alunos retidos	119 062	88 399	-30 663	-26%

Fonte de dados: DGEEC | Fonte: PNPSE, 2019

O Quadro 3, mostra a tendência de melhoria com uma diminuição de alunos retidos. Apesar de evidenciar dificuldades de evolução dos resultados alcançados no Ensino Básico, reforçada no biénio 2016-2108, as Escolas que adotaram o Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar com medidas de Apoio Educativo, passam por assegurar a universalidade escolar, implicando um esforço acrescido de superação de problemáticas mais complexas relacionadas com os fatores característicos do insucesso escolar, registando melhorias.

Para prevenir o insucesso, é preciso, antes, perceber quais os fatores que influenciam o (in)sucesso escolar. Várias investigações, e como reforçam Amorim e Alves (2015), têm revelado que o desempenho escolar dos alunos, sendo esta uma variável sócia educacional, está condicionado por uma reunião de fatores, envolvendo características sociais, culturais, económicas e individuais.

Esta variável, na senda de Azevedo (2013, pp.39-40), “(...) reúne uma grande complexidade social e política, porque diz respeito a elementos que se prendem seja com as políticas sociais de um dado país e, mais especificamente, com as políticas relativas ao sistema educativo”

Na Figura 3, o referido autor apresenta de forma sintetizada um conjunto de dimensões que influenciam o (in)sucesso escolar.

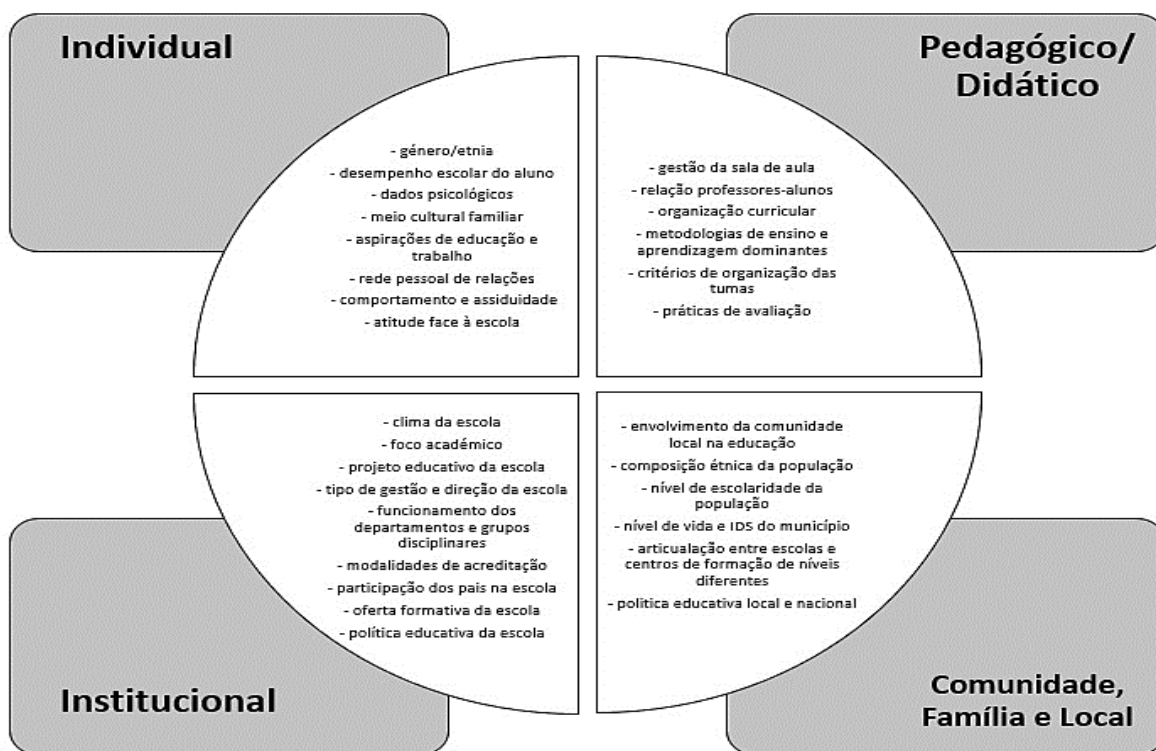


Figura 3. Dimensões que influenciam o (in)sucesso escolar.

Fonte: Como se tece o (in)sucesso escolar: o papel crucial dos professores de Joaquim Azevedo (2013)

Com o Figura 3, pode verificar-se que existem fatores externos, como o sistema educativo e a comunidade, a família e o local; fatores internos, extrínsecos ao aluno, como a dimensão institucional e a dimensão pedagógico/didático; fatores internos, intrínsecos, referentes ao próprio aluno.

Os autores Certã e Pereira (2015, p.539) focam-se na política educativa da escola, afirmando que esta deve ter o sucesso educativo como missão estratégica fundamental. No mesmo sentido, Amorim e Alves (2015, p. 577) interrogam-se sobre quais são os fatores internos de uma escola, promotores do (in)sucesso escolar, sendo que “(...) é pertinente perceber de que forma as dinâmicas organizacionais e as lógicas de ação da escola influenciam os resultados escolares dos alunos.”

Os referidos autores defendem, ainda, que as escolas podem tanto “(...) fragilizar os alunos mais desfavorecidos, como podem promover o seu sucesso, sendo a qualidade da escola e dos seus professores um fator decisivo para a aprendizagem” (Amorim & Alves, 2015, p.576).

Moreira (2014, p.65) valoriza o esforço que se tem feito, no contexto educativo português, em concretizar as metas europeias. Foram desenvolvidas diversas iniciativas, no interior das escolas, pretendendo a melhoria dos rendimentos escolares e diminuir o abandono escolar, mas, para além desta melhoria, interessa “(...) uma formação de excelência, uma escola com um sistema de ensino de qualidade, um sistema de avaliação exigente e uma escola funcional e dinâmica do ponto de vista organizacional.”

Afonso (2012, p.151) perspetiva, primeiramente, o sucesso educativo, evidenciando a natureza polissémica deste conceito. De seguida, menciona a etimologia do mesmo afirmando que “(...) sucesso significa simplesmente um facto ou acontecimento. Só mais recentemente é que o galicismo “sucesso” entrou na língua portuguesa significando êxito ou bom resultado. (...) “sucesso” deixou de ser apenas um acontecimento para passar a ser um “bom” acontecimento (...)”. Para este mesmo autor, o sucesso escolar

(...) consiste na efetiva consecução das aprendizagens tidas como relevantes no Quadro dos valores e das finalidades que orientam a provisão da educação escolar, devendo a sua variância refletir a avaliação na qualidade dessas aprendizagens. (...) surge assim como um “construtor” técnico-pedagógico, em que a sua instrumentação se desenvolve em torno da definição de objetivos, padrões de desempenho, critérios de avaliação e indicadores (Afonso, 2012, p. 152).

Do mesmo modo, Azevedo (2013) e Alves (2012, p.37) também partilham a ideia de que o (in)sucesso escolar é o resultado de múltiplas e complexas causas, pois estas são “(...) todas as variáveis que estruturam o mundo escolar – o aluno, o professor, a família, a turma, o currículo, a relação pedagógica, as metodologias de ensino e aprendizagem, os contextos...- têm de ser consideradas e trabalhadas ainda que com ênfases e enfoques diversificados.”

O líder da escola também pode fazer a diferença no (in)sucesso dos alunos, no dizer de Moreira (2015, p.509) devendo encarar a “(...) mudança de paradigma e de concepção de escola (...) para que este contage com este mesmo pensamento os professores, pais e assistentes técnicos e operacionais e restante comunidade”. Esta mesma autora reforça esta perspectiva, de que os líderes têm de ter “a capacidade criadora de suscitar nos outros a vontade de seguir um caminho, de participar num trabalho comum, de atingir determinadas metas e de que essa vontade se concretize em realização.”

Investigadores como Wang, Heartel e Walberg (1994) realizaram uma *meta-análise de cinquenta anos de investigação em educação*, publicada em “What helps students learn?”, para perceber quais “(...) as políticas pedagógicas e as práticas escolares que se revelam mais “eficazes” para promover melhores aprendizagens junto de alunos com maiores dificuldades” (Azevedo, 2013, p. 43). Esta investigação reuniu, segundo Azevedo (2013, p. 43) uma análise de “(...) 179 artigos e capítulos de livros, compilaram 91 sínteses de investigação e inquiriram 61 investigadores em educação, tendo construído uma base de dados com 11.000 resultados estatísticos.”

Através dos resultados, os autores identificaram fatores que influenciam a aprendizagem e, posteriormente, ordenaram-nos pela seguinte ordem:

Quadro 4.

Fatores que influenciam a aprendizagem

Ordem	Fatores que influenciam a aprendizagem	%
1.	Gestão da turma/ sala de aula	64,8
2.	Processos metacognitivos	63,0
3.	Processos cognitivos	61,3
4.	Meio social e apoio dos pais	58,4
5.	Interações sociais entre os alunos e o professor	56,7
6.	Atributos sociais e comportamento	55,2
7.	Motivações e atributos afetivos	54,8
8.	Os outros alunos	53,9
9.	Número de horas de ensino	53,7
10.	Cultura da escola	53,3
11.	Clima da aula/ turma	52,3
12.	Clima da aula/ turma	52,3
13.	Modo de ensinar na sala de aula	52,1
...		
26.	Política educativa do Estado	37,0
27.	Política da escola	36,5
28.	Dados demográficos da região	32,9

Fonte: Como se tece o (in)sucesso escolar: o papel crucial dos professores Azevedo (2013).

Observando os resultados do Quadro 4, que são reforçados por um estudo realizado, durante um ano, por Sanders e Rivers (1996), cada vez mais investigações apuram que a gestão da turma e da sala de aula é um dos principais fatores para promover aprendizagens, junto de alunos. A gestão da turma e da sala de aula são da responsabilidade do professor, sendo este o principal responsável pelo (in)sucesso dos seus alunos.

1.5 Políticas Educativas e promoção de sucesso escolar

Na perspetiva, referida por Christenson e Havsy (2004), o sucesso escolar “(...) implica que os alunos sejam capazes de tomar iniciativas e se responsabilizem pela sua aprendizagem (autonomia), criem laços de vinculação com pares e pessoal da escola (sentimento de pertença) e sejam portadores de uma sensação de mestria em situações que os desafiem (competência)” (citado por Moreira, 2014, p. 47).

Podemos constatar a existência de uma clara preocupação pela qualidade da educação cada vez mais transversal, sendo disso exemplo, o processo de Bolonha, o Programa Erasmus, entre outros. Constituem princípios centrais da política educativa do Governo, a Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016, a promoção de um ensino de qualidade para todos, o combate ao insucesso escolar, num quadro de valorização da igualdade de oportunidades e do aumento da eficiência e qualidade das instituições públicas.

É assumida a necessidade de mobilizar os diferentes atores sociais de modo a criar sinergias entre os mesmos, em ordem a potenciar a eficácia das medidas a implementar e a urgência de um compromisso nacional visando garantir uma educação de qualidade como resposta às novas exigências de uma sociedade do conhecimento e da competitividade.

O Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE), criado através da Resolução do Conselho de Ministros nº 23/2016, coloca as escolas e as comunidades educativas no centro da decisão e encoraja-as a desenhar planos de ação estratégica, na base de compromissos e de parcerias de convergência escolar, com vista à construção de respostas e soluções, à escala local, para os problemas de aprendizagem e de integração socioeducativa diagnosticados nos seus territórios educativos.

Com vista a perceber as mudanças educativas nas últimas décadas, procuramos apresentar alguns dos Projetos e Programas de Promoção do sucesso educativo. A razão da escolha dos Programas, que foram, ao longo dos anos, aplicados nas escolas do Concelho, foi trazer inovação e apoios a quem mais deles necessitava, mais direcionados para uma população escolar específica. Por outro lado, a escolha recai no facto de alguns Programas

darem origem a Projetos que permitiam reduzir turmas e obter mais recursos humanos para escolas do Concelho de Ourém.

Perante novos desafios que exigem que o conceito de sucesso esteja intimamente associado à capacidade de respostas diferenciadas, cumprindo a missão da Escola Pública, é basilar garantir a efetiva inclusão de todos os seus alunos e, em simultâneo, promover condições de sucesso educativo para todos.

Azevedo (2013) refere a existência do papel crucial dos professores no processo ensino aprendizagem

“(…) uma multiplicidade de “sucessos escolares” e poucas vezes eles são devidamente explicitados, desocultando os sentidos que subjazem aos variados enunciados. Ganham particular acuidade, entre nós, os seguintes focos:

- (i) sucesso escolar é aquilo que se mede em exames externos e em provas de avaliação sumativa;
- (ii) sucesso escolar é a quantidade de crianças e jovens que transitam de ano e de ciclo de estudos;
- (iii) sucesso escolar é o resultado de um processo de ensino e aprendizagem que proporciona as aprendizagens e a aquisição de saberes que estão consignados;
- (iv) sucesso escolar é uma dinâmica escolar que implica todos os seus protagonistas principais – professores, alunos, pais e escola, como um todo - e que se ocupa da criação de condições de aprendizagem eficaz por parte de cada um e de todos os alunos” (Azevedo, 2013, pp.40-41).

A escola necessita de conjugar esforços diferenciados, de acordo com o público-alvo. Existem vários projetos e programas com vista à promoção do sucesso para os alunos desmotivados e mais necessitados, quer dentro quer fora da sala de aula.

Neste âmbito, podemos elencar como ações estratégicas de maior incidência as que foram, ao longo de décadas, fazendo uso inteligente da autonomia pedagógica e organizacional da escola, com rentabilização e utilização adequada dos seus recursos internos.

Na perspetiva do acompanhamento dos alunos, convém salientar como princípio base a rentabilização pelas escolas dos recursos internos e da eficácia, reavaliando sempre o impacto no sucesso dos alunos, das medidas e dos recursos que lhe estão afetos nas aprendizagens, através do feedback dos professores e dos resultados escolares dos alunos. Este é também, de algum modo, um processo que tem desencadeado novas lógicas e critérios no desenvolvimento de práticas de adequação e impacto das medidas e do esforço de investimento tanto da parte dos docentes como dos alunos.

Quanto maior e mais rigorosa for a análise de diagnóstico da situação escolar melhor serão conhecidas pela comunidade escolar as debilidades prioritizadas. Os docentes, para

terem uma atuação e dar um feedback compatível com o que os alunos consideram eficaz na aprendizagem, têm de conhecer muito bem as vivências, carências e limitações com que se depara a realidade escolar, adequando assim os instrumentos que tem ao seu dispor.

1.6 Programas de promoção do sucesso educativo

Os Programas de Promoção do sucesso educativo surgem para combate ao insucesso e abandono escolar, permitiram à escola obter recursos materiais e humanos ao longo dos anos, para auxiliar na tarefa de priorizar os problemas sinalizados. Embora reconhecendo que continuam a existir fortes preditores externos de sucesso escolar, o papel da escola é não só crucial no esbater deste condicionalismo externo, mas também importante na mobilização e vinculação de toda a comunidade ao compromisso com a educação e valorização das aprendizagens na escola.

Segundo Sá Pires (2011), um Projeto de Intervenção deverá entender-se como um conjunto de ações programáticas, que têm como objetivo responder às necessidades educativas do Agrupamento e que visam promover a qualidade e adequação do sistema educativo local aos desafios de uma sociedade cada vez mais exigente. Deverá, também, mostrar a relevância desse conjunto de ações e a coerência entre os problemas diagnosticados, explicitando, além disso, as estratégias de intervenção propostas e os recursos que deverão ser mobilizados.

O Concelho de Ourém possui um contexto educativo no qual impera a diversidade de interesses e de necessidades dos alunos. É necessário que a educação escolar crie condições para que os alunos construam as aprendizagens, em função dessa diversidade, de forma a capacitá-los para (con)viverem num mundo em constante mudança.

As escolas do Concelho de Ourém usufruem, há várias décadas, dos Programas Educativos que asseguram benefícios aos alunos. Sendo um Concelho muito díspar, social, cultural e economicamente, com alunos vindos de freguesias rurais, com famílias de baixa literacia e com grandes dificuldades económicas, nestes locais as escolas adaptaram os Programas que melhor poderiam proporcionar apoio com vista ao sucesso educativo dos mesmos, como Percursos Curriculares Alternativos, Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, Empresários Pela Inclusão Social (EPIS). Estes programas foram aplicados nas escolas onde o maior número de alunos era oriundo do meio rural. Os alunos dos colégios e das escolas da cidade tinham outras vivências e níveis sociais e económicos diferentes. Posteriormente, também nestas escolas, outros programas têm vindo a ser

implementados ao longo dos anos tais como: Metodologia Turma Mais; Metodologia Fénix; O Desporto Escolar; Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar.

Todos os Programas permitiram que os alunos beneficiassem, ao longo do seu percurso escolar, de mais apoios e de programas diferenciados, quando deles necessitavam, possibilitaram também aos que manifestavam mais dificuldades que fossem integrados e obtivessem sucesso. Salientamos que alunos respondentes do inquérito do estudo usufruíram destes Programas. As escolas procuraram sempre incluir-se nos novos Programas que foram surgindo, de modo a aplicá-los na busca das melhores soluções no percurso escolar dos alunos. Apresentamos de forma sucinta os vários programas para melhor identificar a sua influência no percurso escolar dos alunos:

- Percursos Curriculares Alternativos (Despacho Normativo nº 50/2005 de 9 de novembro) que preconizavam a universalização de uma escolaridade alargada de 12 anos e o reconhecimento da importância de um currículo comum de 9 anos são duas prioridades essenciais à formação dos jovens, sendo, por isso, desafios que comprometem toda a comunidade e, de um modo especial, a escola e a família;

- Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária é uma iniciativa governamental estabelecida pelo Despacho Normativo 50/2005, de 20 de Outubro, este Programa surge no combate ao abandono escolar e insucesso. Embora fosse aplicado apenas nas escolas da zona norte do Concelho de Ourém, que é uma zona rural e socialmente mais desfavorecida, marcada pela pobreza, com o Programa pretendeu-se a prevenção e a redução do abandono escolar precoce e do absentismo, a redução da indisciplina e a promoção do sucesso educativo de todos os alunos. O Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) não deixa de ser relevante por propor alterações significativas, ao nível de redução de turmas e de recursos educativos para as escolas, com problemas de indisciplina e abandono escolar;

Associação Empresários Pela Inclusão Social (EPIS) desenvolveu, desde 2007, um modelo de capacitação para o sucesso escolar baseado num conjunto claro de princípios e objetivos explícitos no Projeto: Conhecimento; Humanidade e integridade; Trabalho e meritocracia; e Responsabilidade e solidariedade (Empresários pela Inclusão Social - EPIS, 2007). A Associação Empresários Pela Inclusão Social tem como objetivos estratégicos: combater o insucesso e o abandono escolares através da prevenção, da remediação de fatores de risco e da promoção de fatores de proteção (no aluno), bem como da indução de fatores externos de sucesso, na Escola e na Família, para o qual contribuem os Programas e os mediadores.

Os Programas de Promoção do Sucesso Escolar que foram aplicados e testados durante o tempo que vigoraram, em várias escolas do Concelho de Ourém, apenas terminaram porque deixaram de existir na forma como tinham sido concebidos, tendo um novo paradigma surgido em 2010. O Ministério da Educação (ME) Despacho n.º 100/2010, lançou, no ano letivo 2009/2010, o Programa Mais Sucesso Escolar (PMSE). Na base da criação do Programa Mais Sucesso Escolar, segundo Rodrigues (2010, p. 181) esteve o objetivo de “generalizar a utilização de estratégias pedagógicas, estimular as escolas a procurar as soluções para os seus problemas, fazendo um uso inteligente e eficaz dos recursos de tempo de trabalho dos professores.” Tendo em vista o apoio ao desenvolvimento de projetos de escola para a melhoria dos resultados escolares no ensino básico, com o objetivo de reduzir as taxas de retenção e de elevar a qualidade e o nível de sucesso dos alunos, surgem posteriormente, o Programa Turma Mais e a Metodologia Fénix, integrados no Programa Mais Sucesso Escolar. Estes trouxeram uma forte motivação ao proporcionar condições para que todos os alunos pudessem efetuar aprendizagens e consolidar saberes. Mais do que combater o insucesso, interessava qualificar o sucesso, dando-lhe novas dimensões e horizontes de sustentabilidade. Foi um desafio ambicioso que exigiu determinação, rigor e trabalho de equipa, no qual alunos, professores e pais se comprometeram. O projeto assenta num modelo organizacional de escola que permite dar um apoio mais personalizado aos alunos que evidenciavam dificuldades de aprendizagem nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática ou outra identificada pela escola de acordo com a taxa de sucesso pretendida.

Estes Programas obtiveram sucesso nas escolas deste Concelho, trazendo novas formas de apoio às escolas e criação de mais horários de professores, permitindo melhor organização e distribuição do seu trabalho e no uso da autonomia para desenhar soluções e estratégias pedagógicas no combate ao insucesso e abandono escolar.

A dinâmica gerada e os consequentes compromissos abraçados pelas escolas que se lançaram nesse desafio evidenciam da parte destas o seu inconformismo relativamente aos problemas e dificuldades que enfrentam, mas também, uma atitude perante a organização da escola.

A “Turma Mais” é um projeto que se caracteriza por utilizar pedagogias diferenciadas e formas diversificadas de organização do grupo turma, permitindo um trabalho colaborativo através de parcerias pedagógicas.

Segundo Verdasca (2009)

[N]o Quadro da autonomia da escola e da sua esfera organizacional está a possibilidade de estruturar Agrupamentos de alunos e equipas docentes na base do ciclo de estudos. Esta nova unidade estrutural curricular e a nova dimensão temporal que lhe está associada lança novos desafios no âmbito da gestão curricular, da (re) organização pedagógica dos Agrupamentos internos de alunos e equipas docentes, da distribuição e afetação dos recursos humanos e potencia uma maior eficácia no apoio e acompanhamento do percurso escolar dos alunos e na conclusão de ciclo (Verdasca, 2009, p. 56).

Esta medida pode ser encarada como medida preventiva e compensadora, de acordo com a tipologia de cada aluno envolvido e consiste em criar uma turma sem alunos permanentes, que agrega temporariamente alunos provenientes das várias turmas do mesmo ano de escolaridade, com dificuldades idênticas numa determinada disciplina. Nesta espécie de ‘plataforma giratória’, cada grupo de alunos fica sujeito a um horário semelhante ao da sua turma de origem, com a mesma carga horária e o mesmo professor por disciplina.

Este modelo de ensino promove uma evolução que, apesar de tudo, se consolida à medida que se vai rompendo com culturas escolares acomodadas e conformes a práticas repetidas que têm dificuldade em equacionar e aceitar outras dimensões e lógicas de espaço curricular e de tempo letivo. Só com uma forte e determinada aposta na educação, elevando fortemente os níveis de escolarização e as competências pessoais de cada aluno, o nosso país poderá atingir rankings satisfatórios, visando a melhoria das aprendizagens e dos resultados escolares através da intervenção ao nível das dimensões organizacional e pedagógica do ensino.

A Metodologia Fénix procurava renovar a partir de princípios estruturantes da organização escolar, da pedagogia e da didática, promovendo o ensino diferenciado, sempre que possível, tornando os nossos alunos, as escolas e a sua população mais autónoma e com o futuro mais promissor, tendo sempre presente que as políticas educativas não podem ser alheadas da realidade do território, das carências sociais e económicas, assim como as características da população que o habita, (etnias, culturas e nacionalidades diferentes). Mais do que combater o insucesso, interessa qualificar o sucesso, dando-lhe novas dimensões e horizontes de sustentabilidade. É um desafio ambicioso que exige determinação, rigor e trabalho de equipa.

Com vista ao bem-estar psicológico e físico surge com o Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, o Desporto Escolar como uma valência importante nos estilos de vida saudáveis, a fim de evitar maior risco de sedentarismo e incumprimento de regras e combate à obesidade infantil. No âmbito da educação, a dinamização do Desporto Escolar ganha

especial relevância, quer como Programa que fomenta a introdução à prática desportiva e à competição, quer enquanto estratégia de promoção do sucesso educativo e de estilos de vida saudáveis. A Educação está frequentemente sujeita a reformas e alterações, por vezes são tão rápidas que carecem de avaliação de impacto social que podem ser omissas na forma como explicitam a exigência e o rigor dos percursos formativos. Este Programa está cada vez mais a ser implementado não apenas no Concelho de Ourém, mas a nível nacional.

O Desporto Escolar visa promover o acesso à prática desportiva regular de qualidade, com o objetivo de contribuir para a promoção do sucesso escolar dos alunos, de estilos de vida saudáveis e de valores e princípios associados a uma cidadania ativa.

As escolas deste Concelho tornaram possível, através deste Programa, novas práticas desportivas, entre elas destaca-se o acesso de todos os alunos aos desportos em meios aquáticos.

Posteriormente, surge o Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar, foi criado no Quadro das orientações de política educativa definidas no Programa do XXI Governo Constitucional, nas Grandes Opções do Plano dois mil e dezasseis, dois mil e dezoito e na Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016, de 24 de março (*Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016*, 2018).

A criação do Programa vem no seguimento dos anteriores, tendo como primordial finalidade promover um ensino de qualidade para todos, combater o insucesso escolar, num quadro de valorização da igualdade de oportunidades e do aumento da eficiência e qualidade da escola pública na prestação do serviço educativo, bem visível nos resultados dos exames nacionais nos vários ciclos de ensino que espelham de forma clara a diversidade e a inadequação dos Programas à realidade das escolas e dos alunos, sempre num enquadramento nacional com a evolução dos normativos.

Atualmente, o Programa assenta no princípio de que são as comunidades educativas quem melhor conhece os seus contextos, as dificuldades e potencialidades, sendo por isso quem está melhor preparado para conceber planos de ação estratégica, pensados ao nível de cada escola, com o objetivo de melhorar as aprendizagens dos alunos. Os currículos não podem ser perenes, devem ser adaptados e (re) construídos de forma a permitir suficiente flexibilidade e a indicar objetivos, competências e experiências educativas que respondam à finalidade de uma educação para todos.

Embora o sucesso escolar seja condicionado por fatores internos e externos, o papel da escola é crucial, considerando-se que a colaboração e a responsabilidade da comunidade, a nível local e regional, são essenciais à construção do sucesso escolar e ao compromisso

com o ensino e a valorização da aprendizagem. A promoção de um ensino de qualidade para todos, o combate ao insucesso escolar, num quadro de valorização da igualdade de oportunidades e do aumento da eficiência e qualidade das instituições públicas são princípios centrais da política educativa.

A continuação destes Programas requer o envolvimento ativo das diferentes entidades responsáveis pela educação, com especial enfoque das escolas e dos professores, torna-se necessário adotar uma nova estratégia, assente em soluções locais pensadas pelas escolas, em articulação com vários agentes educativos, designadamente, as autarquias locais, as instituições da comunidade e as entidades formadoras.

O Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar assenta nos seguintes princípios:

- a) A criação de um vasto compromisso social sobre o desígnio natural do processo de escolarização, da função social da escola e do estabelecimento do sucesso como meta a atingir, através de um debate público alargado sobre o papel da escola na capacitação dos indivíduos;
- b) O envolvimento de todos os atores sociais com impacto na comunidade educativa, em particular nas estruturas e entidades locais, na convergência de medidas indutoras de boas práticas e de corresponsabilização na promoção do sucesso escolar;
- c) A criação de dinâmicas locais de diagnóstico e intervenção, a partir do conhecimento produzido pelas escolas, da sua capacitação para uma intervenção ajustada aos contextos locais e às necessidades específicas das suas populações-alvo;
- d) A promoção de práticas que permitam antecipar e prevenir o insucesso, através de uma aposta na intervenção precoce, em detrimento de um enfoque em estratégias remediativas;
- e) A dinamização de um programa de formação contínua que capacite as escolas para a reflexão sobre práticas locais e para o desenvolvimento de estratégias inovadoras e indutoras de mudança;
- f) O acompanhamento e supervisão das estratégias locais de promoção do sucesso escolar;
- g) A produção de conhecimento científico sobre o sucesso escolar, suas condicionantes, fatores preditores, estratégias de prevenção, estratégias de remediação de insucesso, práticas letivas, monitorização de estratégias e medidas de avaliação do sucesso em educação;

h) A avaliação periódica do Programa, nas suas múltiplas dimensões, com principal enfoque na avaliação de impacto das estratégias localmente definidas e identificadas como relevantes para a promoção do sucesso escolar.

Este Programa visa possibilitar que as escolas, tomando por referência as suas dificuldades e potencialidades, concebam e apresentem ao Ministério da Educação soluções organizativas e curriculares, pensadas ao nível de cada escola que permitam, de facto, melhorar as aprendizagens dos alunos.

A aplicação do Programa torna-se uma mais valia no modo como determina a intervenção do Ministério da Educação através dos seguintes meios:

- a) Disponibilização, em conjunto com os Centros de Formação de Associação de Escolas, de formação contínua de apoio à conceção dos Programas e, no momento posterior, à sua implementação, tendo por referência as necessidades de formação resultantes do plano de cada escola;
- b) Disponibilização de novos recursos que se mostrem necessários e indispensáveis à consecução desses planos;
- c) Apoio à execução dos planos, contribuindo para a sua monitorização, avaliação e eficácia (*Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016, 2018*).

As escolas do Concelho não ficaram alheias às constantes alterações que vão acontecendo ao nível da legislação com vista a mais sucesso e promoção de autonomia com vista a construir um Projeto Educativo exequível e integrador. As escolas do Concelho aderiram à Autonomia e Flexibilidade Curricular, que surge com o Diploma do Currículo dos Ensinos Básico e Secundário. O Decreto-lei n.º 55/2018, 6 de julho (*Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018*), torna-se um instrumento que permite às escolas melhorar a qualidade do trabalho educativo, pela possibilidade de o adequarem à sua realidade que neste Concelho é muito díspar e diversificada.

A educação está frequentemente sujeita a reformas e alterações, por vezes são tão rápidas que carecem de avaliação de impacto social e na forma como explicitam a exigência e o rigor dos percursos formativos.

Não são recentes algumas recomendações do Conselho Nacional de Educação, que tem vindo a assegurar a importância de (...) “definir um currículo que viabilize um paradigma de escola onde todos possam aprender, evoluindo de um modelo curricular rígido, assente em componentes fechadas e controladas a nível nacional, para um modelo flexível que permita a adequação das propostas curriculares aos alunos, de acordo com a realidade de cada escola e com as metas que define” (*Parecer n.º 2/2012, 2012*).

Também o artigo 4º, do Decreto-Lei n.º 55/2018, 6 de julho Capítulo I (*Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018*) salienta a melhoria da qualidade do ensino, a autonomia, a importância da escola inclusiva e o papel dos professores como agentes principais de desenvolvimento curricular, assim como a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem: abordagem multinível, reforço de intervenção curricular das escolas, carácter formativo da avaliação, Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. Esta melhoria está alicerçada em vários conceitos, tais como:

- i. Exercício efetivo de autonomia curricular;
- ii. Escola inclusiva;
- iii. Professores – agentes principais de desenvolvimento curricular.

O mesmo Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho (*Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018*), estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, de modo a garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. Neste concelho, a Escola Profissional tem relevância e considera importante, de modo peculiar, o Programa Nacional de Reformas da Educação 2016-2020.

Com este Programa, Portugal aposta na exigência de um melhor ajustamento face ao mercado de trabalho e no relançamento de percursos formativos qualificantes. “(...) O conjunto de medidas a desenvolver foi organizado em eixos fundamentais, dos quais se destacam:

- A redução do insucesso e do abandono escolar precoce;
- A formação e ativação dos jovens afastados da qualificação e do emprego;
- A modernização e inovação do sistema educativo;
- A promoção de competências digitais (INCoDe.2030)” (p.5).

O Ministério da Educação define o Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória que valoriza áreas de competências de natureza diversa, tais como cognitiva e metacognitiva, social e emocional, física e prática, em linha com as recomendações da OCDE, para o Quadro das orientações de política educativa definida no Programa de Governo.

Desta forma, as escolas do Concelho de Ourém estão em permanente adaptação e reestruturação, procurando sempre adaptar as reformas e os Programas à comunidade educativa a que pertencem, promovendo o sucesso escolar, profissional e social dos alunos

que a integram, ajustando-se sempre às novas diretrizes emanadas do Ministério da Educação.

Cabe ao Ministério dar apoio às escolas e aos docentes, com especial abordagem na dinamização de planos de formação contínua dirigidos quer à conceção dos planos, quer à sua implementação, disponibilizando apoio específico a medidas que se revelem essenciais na melhoria do trabalho pedagógico em sala de aula.

A valorização da aprendizagem reforça o papel da escola, dos seus profissionais, da comunidade, das entidades formadoras, dos formadores e de outros agentes de intervenção comunitária na promoção do sucesso escolar, num esforço continuado de resposta ao progresso na qualificação dos alunos e na redução das desigualdades.

1.7 Desafios para o futuro

A Estratégia da Europa do Quadro de referência 2020 funciona como um referencial de atividades quer a nível da União Europeia quer a nível nacional e regional, nomeadamente para o crescimento e o emprego na década 2010-2020.

Na opinião de Alarcão (2000, p.13), “A procura da qualidade não se faz sem investigação e sem desenvolvimento profissional e institucional. Nem tão pouco estes se fazem sem investigação (...)”

Esta estratégia realça a importância do crescimento inteligente, sustentável e inclusivo como forma de superar as deficiências estruturais da economia europeia, melhorar a sua competitividade e produtividade e assegurar uma economia social de mercado sustentável. Apresenta metas para áreas que dão uma visão global da evolução preconizada para a UE até 2020 e que são traduzidas em metas nacionais de forma a que cada país da União Europeia possa avaliar os seus próprios progressos relativamente a cada uma delas.

É fundamental reconhecer que o ensino transcende as fronteiras tradicionais da escola enquanto instituição, invadindo outros espaços e contextos educativos diferentes. A modernidade é caracterizada pela mudança e torna-se necessário uma viragem na educação, no sistema educacional e nas regras e/ou premissas pelas quais somos todos nós regulados, urge entender o que temos no terreno, a massa humana, que são os professores, mas fundamentalmente os alunos, futuros, homens e mulheres da sociedade em construção.

Segundo dados de 2016, da PORDATA, Portugal tem 46,9% de população entre os 26 e os 64 anos com ensino secundário ou superior, é o penúltimo na lista dos 26 da União

Europeia, apenas superado por Malta, sendo que 21 dos países da UE estão acima desta percentagem (DGEEC/MEd - MCTES & PORDATA, 2017).

Visando a adequação do currículo às exigências do século XXI, o Ministério da Educação tem vindo a concretizar um conjunto de medidas e de iniciativas que convergem para a construção de uma escola inclusiva, bem como para o desenvolvimento de aprendizagens de qualidade, enquanto respostas efetivas às necessidades educativas de todos os alunos.

Presentemente, foram publicados o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho (*Decreto-Lei n.º 55/2018*, 2018), que define os princípios de organização do currículo dos ensinos básico e secundário, bem como o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho (*Decreto-Lei n.º 54/2018*, 2018), que estabelece o regime jurídico da Educação Inclusiva. Pretende-se, pois, permitir às escolas a gestão do currículo, de forma autónoma e flexível, atendendo ao meio em que se inserem, de modo a que todos os alunos alcancem as competências previstas no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória.

De modo a promover a igualdade de oportunidades no acesso ao currículo e, consequentemente, o sucesso educativo de todos os alunos, implica capacitar as escolas e os seus professores no sentido de fomentarem o desenvolvimento de aprendizagens de qualidade, com base numa organização do currículo que atenda às especificidades de cada contexto educativo.

É clara a aposta na formação de professores e na intervenção de equipa técnica não docente e ainda numa estratégia de delegação de responsabilidade e compromisso para os municípios, promovendo o envolvimento dos encarregados de educação, das autarquias e da comunidade (*Decreto-Lei n.º 144/2008*, 2008). No sentido de tornar a política educativa mais descentralizada e com vista a uma política de proximidade, surge em 2010 a lei-Quadro de Transferência de Competências para os Municípios em Matéria de Educação, com as alterações introduzidas pelas Leis n.º 3-B/2010, de 28 de abril (*Lei n.º 3-B/2010*, 2010); n.º 55-A/2010, de 31 de dezembro (*Lei n.º 55-A/2010*, 2010); n.º 64-B/2011, de 30 de dezembro (*Lei n.º 64-B/2011*, 2011); n.º 66-B/2012, de 31 de dezembro (*Lei n.º 66-B/2012*, 2012); e n.º 83-C/2013, de 31 de dezembro (*Lei n.º 83-C/2013*, 2013).

(...) Contratos de execução

1 - É transferida para os municípios a titularidade do direito de propriedade dos prédios afetos às escolas que se encontrem sob gestão municipal, nos termos da alínea d) do n.º 1 do artigo 2.º e dos artigos 8.º, 12.º e 13.º do Decreto-Lei n.º 144/2008, de 28 de julho (*Decreto-Lei n.º 144/2008*, 2008), alterado pelas Leis n.º 3-B/2010, de 28 de abril (*Lei n.º 3-*

B/2010, 2010), 55-A/2010, de 31 de dezembro (*Lei n.º 55-A/2010, 2010*), 64-B/2011, de 30 de dezembro (*Lei n.º 64-B/2011, 2011*), e 66-B/2012, de 31 de dezembro (*Lei n.º 66-B/2012, 2012*). Com o objetivo de tornar a educação mais compatibilizada com o meio onde se integra, surge uma oportunidade ímpar de criar um Projeto Educativo envolvente e dinamizador das potencialidades do Concelho onde a escola está inserida, e onde este vai ser desenvolvido, tendo em conta os recursos e o público-alvo.

A educação é uma das prioridades do Concelho de Ourém, a quem compete a promoção e o desenvolvimento do sistema educativo no Concelho, em conformidade com as necessidades locais. Nos últimos anos, o Município tem adquirido um número crescente de competências nesta matéria, o que levou a dotar as escolas do Concelho com condições necessárias para que os alunos possam usufruir de um ensino de qualidade. No âmbito do Plano Estratégico de Desenvolvimento Intermunicipal da Educação no Médio Tejo (PEDIME) Eixo 1, Planeamento Estratégico Multinível, foi contratualizada a elaboração do Projeto Educativo do Município que estará concluído durante o ano de 2020.

O Concelho de Ourém definiu um documento através dos diretores das escolas que será orientador e irá aglomerar os projetos a desenvolver nos Agrupamentos de Escola (s) / Escola (s) tendo como desígnios: - Combate à interioridade; - Oportunidade de fixar população jovem qualificada - Equipa multidisciplinar integrada liderada pela escola: - Escola, Município (técnicos especializados), - Centro de Saúde, Segurança Social, Associações e Empresas. Procura assim dar-se resposta organizacional, didática e social a todos os alunos do Concelho de Ourém.

Estes e outros modelos propõem respostas para uma escola democrática e integradora, perante os outros e a diversidade do mundo, sempre na perspetiva da mudança e no combate à incerteza. Importa criar condições de equilíbrio entre o conhecimento, a compreensão, a criatividade e o sentido crítico. Trata-se de formar pessoas autónomas e responsáveis e cidadãos ativos capacitados para desenvolver competências e aptidões pessoais e profissionais.

Na maior parte dos países, a educação envolve atividades com durações e intensidade diferentes. Contudo, a diversidade dos sistemas de educação tem benefícios.

Desenvolver uma estratégia de educação que englobe medidas novas ou já existentes e que esteja alinhada com outras políticas económicas fundamentais é uma mais-valia para o país. As estratégias envolvem métodos, técnicas e práticas exploradas como meios para produzir e expressar o conhecimento.

A escola nem sempre está adaptada para lidar com a diferença e, assim, não oferece estratégias pedagógicas que promovam a criação de vínculos, de relações de troca e o acesso ao conhecimento. A análise é baseada em provas internacionais, hoje o mundo é considerado por muitos um mundo global, os jovens são cidadãos do mundo. É importante que as relações, entre os caminhos do desenvolvimento sejam trilhados de forma a que as fronteiras no conhecimento não existam. A importância das competências sociais e emocionais para o sucesso da vida das crianças, os climas socioeconômicos de hoje têm novos desafios que afetam o futuro. Embora o acesso à educação tenha melhorado significativamente, a sociedade tem ainda dilemas por resolver e encontrar solução. O desemprego, o declínio do engajamento cívico, o envelhecimento da população e as perspectivas ambientais, entre outras, são motivo de preocupação. Além disso, as desigualdades nos mercados de trabalho e os resultados sociais parecem estar a aumentar.

A educação tem um grande potencial para enfrentar esses desafios, apropria-se de uma variedade de habilidades individuais, cognitivas, sociais e emocionais, como perseverança, autocontrole e resiliência que são tão importantes e podem desempenhar um papel particularmente importante na condução de resultados sociais, saúde e bem-estar (OECD, 2018).

Análises do custo-benefício de vários Programas, proeminentes de intervenção para a aprendizagem emocional mostram que há um retorno econômico substancial para esses Programas, serviços públicos, assistência pública e justiça.

Os alunos iniciam suas vidas com um potencial considerável para desenvolver habilidades, não depende dos contextos de aprendizagem a que estão expostos entre a infância e a adolescência.

As evidências da aprendizagem sugerem que há grande plasticidade do cérebro, ou seja, a sua enorme capacidade de aprender, mudar e desenvolver, durante este período. O modelo didático em ação, a relação pedagógica, a multiplicidade de recursos, a diferenciação, a exigência consentida, a ação colaborativa e reflexiva são as pedras angulares de um êxito que não podemos deixar de ambicionar.

Um sistema de feedback firme pode ajudar a garantir que o que se aprendeu com avaliação do modelo adotado é considerado na fase de concepção de futuros Programas educativos para evitar que sejam repetidos erros. Assim, a receção de feedback pode levar ao surgimento de uma resposta (constituindo-se como feedback ao feedback) levando a um processo cíclico, cujo objetivo consiste em clarificar ações, procedimentos ou raciocínios, podendo ser usados como alavanca para o processo de regulação de saberes.

As escolas do Concelho de Ourém não se alheiam a prossecução da missão da escola pública que passa por garantir que todas as crianças e jovens têm acesso às aprendizagens que lhe permitem concluir a escolaridade com conhecimentos, competências, atitudes e os comportamentos necessários à vida em sociedade. O papel das escolas e o feedback dos professores são determinantes, no âmbito da sua ação, já que a melhoria das práticas educativas é intrínseca à promoção do sucesso escolar para todos os alunos.

As escolas e os professores desempenham um papel fundamental no sentido de assegurar uma melhor aprendizagem, desenvolvimento pessoal e intelectual a todos os alunos.

O maior desafio da escola é garantir o acesso à educação para todos. Portugal abraçou esse desafio de forma exemplar e podemos, com orgulho, afirmar que a educação pública é uma das grandes conquistas da nossa democracia.

Síntese

Num passado, não muito longínquo, no nosso país, parecia impossível que todos pudessem ler, que as mulheres tivessem capacidade de votar, que as crianças com deficiência pudessem ir à escola.

A história da democracia é a história dos que não tiveram medo de derrubar estas impossibilidades. Estes princípios têm sido concretizados através de várias medidas de política educativa e do desenvolvimento de projetos e ações, no âmbito da educação intercultural, da educação inclusiva e da autonomia das escolas.

O desenvolvimento de uma escola a que todos tenham acesso deverá ter como alicerce a construção de uma identidade própria baseada no diálogo multidirecional entre a diversidade de identidades em presença na comunidade escolar.

O insucesso escolar em Portugal está fortemente associado ao contexto socioeconómico das famílias. Alguns grupos, nomeadamente provenientes de comunidades vulneráveis, são particularmente afetados pelo insucesso e o abandono, por isso, requerem discriminação positiva, uma atenção especial e um trabalho dedicado, que lhes permita crescer bem e com os outros.

Atualmente, o conhecimento científico e tecnológico desenvolve-se a um ritmo intenso, somos confrontados diariamente com um crescimento exponencial de informação a uma escala global. As questões relacionadas com identidade e segurança, sustentabilidade, interculturalidade, inovação e criatividade estão no centro do debate atual da educação.

As conexões entre o indivíduo e a sociedade e, concomitantemente, entre o passado e o futuro, colocam à educação e à escola múltiplos desafios que suscitam diversos desafios, por exemplo, saber como podem os sistemas educativos contribuir para o desenvolvimento de valores e de competências nos alunos, que lhes permitam responder aos desafios complexos deste século, e fazer face às imprevisibilidades resultantes da evolução do conhecimento e da tecnologia.

O mundo atual coloca novos desafios à educação. Procura-se a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem numa abordagem multinível, no reforço de intervenção curricular das escolas, no carácter formativo da avaliação, no Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória e no exercício efetivo de autonomia curricular.

CAPÍTULO II - O FEEDBACK E SUA IMPORTÂNCIA NA INVESTIGAÇÃO EDUCACIONAL

2.1 Feedback em contexto educativo

Feedback é uma palavra que tem origem no idioma inglês, sendo uma palavra formada pela junção dos termos feed e back. O termo feed pode ser traduzido como “alimentação/alimentar” e back como “de volta”. Assim, do idioma inglês essa palavra pode ser compreendida como realimentar, responder, retorno, reação. O feedback tem mostrado ser uma ferramenta eficaz, utilizada na prática de obtenção de melhor desempenho e como parte essencial da educação.

O feedback é atualmente encarado também como uma ferramenta para a aprendizagem. Além disso, guia a aprendizagem do aluno, dado que define aquilo que o aluno considera importante, bem como o tempo que despense ao realizar as tarefas propostas, é decisivo para a sua motivação. A percepção que o aluno tem do feedback do professor será também relevante. Coloca-se grande ênfase na compreensão dos processos por meio dos quais a prática do feedback interage para influenciar o desenvolvimento e o percurso do aluno.

De acordo com Freixo (2011, pp. 241-242), o feedback é, sobretudo, uma retroação onde se regula a “eficácia da ação nos sistemas de comunicação.” É, portanto, a “transmissão da reação do recetor de volta ao emissor”. Para o autor, ignorar este elemento de regulação é um comportamento de alheamento relativo à eficácia de receção da mensagem. A retroação tem uma função reguladora que permite ao comunicador ajustar a sua mensagem às “necessidades e reações do recetor.”

Dentro do âmbito da comunicação, o feedback é um retorno que se dá ou se envia, uma resposta, um parecer em comunicar algo. Missel (2012), explica que a diferença entre falar sobre o comportamento ao invés das características pessoais do outro, é evidenciar o facto em detrimento de questões específicas da pessoa. A linguagem e a comunicação segundo Cunha (2007) são um processo de interação. Compreende-se assim que o feedback seja um ato de comunicação.

[S]em a comunicação cada pessoa seria um mundo fechado em si mesmo, já que é por meio dela que as pessoas compartilham experiências, ideias e sentimentos. Ao se relacionarem como seres interdependentes, influenciam-se mutuamente e, juntas, modificam a realidade onde estão inseridas” (Bordenave, 1982, p.36).

Para que o feedback seja entendido é importante que o diálogo esteja presente na linguagem utilizada para o efetivar como um ato de comunicação.

Davis (2001) e Alder (2007) incluem o feedback como parte no processo de comunicação. A ausência de feedback origina uma comunicação unilateral. Com informação de retorno, a comunicação torna-se bilateral. O feedback permite ao transmissor saber se o recetor interpretou de forma correta a mensagem.

É por meio da comunicação que o homem se descobre a si próprio, o seu mundo, cria códigos e estabelece hierarquia (Robbins, 2002).

No ambiente escolar, a comunicação é de suma importância para se obter o melhor resultado possível no processo de ensino-aprendizagem. A eficácia da comunicação depende da escolha do canal adequado, de escuta eficaz e da utilização do feedback.

Segundo Torquato (1986, p.60), a meta final da comunicação é gerar consentimento, produzir aceitação sobre um sistema de valores. O autor considera ainda que “os objetivos da comunicação são os de modificar e adaptar o comportamento das pessoas às normas traçadas, influenciar atitudes e preferências, carrear todos os atos com vistas à execução das metas Programadas.”

Um fator oposto e relevante é o fato da pessoa à qual se destina o feedback não estar preparada psicologicamente para recebê-lo ou não sinta essa necessidade.

Podemos estar perante dificuldades que urgem ultrapassar. Para a superação de tais dificuldades, Moscovici (2003, p.83) sugere:

- 1) o estabelecimento de uma relação de confiança recíproca que diminua as barreiras entre o emissor e o recetor;
- 2) o reconhecimento de que o feedback é um processo de exame conjunto;
- 3) a aprendizagem de saber ouvir e receber feedback sem reações emocionais intensas;
- 4) a aprendizagem de dar feedback de forma habilidosa, sem conotações emocionais intensas.

Todos os indivíduos precisam tanto do feedback positivo quanto do feedback negativo. É necessário saber o que se está a fazer inadequadamente, como o que se executa com correção, de maneira a ter a oportunidade de corrigir os erros e prosseguir nos acertos.

Também não se pode descuidar que “os dados subjetivos referentes a sentimentos e emoções são importantes no processo de feedback”, pois eles podem justificar comportamentos, tanto dos emissores quanto dos recetores (Moscovici, 2003, p.57).

O feedback apresenta uma extrema relevância na interação existente entre o professor e os alunos. Pode ser considerado um dos itens cruciais em todo o processo ensino-aprendizagem. A sua relevância justifica que seja o tema alvo da investigação desenvolvida.

De acordo com London (2003), dar um feedback negativo a uma pessoa pode ser inconveniente ou aniquilador, mesmo quando não exista a intenção de gerar esses resultados. Segundo o autor, é necessário que as pessoas utilizem esta ferramenta na construção e desenvolvimento dos seus potenciais e no melhoramento da aplicação das suas capacidades. O autor acrescenta que os indivíduos, na sua maioria, aplicam termos negativos para descrever o que observam nos seus pares. Contudo, quando se referem a si próprios, utilizam, maioritariamente, termos positivos na sua descrição, o que revela uma tendência para gerar mais feedback negativo.

Missel (2012, pp.19-21) concorda que o feedback pode humilhar e desqualificar quem o recebe e “não é feedback construtivo criticar ou humilhar pessoas, em qualquer nível hierárquico, mesmo que de forma implícita”.

Para que o feedback seja válido e relevante, é necessário ter como base alguns princípios relativamente simples. A qualidade das relações tanto profissionais quanto pessoais depende da quantidade e da qualidade do feedback trocado nessas relações. “Se o feedback for pobre, a relação será igualmente fraca. Se for crítico ou ofensivo, assim será a relação”.

Segundo Eunson (2008), a capacidade de ouvir com atenção um feedback permite-nos visualizar e perceber todo o contexto da mensagem.

Dweck (2006) teoriza que a natureza do feedback influencia o posicionamento motivacional dos alunos perante a situação de aprendizagem. O aluno pode autonomamente estimular a monitorização da aprendizagem, partindo do feedback recebido que o orienta a alcançar metas futuras. Ao facultar-lhe informação avaliativa de forma contínua e a oportunidade de autoavaliar a sua aprendizagem, promovem-se importantes estratégias de desenvolvimento no processo de autoaprendizagem.

O feedback corretivo é equitativamente relevante porque pode ajudar o aluno a identificar e a corrigir o erro. Neste processo, o professor desempenha um papel fulcral dependendo da forma de atuação, em contexto de sala de aula.

As práticas reflexivas onde o feedback produz o desenvolvimento, autonomia e evolução na aprendizagem são enfatizadas pela transparência e explicitação dos métodos que utiliza na promoção da aquisição de estratégias por parte dos alunos, envolvendo-os de forma ativa no seu processo de ensino/aprendizagem.

Concluimos assim que, do ponto de vista do aluno, o professor tem, obrigatoriamente, de possuir capacidades humanas, técnicas e de liderança para desempenhar corretamente a sua função em contexto de sala de aula. Quando o feedback transmitido aos alunos for estruturado para reconhecer e compensar o esforço, a persistência e a aplicação de princípios, então os alunos irão aprender a trabalhar intensamente, a perseverar e a pensar.

Black e Wiliam (2010) sintetizaram os resultados de 250 estudos internacionais sobre a análise de desempenho em sala de aula e concluíram que há duas ações do professor que proporcionam um impacto mais sólido na aprendizagem do que qualquer outra inovação educacional já documentada: (a) envolver os alunos nessa análise; e (b) aumentar a quantidade de feedback descritivo, enquanto se diminui o feedback avaliativo (Black & Wiliam, 2010).

Wiggins (2012) usando uma abordagem de meta-análise, concluíram que se obtém magnitudes de efeito substancialmente mais elevadas para as estratégias de feedback do que para outras intervenções educativas mais comuns. A importância do feedback originou um movimento que valoriza a avaliação para a aprendizagem, ao contrário da avaliação da aprendizagem ou da avaliação como aprendizagem.

Há um consenso entre diversos autores de que o feedback deve ser dado a um nível que os alunos o possam compreender (Orsmond, Merry, & Reiling, 2005), que será mais eficaz na promoção da aprendizagem e facilitador da sua melhoria se for fornecido num ambiente propício ao invés de ser oferecido como juízo de valor (Weaver, 2006).

O autor Hattie (2009) afirma ainda que

[a]s estratégias a adotar por professores e alunos para reduzir discrepâncias de desempenho estarão em parte relacionadas com o nível a que o feedback tem lugar: se o feedback for direcionado para o nível adequado, poderá ajudar os alunos a compreender, realizar ou desenvolver estratégias eficazes para processar informações que se pretende que sejam aprendidas. Para ser eficiente, o feedback deve ser claro, ter um propósito, ser significativo e compatível com o conhecimento prévio dos alunos, e deverá fornecer conexões lógicas (Hattie, pp. 177-178).

Alguns estudos mostram também que os alunos apreciam um bom feedback, não apenas porque querem obter notas que lhes permitam passar de ano, mas porque querem desenvolver as suas competências (Orsmond et al., 2005; Valente, Carvalho, & Conboy, 2009).

De acordo com Hattie (2009), o feedback é mais eficaz quando informa o aluno acerca do seu desempenho, quando o leva a concentrar-se em maneiras de melhorar esse

desempenho, e ainda quando é fornecido em contextos que protejam a identidade e autoestima do aluno.

O feedback é assim uma ferramenta promotora de encorajamento motivacional dos alunos perante a situação de aprendizagem, se este for entendido pelos mesmos.

2.2 O feedback como estratégia educacional

A motivação é algo inerente ao ser humano e constitui uma componente indispensável, pois desempenha um papel de extrema importância no processo de ensino e aprendizagem.

Na sala de aula, o professor pode utilizar o feedback para responder a questões, explicar noções, (...) avaliar e desenvolver outras atividades inerentes à docência. Este, ao produzir feedback, o professor deverá utilizá-lo como recurso na comunicação com os alunos.

Qualquer mensagem tem necessidade de feedback, seja para enaltecer comportamentos e atitudes corretas, seja para fazer advertências a algo que necessita de ser melhorado. Dada a sua relevância, o feedback tem sido identificado como um componente essencial no processo de aprendizagem. Daí a necessidade de continuar a ser parte integrante de pesquisa académica. Ele pode ser executado de várias formas com diferentes fins, mas a literatura enfatiza o seu poder inegável sobre a realização e eficácia dos resultados da aprendizagem. Admite-se ainda que o tempo de resposta e a qualidade do feedback do professor são outros dois aspetos motivacionais para o aluno que espera um retorno do seu trabalho. Existe uma forte relação entre a receção do feedback, a sua qualidade e a motivação que provoca nos alunos.

De facto, referimos Williams (2005) para entender a importância do feedback.

[F]eedback é importante para todos nós. É a base de todas as relações interpessoais. É o que determina como as pessoas pensam, como se sentem, como reagem aos outros e, em grande parte, é o que determina como as pessoas encaram suas responsabilidades no dia-a-dia (Williams, 2005, p.19).

Quando o professor não apresenta retorno ao aluno, ocorre um sentimento de insegurança e vazio. De acordo com Shute (2008), o feedback é eficaz quando apresenta o conhecimento dos resultados da resposta correta e no curto espaço de tempo que o professor demora no retorno da produção do feedback.

Em relação ao tempo, Williams (2005), distingue entre feedback imediato e feedback atrasado, apontando as diferenças entre os dois. Enquanto o feedback imediato é facultado logo após a resposta do aluno para um item, o feedback atrasado varia e pode ser dado horas ou dias, depois do término do trabalho.

De modo mais geral, Wiggins (2012, p.11) considera que “feedback é obter informações sobre como estamos fazendo em nossos esforços para alcançar um objetivo” e estabelece critérios para feedback eficaz. Este autor considera que o feedback útil deve ser referenciado, objetivo, tangível, transparente, acionável, oportuno, contínuo e consistente.

Segundo Nicol e Macfarlane-Dick (2006, p. 205), o conceito feedback apresenta-se como sendo “qualquer coisa que possa fortalecer a capacidade dos alunos para autorregular o seu próprio desempenho e definir sete princípios orientadores.”

- Ajuda a esclarecer o bom desempenho (metas, critérios, padrões esperados);
- Facilita o desenvolvimento de autoavaliação (reflexão) na aprendizagem;
- Fornece informações de alta qualidade para os alunos sobre a sua aprendizagem;
- Incentiva professores e colegas a dialogar, em torno da aprendizagem;
- Encoraja crenças motivacionais positivas e autoestima;
- Proporciona oportunidades para estreitar o intervalo entre o desempenho atual e o desejado;
- Fornece informações aos professores que podem auxiliar na adequação do ensino.

O feedback é um recurso fundamental no processo de aprendizagem. Quando útil e eficaz, torna-se fator motivacional entre professores e alunos, facultando aos professores estímulo e satisfação em ajudar o aluno, procedendo a esclarecimentos e proporcionando oportunidades de crescimento acadêmico e pessoal.

O contexto em que o feedback ocorre é um dos fatores a considerar no sentido de se entender de que forma este é facultado, rececionado e empregue (Norris-Watts & Levy, 2004) a fim de otimizar o seu processo.

Outro fator a ter em conta é a reação dos participantes ao feedback (Giles & Mossholder, 1990).

Neste âmbito, o feedback é um dos procedimentos mais utilizados para influenciar os comportamentos e as atitudes dos indivíduos (Hirst & Reed, 2015), assume-se como sendo uma das dimensões do processo de ensino-aprendizagem de maior relevo, pelo impacto significativo que tem nos indivíduos e nas organizações. Apresenta-se como objetivo transversal a todas as dimensões (Iqbal, 2012).

Assim, o feedback é um dos procedimentos mais vulgarmente utilizados para influenciar os comportamentos e atitudes, em diversos contextos (Hirst & Reed, 2015).

O feedback é um conceito complexo e multifacetado que pode ter significados diferentes e repercussões diversificadas em pessoas distintas (Chomal & Baruah, 2014).

No entanto, o feedback eficaz reduz a incerteza através da cedência de informação sobre o progresso no alcance de objetivos e simultaneamente, aumenta os sentimentos de competência e da reafirmação das convicções que os indivíduos têm de si próprios e do seu desempenho (Linderbaum & Levy, 2010).

A literatura indica igualmente que as estratégias de feedback são um fator relevante na promoção da relação entre professores e alunos, bem como no empenho académico e autorregulação destes nas suas aprendizagens (Black et al., 2004; Black & William, 2010; Hattie, 2009).

O feedback do professor, no que concerne ao desempenho e compreensão por parte do aluno, pode constituir o aspeto prático mais importante da relação destes (Black et al., 2004; Black & William, 2010), além de influenciar a compreensão e o desempenho dos alunos (Kluger & DeNisi, 1996; Salema, 2005; Schunk & Zimmerman, 2007; Valente, 1997; Zimmerman, 2001), o feedback do professor tem um papel fundamental na sua implicação com a escola (Carvalho et al., 2011; Conboy & Fonseca, 2009; Fonseca & Conboy, 2006; Fonseca, Valente, & Conboy, 2011; Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004; Schussler, 2009; Thijs & Verkuyten, 2009; Veiga, 2009).

Deste modo, o professor tem um papel crucial na construção de respostas mais eficazes sobre as expectativas dos alunos, bem como na melhoria da aprendizagem destes. O feedback destaca-se pela capacidade de condicionar a aprendizagem. Este é um facto bem conhecido pelos professores em todos os setores de educação, incluindo o ensino superior. (Crisp, Stathi, Turner, & Husnu, 2009) O aluno deve fazer uso do feedback fornecido, segundo (Sadler, 2013), porém, este deve ajudar o aluno a entender a meta a atingir na sua aprendizagem e a compreender as suas capacidades na realização dos objetivos.

É espectável que os alunos desenvolvam estímulos positivos e motivadores a partir do feedback e que este seja compatível com o esforço. Este paradigma conduziu a múltiplos estudos direcionados para a construção de formas eficazes de criar e comunicar o feedback (Carless, 2006; Duncan, 2007; Dai Hounsell, McCune, Hounsell, & Litjens, 2008), bem como sobre a análise de respostas dos alunos ao feedback recebido (Lizzio & Wilson, 2008;

Nesbit & Burton, 2006; Orsmond et al., 2005; Poulos & Mahony, 2008; Walker, 2009; Weaver, 2006).

O feedback é primordial quer no percurso escolar quer na vida dos jovens e adolescentes. Algo aparentemente simples, tal como o elogio ou uma chamada de atenção, pode ter implicações e resultar em ganhos de aprendizagem. Por sua vez, jamais poderemos deixar de sentir que o esforço, a dedicação ou ausência destes, pode ser comprometido com a falta de um feedback eficaz.

2.3 Feedback dos professores e desempenho dos alunos

O uso de feedback eficiente implica o desenvolvimento de competências adequadas como o recurso de ajuda aos alunos para melhor compreenderem a finalidade dos objetivos da aprendizagem. Com efeito, a ação pedagógica do professor pode marcar a diferença no desenvolvimento da aprendizagem, quer pela forma como motiva o aluno e desperta a sua curiosidade (...) ou pela forma como provoca o desinteresse e o desinvestimento.

Isto acontece com maior frequência quando o feedback enfatiza aspetos pessoais que podem influenciar não somente as decisões que os estudantes tomam sobre a escola (Freire et al., 2009), mas também a maneira como se irão posicionar eles próprios na sua comunidade escolar (Hand, 2006; Holland et al., 1998).

De acordo com Hattie (2009), o feedback visa a redução das discrepâncias entre a compreensão e desempenho atuais, por um lado, e uma intenção ou objetivo de aprendizagem, por outro lado.

De modo a ser eficaz, o feedback de sala de aula, sob o controlo parcial do professor, deverá ser objetivo e direcionado, ou seja, o professor deverá focalizar-se nos aspetos específicos mais relevantes da aprendizagem de cada um dos alunos.

O feedback pode ser eficaz: quer seja oral, escrito ou visual, quer seja dado individualmente ou em grupo. Por outro lado, poderá potencializar desigualdades e alterações na autoestima dos alunos. Estas características do feedback não devem ser entendidas como dimensões isoladas, pois estão intrinsecamente interligadas.

De acordo com Hattie (2009), o feedback é mais eficaz quando informa o aluno acerca do seu desempenho, quando o leva a concentrar-se em estratégias de melhoramento desse desempenho. Alguns estudos mostram também que os alunos apreciam e anseiam por um bom feedback, não apenas porque querem obter notas que lhes permitam passar de

ano, mas porque querem desenvolver as suas competências (Higgins, Hartley, & Skelton, 2002; Orsmond et al., 2005; Valente et al., 2009).

Brookhart (2008, p.2) descreve o feedback eficaz em torno de duas dimensões: a cognitiva e a motivacional.

A dimensão cognitiva tem a ver com o fornecimento de informações necessárias aos alunos para poderem compreender "em que ponto se encontram na sua aprendizagem e o que têm de fazer posteriormente."

A dimensão motivacional diz respeito ao desenvolvimento nos alunos, da "sensação de que têm controlo sobre sua própria aprendizagem."

Alguns estudos internacionais indicam que o desempenho dos alunos está diretamente relacionado com o investimento e apoio colocados no desenvolvimento profissional dos professores (Jaquith, Mindich, Wei, & Darling-Hammond, 2010) e que a qualidade do ensino está diretamente relacionada com a qualidade do desenvolvimento profissional que os professores recebem (Guskey & Yoon, 2009).

De forma similar, Hanushek e Woessmann (2010) salientam a importância de associar responsabilidade e independência ao professor, isto é, responsabilizá-lo pelo cumprimento de metas desafiadoras e dar-lhes autonomia para que as cumpram, bem como a importância de combinar padrões exigentes, baixa tolerância ao fracasso e conhecer várias maneiras de ensinar e de aprender.

Para que se torne conhecedor das aprendizagens diferenciadas, é fundamental que o professor procure formas eficazes de rentabilizar a aprendizagem e aumentar o sucesso educativo. Estes fatores justificam a necessidade de feedback, não apenas sobre o ato de ensinar, mas também sobre os resultados obtidos. Um feedback proveniente dos alunos é oportuno e vital para qualquer esforço de melhoria do desempenho do professor e, conseqüentemente, melhorias na aprendizagem dos alunos.

A educação e a aprendizagem dos estudantes estão amplamente relacionadas com o papel que o professor tem no ambiente educacional (Van Beek, de Jong, Minnaert, & Wubbels, 2014). Estudos têm revelado que os professores podem contribuir para estimular os estudantes e para o desenvolvimento de uma aprendizagem autorregulada (i.e., manter os estudantes envolvidos nas atividades de aprendizagem (Hattie, 2009).

Uma investigação realizada pelos autores (Van Beek *et al.*, 2014, p.2) sugere que, "self-regulation enables students to study more consciously, helping them prepare for work, life and further education". Por sua vez, os professores podem facilitar este processo,

estimulando ambientes educacionais que proporcionem diferentes experiências aos alunos, assim como diferentes tipos de aprendizagem (Schunk & Zimmerman, 2007).

Um fator-chave que tem vindo a ser indicado como fundamental para a autorregulação para o progresso da aprendizagem dos alunos e o seu desempenho é o feedback dado pelo professor (Carvalho et al., 2015; Hattie & Timperley, 2007; Havnes, Smith, Dysthe, & Ludvigsen, 2012).

Feedback pode definir-se como “information about how we are doing in our efforts to reach a goal” (Wiggins, 2012, p.10) e é sempre uma consequência da forma como fazemos algo.

Podemos classificar o feedback quanto à afetividade de acordo com Ribeiro et al. (2013). Os autores sugerem que, quanto à afetividade, temos feedback positivo, enquanto informação transmitida que visa incentivar/encorajar o aluno, elogiando o seu desempenho, e feedback negativo enquanto informação transmitida que visa demonstrar que a tarefa não foi bem executada.

A dimensão afetiva está associada a estratégias que promovem uma relação afetiva entre os professores e os alunos, bem como o envolvimento, desempenho e autorregulação dos mesmos (Hattie, 2009).

Rink (1996) apresenta o fornecimento de feedback pedagógico como um dos princípios gerais para o ensino. O mesmo autor diz-nos que o feedback pedagógico funciona como uma mais-valia do processo de interação pedagógica. No entanto, se a informação for fornecida em demasia, torna-se prejudicial. Há muitas teorias sobre os tipos “ideais” de feedback e as suas classificações são variadas.

De acordo com Williams (2005) existem vários tipos de feedback:

a) positivo - tem a função de reforçar um comportamento que desejamos que se repita. Deve ser utilizado sempre, mesmo que os alunos já estejam a agir conforme desejamos. Isto evitará que eles deixem de agir adequadamente por falta de motivação.

b) corretivo - tem por objetivo modificar um comportamento. Quando o aluno não age adequadamente, deve emitir-se um feedback deste tipo, tomando os devidos cuidados para não ser dado um feedback ofensivo. Fazer esta diferenciação é um grande desafio para o professor.

c) insignificante - é um feedback vago ou genérico a ponto de confundir o aluno sobre o seu propósito. Não provoca a reação desejada no aluno, como por exemplo, que ele continue estudando e interessando-se pela disciplina.

d) ofensivo - Este tipo de feedback não orienta, não permite a aprendizagem pelo erro e não motiva para os estudos. Pelo contrário, acaba por gerar conflitos entre o professor e o aluno que o recebe.

Os autores Hattie e Timperley (2007) criaram um modelo de feedback que permite identificar as características do feedback e as circunstâncias que o tornam eficaz. O modelo proposto pelos autores engloba quatro níveis, nomeadamente:

1) feedback sobre a tarefa (e.g., feedback sobre se as respostas estão certas ou erradas);

2) feedback sobre o processamento da tarefa (e.g., feedback sobre as estratégias usadas ou estratégias que poderiam ser usadas);

3) feedback sobre a autorregulação (e.g., feedback sobre a autoavaliação ou autoconfiança do estudante);

4) feedback sobre o estudante enquanto pessoa (e.g., afirmar que o estudante é “bom” ou “inteligente”).

A eficácia do feedback é influenciada pelas estratégias adotadas por professores e alunos para reduzir as discrepâncias, estarão relacionadas com o nível em que o feedback é focado, o que irá, por sua vez, influenciar o seu poder (Hattie, 2009).

A necessidade de feedback está patente nas relações entre os alunos, contudo tem de ser compreendido para se tornar útil.

Um feedback útil ou eficaz deverá incluir informações que o aluno receba e compreenda para posteriormente poder usar de forma a autoavaliar-se e melhorar num determinado aspeto (Carvalho, Santos, Conboy & Martins, 2014).

Os alunos são reativos perante a mensagem recebida e esta pode provocar neles mudanças de atitude perante a escola. Se não ocorrer feedback eficaz, poderá aumentar, em última instância, a possibilidade de um abandono escolar precoce. Em contrapartida, o feedback eficaz promove o surgimento do sentimento de pertença ao meio escolar e valorização do sucesso escolar, influenciando o comprometimento dos alunos que se traduz na valorização daquilo que aprendem na escola. A receção de um feedback eficaz poderá regular uma maior participação nas atividades escolares, diminuindo a possibilidade de comportamentos disruptivos como a pouca assiduidade e/ou o mau comportamento nas aulas e/ou a delinquência.

Segundo Voelkl (2012), o desenvolvimento de sentimentos de identificação ou não identificação com a escola é o reflexo das experiências escolares do aluno. Trata-se de um processo caracterizado por uma dinâmica evolutiva da escolaridade e do desenvolvimento

da identidade, como que um eixo longitudinal, onde à medida que a idade avança e se progride nos níveis de escolaridade, se verificam alterações das disposições face à escola. Estas disposições são o resultado de percursos e dinâmicas continuadas, sejam elas caracterizadas pelo sucesso ou pelo insucesso. A solidificação dessas disposições gera espirais de identificação ou de resistência com as experiências escolares (Abrantes, 1994).

A investigação tem demonstrado que o feedback tem um impacto positivo no processo de aprendizagem e desempenho dos alunos (Hattie, 2009), assim como no processo pedagógico (Brookhart, 2008), na preparação dos jovens para a cidadania (Mouta & Nascimento, 2008) e na sua orientação vocacional para a vida ativa (Martins & Carvalho, 2014).

Segundo Williams (2005), o feedback positivo é descrito de três formas:

- a) Como um componente específico;
- b) Como consequência do comportamento;
- c) Como a forma que o aluno se sente em relação ao seu comportamento.

Assim, ao potencializar o efeito do feedback positivo, dá-se um reforço eficaz no comportamento específico que se deseja ver repetido. O aluno ficará mais disposto a estudar, a participar das atividades e a realizar as tarefas propostas, se tiver a exata noção do efeito do seu comportamento e do seu desempenho e no professor que o acompanha.

Existe um estudo, no contexto islandês (Jónsson, Smith, & Geirsdóttir, 2018) que aborda a questão da variabilidade de percepção de professores e dos alunos em relação ao feedback. O foco principal deste estudo assenta na exploração de como professores e alunos interagem. Este estudo suporta estudos anteriores (Havnes et al., 2012) que relataram uma substancial lacuna na forma como professores e alunos experienciam o feedback e a avaliação praticada.

O feedback, cuidadosamente selecionado e preciso, é um dos mais influentes nos processos de aprendizagem dos alunos. (Black & William, 2009; Hattie & Timperley, 2007) O feedback, segundo Hattie e Timperley (2007, p.86), é definido como “informações fornecidas por um agente sobre aspetos do desempenho de um ou compreensão que reduz a discrepância entre o que é entendido e o que deve ser entendido”.

Para haver feedback, implica que exista um recetor que percebe e decide se deve agir de acordo com a mensagem recebida.

Sadler (2010) enfatiza o uso do feedback como um elemento essencial para melhorar a aprendizagem. No entanto, o feedback deve ser entendido para que os alunos o considerem útil. Apesar da importância de como o feedback é percebido, existe ainda pouca pesquisa

sobre a maneira como professores e alunos percebem o verdadeiro impacto do feedback (Carvalho, Santos, et al., 2014; Gamlem & Smith, 2013; Havnes et al., 2012; Jonsson, 2013; Rakoczy, Harks, Klieme, Blum, & Hochweber, 2013).

As pesquisas anteriores concentraram-se principalmente no feedback, a fim de melhorar a aprendizagem (Hattie, 2012; Hattie & Timperley, 2007).

Após várias pesquisas sobre o feedback, ainda existem dúvidas sobre o seu impacto e a forma como este se relaciona com a aprendizagem (Shute, 2008).

Também os autores Kluger e DeNisi (1996) verificaram que, algumas vezes, em lugar do feedback ser utilizado para reduzir as discrepâncias, entre o desempenho/compreensão atingido e o desempenho/compreensão desejado, o feedback era frequentemente utilizado pelos professores para julgar, acusar e punir. Este tipo de feedback revela-se pouco eficaz na promoção da aprendizagem e é demonstrativo da sua dualidade. Existem várias formas de interagir, de fornecer e rececionar o feedback. No entanto, na relação pedagógica, este passa pelo nível de conhecimento que o professor transmite e pela atenção prestada ao desenvolvimento do aluno.

Segundo William (2013), a literatura sobre o tema tem priorizado o estudo do feedback como forma de dar em vez de receber. O autor salienta que a questão “Que tipo de feedback é melhor?” não faz sentido, na medida em que um tipo particular de feedback pode ser incentivador e motivador para alguns, enquanto que, para outros, pode ter um efeito contrário. “Não há receita simples para um feedback eficaz; simplesmente não há substituto para o professor conhecendo seus alunos” (William, 2013, p.18).

O mesmo refere que é relevante a importância de ter presente e em consideração as perspectivas dos alunos e dos professores (William, 2013).

Observando algumas ideias vigotskianas, o aluno pode apresentar um nível de desenvolvimento real sobre o tal conhecimento enquanto que o professor pode considerar que o mesmo apresenta outro nível. Se a discrepância for significativa, o feedback não fará emergir um espaço de negociação de significados, uma zona de desenvolvimento proximal que proporcionará a compreensão por parte do aluno (Vygotsky, 2007).

De acordo com o mesmo autor, se não houver uma compreensão conceitual por parte do aluno, o feedback dado pelo professor não será entendido.

A perspectiva do feedback pode trazer uma contribuição para uma conceção mais integrada na formação do professor na medida em que os aspetos de conteúdo, didático-metodológico, comportamental e afetivo se materializam neste âmbito. É importante destacar que o envolvimento, tanto do professor como do aluno, no que se refere aos seus

componentes comportamental, cognitivo e afetivo, pode proporcionar um contexto acadêmico motivacional para a aprendizagem. O feedback surge de várias formas:

- Auditivo, o professor transmite informação ao aluno de forma oral, através da linguagem verbal;

- Visual, o professor transmite informação ao aluno através de demonstração ou formas gestuais, sendo apresentado de uma forma não-verbal;

- Quinestésico, o professor transmite informação ao aluno sob a forma de contacto ou manipulação corporal do executante;

- Misto, o professor transmite informação ao aluno com recurso a mais que uma das formas descritas anteriormente, em simultâneo.

É importante analisar a qualidade da formação do professor, tanto no que diz respeito às questões conceituais do conhecimento específico, quanto às questões conceituais do conhecimento psicológico e pedagógico (Vygotsky, 2007).

Determinados objetivos despontam em relação à função destinada ao feedback, de modo a que se torne um fator relevante, na promoção da relação entre professores e alunos, bem como no envolvimento académico destes. Assim, Black et al. (2004) classifica o feedback como:

- Avaliativo, o professor transmite informação qualitativa ao aluno acerca do resultado da execução da tarefa;

- Prescritivo, o professor transmite informação acerca de como o aluno deverá realizar a tarefa ou de como a deveria ter realizado;

- Descritivo, o professor descreve a forma como o aluno realizou a execução de determinada tarefa;

- Interrogativo, o professor interroga o aluno acerca da execução de determinada tarefa, a mensagem tem que ser devidamente direcionada para obter um feedback efetivo (Black et al., 2004, p.86).

A direção que o feedback alcança pode ser subdividida em individual quando a informação transmitida pelo professor é dirigida a um único aluno; de grupo quando a informação transmitida pelo professor é dirigida a mais do que um aluno; e de turma quando a informação transmitida pelo professor é dirigida à totalidade dos alunos.

O empenhamento escolar refere-se a uma característica do aluno, com componentes cognitivas, afetivas e comportamentais que podem influenciar a qualidade do seu trabalho escolar. Skinner, Kindermann, e Furrer (2009) sugerem a seguinte definição:

[O] empenhamento representa uma influência próxima potencialmente modeladora dos níveis de retenção, sucesso e resiliência dos alunos. Apesar de um emergente consenso quanto ao quadro geral, no entanto, o trabalho desenvolvido sobre o envolvimento, porque reflete múltiplas perspectivas, trouxe consigo uma profusão de definições conceituais e operacionais. Na raiz de diversas conceitualizações encontra-se um construto que se refere à qualidade da participação dos alunos nas atividades de aprendizagem em sala de aula, desde as interações mais enérgicas, entusiastas, focadas, e emocionalmente positivas em relação às tarefas acadêmicas, até aquelas caracterizadas por um afastamento apático (Skinner, Kindermann, e Furrer (2009, p.494).

Black e William (2009) afirmam que o feedback é um dos elementos-chave no processo de aprendizagem e alguns pesquisadores chegam a dizer que o feedback e a aprendizagem são inseparáveis (Orsmond, Merry, & Reiling, 2000).

Porém, Yorke (2003), Strijbos, Narciss e Rakoczy et al. (2013) têm opiniões diferentes sobre a funcionalidade do feedback, sobre a sua importância e percepção que, segundo estes, também não podem ser ignoradas. O feedback tem um papel essencial na construção do conhecimento através de orientação adequada entre pares e no desenvolvimento de um processo interno que faz parte de um modo de aprendizagem metacognitivo (Butler & Winne, 1995).

Quando os alunos se autorregulam, eles buscam feedback de várias fontes como livros, professores, colegas, etc. Todos os processos de feedback pretendem preencher a lacuna entre o conhecimento real dos alunos e o nível de compreensão (Butler & Winne, 1995; Hattie & Timperley, 2007).

A compreensão mútua do feedback é necessária para que ele tenha o efeito desejado na aprendizagem. Por conseguinte, é importante ter em consideração aspectos que podem influenciar a forma como professores e alunos percebem a prática de feedback. A motivação, as perspectivas e a concepção sobre a aprendizagem dos alunos podem modificar as características do diálogo entre alunos e professores (Havnes et al., 2012), contudo, outros estudos revelaram que o feedback do professor nem sempre é eficaz e que, em determinadas situações, pode estar associado a consequências negativas (Valente, M., Carvalho, C., & Conboy, 2009).

Estes autores verificaram que o feedback pode ser utilizado de forma desadequada, se utilizado para julgar ou punir, em vez de contribuir para ajudar no processo de aprendizagem e desempenho dos alunos. Este tipo de feedback mostra-se assim ineficaz. Realça-se, portanto, a existência de dois polos opostos relativamente aos efeitos do feedback (Carvalho, Santos, et al., 2014). Outro aspecto negativo associado ao feedback tem a ver com

a forma como este é recebido pelos alunos, como estes o compreendem e agem (Carvalho, Santos, et al., 2014).

Segundo Hattie (2003, p.174) “the key is feedback that is received and acted upon by students”. Neste sentido, é fundamental a forma como os alunos percebem o feedback (Havnes et al., 2012). Além de cada aluno o receber e perceber de forma diferente, também a utilidade do mesmo é vista de forma diferente entre professor e aluno (Havnes et al., 2012). A investigação revela ainda que os professores optam muitas vezes por fornecer um feedback padronizado aos alunos para evitar conflitos (Jónsson et al., 2018).

O distanciamento entre professores e alunos acabará por se encurtar para compartilhar o mesmo vocabulário de aprendizagem e pesquisa. Isso implicará que as informações de feedback incitam à organização da aprendizagem futura (Smith, 2016).

Sadler (2013, p.59) defende que “Os alunos precisam do conhecimento do vocabulário para expressar e comunicar o que eles encontram e como eles julgam, pelo menos por isso, parte de seu conhecimento podem expressa-se em palavras.”

Portanto, é de grande importância que a cultura em torno da aprendizagem reflita o compromisso ativo do aluno no processo de feedback e um diálogo mútuo entre aluno e o professor para produzir uma cultura de práticas pedagógicas dos professores, em correspondência ao que é esperado pelo aluno (Shepard, 2000).

Gamlem e Smith (2013) notaram que a noção de utilidade dos comentários difere dos relatórios dos professores em relação ao tempo e espaço dado para trabalhar no feedback. Deste modo, diversas características podem influenciar a forma como os alunos percebem o feedback dado pelo professor.

Um estudo recente, realizado com 178 estudantes, 89 a frequentar o 9.º ano do ensino regular e 89 a frequentar o 9.º ano do ensino profissional, revelou que as raparigas percebem o feedback do professor como sendo mais eficaz do que os rapazes (Carvalho, Santos, et al., 2014). No entanto, não se verificaram diferenças na percepção de feedback tendo em conta o tipo de ensino frequentado pelos alunos e alunas.

Tendo presente que vivemos numa sociedade democrática, onde rapazes e raparigas ocupam os mesmos lugares em igualdade de circunstâncias, não se mostra uma razão de género significativa para que existissem alterações na percepção de feedback, contudo poderão existir motivações ou alterações biológicas não apresentadas ou aprofundadas nos estudos que encontramos para poder encontrar a razão da significância.

Desta forma, na sequência dos estudos anteriores, notamos que diferentes características individuais e situacionais podem afetar a forma como os alunos percebem

o feedback dos professores, mais especificamente na variabilidade da percepção dos alunos face ao feedback eficaz e não eficaz dos professores, em função do ano de escolaridade, do regime de escolaridade (regular e profissional), do género e do tipo de escolas (públicas e privadas).

É determinante que a procura da compreensão da natureza do feedback no desenvolvimento da identidade dos alunos, no seu comprometimento com a escola e, posteriormente, as consequências desta dinâmica nas trajetórias escolares dos alunos, deve estar presente em todo o processo educativo. O desempenho académico dos alunos é considerado um fenómeno multidimensional, resultante de dinâmicas entre vários tipos de fatores.

A maior parte dos estudos de onde se retiraram conclusões sobre esta dinâmica foram realizados em países anglo-saxónicos. No entanto, em Portugal, apesar de haver alguns estudos referentes a esta matéria, será necessário continuar a investir para aprofundar conhecimento acerca de como estes fatores se manifestam na população.

Em suma, a profissão de professor engloba uma pluralidade de competências necessárias que exigem uma constante atualização de conhecimentos, formação contínua, espírito investigativo, respeito por toda a comunidade educativa e o gosto pela busca incessante do conhecimento. Nesta vertente, o professor assume um papel de orientador e facilitador das aprendizagens e o feedback atua como uma ferramenta imprescindível e preponderante no âmbito da sua atividade profissional.

O feedback promove e visa “fomentar a inovação nas escolas, inovar as práticas educativas e encontrar as respostas mais adequadas a cada contexto e a cada dinâmica familiar e social” (Flores & Flores, 1998, p.79) e assim, perante estes aspetos cruciais, poderá considerar-se o professor um parceiro nas decisões curriculares.

2.4 O papel do professor na promoção do feedback

A escola é um local de múltiplas interações e transformações. Compreender e explorar determinado contexto educativo torna-se, portanto, fulcral, na medida em que permitirá a atribuição de maior fundamento às práticas educativas implementadas.

No final dos anos 80 e 90, (Arends, 2001) considera a explicação e a instrução direta como métodos eficazes de ensino, estudou o papel do professor enquanto protagonista na sala de aula, mas com funções que concediam um certo protagonismo ao aluno.

Pacheco (1996), refere que o papel desempenhado pelo professor depende do modelo de desenvolvimento curricular em que este se integra.

O professor é, por conseguinte, o promotor de toda a decisão curricular, o que lhe permite adaptar, no contexto de realização, o currículo sucessivamente prescrito, apresentado, programado e planificado. Deve, por isso, ter uma participação ativa no desenvolvimento curricular ao nível da programação, produzida de uma forma consensual, no sentido de articular o currículo prescrito (oficial e formal) com as necessidades educativas próprias da escola e dos alunos. Para tal, deve fazê-lo de uma forma contextualizada que passa pela gestão dos planos curriculares, programas e/ou conteúdos programáticos, atividades didáticas, produção de materiais, definição dos critérios de avaliação, orientação e acompanhamento dos alunos.

Segundo Medley (1979), o professor eficaz manifesta perícia, clareza e organização. Quanto mais objetivas forem as suas explicações e apresentações de conteúdos, mais os alunos aprendem com entusiasmo e afetividade numa correlação com o desempenho de cada um.

Nesta linha de ideias, a função central do professor é “estimular aprendizagens significativas nos alunos tendo em vista o seu desenvolvimento integral enquanto indivíduos e cidadãos” (Alonso & Roldão, 2006, p.49).

Como sublinha Morgado (2005, p. 10), os professores “constituem a principal força propulsora da mudança educativa e do aperfeiçoamento da escola, uma vez que deles depende, em grande parte, as formas como se idealizam e concretizam os processos educativos”.

Segundo Santos (2000, p.5), “A escola é uma instituição de reprodução social, mas também possível espaço social de transformação.”

De acordo com Leite (2002), quanto maior for o empenho dos professores nos processos de conceção e desenvolvimento do currículo, maiores serão as possibilidades de responderem à diversidade das situações da população escolar.

Conseguir que os alunos monitorizem a sua aprendizagem, é um processo que pode ser facilitado através da utilização do feedback rececionado. Este irá atuar de forma a que os alunos percebam em que medida as metas propostas estão a ser atingidas e as estratégias utilizadas estão a ser eficazes.

Neste processo, o professor deverá apresentar-se como promotor de aprendizagens que orientam a evolução e o desenvolvimento do aluno. Tem um papel primordial como

orientador e motivador, conduzindo o aluno na concepção do seu percurso escolar. Neste âmbito, Alonso e Roldão (2006) considera a ideia de que

[o] professor não é um substituto do aluno, nem um assistente passivo de uma suposta aprendizagem espontânea. Mas é o responsável da mediação entre o saber e o aluno, porque é suposto ser ele – e não outros – a saber fazê-lo, pela orientação intencionalizada e tutorizada de ações de ensino que conduzam à possibilidade efetiva de o esforço do aluno se traduzir na apreensão do saber que se pretende ver adquirido (Alonso & Roldão, 2006, p.16).

Flores e Flores (2000) referem que, no domínio do currículo, há orientações que concedem ao professor um papel definitivo na produção do currículo.

O professor deixa de:

“ser visto como um mero executor de prescrições e passa a ser encarado como um agente que participa de forma ativa no processo curricular, o que implica uma maior autonomia profissional e o reconhecimento de um leque mais diversificado de competências e responsabilidades (p.84).

O professor desempenha um papel essencial nos ambientes de aprendizagem, uma vez que é o primeiro que guia os alunos na promoção de estratégias de aprendizagem, na definição de metas, de propostas de tarefas estimulantes e de procedimentos de avaliação explícitos. (Bruner, 1966; Ericsson, 2002; Rosário, 2004; Simão, 2005; Zimmerman, 2000)

Woolfolk (2006) incitou a instrução direta como prática que poderia ajudar os alunos na compreensão dos conteúdos, desde que esta fosse bem aplicada pelo professor.

Santrock (2008), por sua vez, lembrou a comunidade académica dos possíveis riscos que poderiam advir da aprendizagem centrada no aluno, sem a instrução e a direção de um professor, isto é, um ensino centrado no aluno poderia levar os mais inexperientes a terem défices sistemáticos de conhecimento.

Posto isto, com a evolução das metodologias de ensino e com o desenvolvimento de construtos relacionados com a aprendizagem, as novas concepções sobre o papel do professor apontam várias críticas à instrução direta, tais como o tempo de atenção dos alunos, a passividade dos mesmos no seu próprio processo de aprendizagem e a falta da sua participação na construção de conhecimento (Santrock, 2008; Woolfolk, 2006).

Trata-se de uma opinião corroborada por Leite (2002) ao afirmar que o sistema educativo português, ao alinhar numa tendência centralista na implementação do currículo, desincentiva os professores em relação à configuração do mesmo. Acrescenta que não é

sustentável “a possibilidade de existir um currículo uniforme que se adeque a todo o espaço nacional, a todos as crianças e a todos os jovens.” (Leite, 2002, p.90).

Nesse domínio, o ensino deve incidir na curiosidade natural do aluno que, por norma, é suportada pela sua capacidade de se autorregular (Rosário, 2004). Porém, o professor encontra-se numa situação privilegiada para a realização do processo curricular, uma vez que lhe compete tomar as decisões necessárias ao nível da escola e da sala de aulas, de modo a adequar o currículo formal à realidade escolar e às características dos alunos, com o objetivo de os manter atentos. Os alunos tendem a utilizar as suas competências metacognitivas com mais ou menos frequência e eficácia, dependendo da sua prática de vida escolar.

Considerando que os alunos se tornam mais motivados quando o seu desempenho é aperfeiçoado, a qualidade e a quantidade de treino tornam-se imprescindíveis para a aquisição de resultados significativos (Ericsson, 2002). Em consequência, a planificação de aulas, incluindo a definição de objetivos, a execução de tarefas e as estratégias de ensino e a avaliação que o professor faz do seu desempenho, afetam a forma como os alunos aprendem a selecionar, a organizar e a armazenar novos conhecimentos (Schunk & Zimmerman, 2008).

Monteiro (2005) defende que o professor contemporâneo não pode deixar de integrar na sua atuação “dimensões advindas de cada um dos modelos educativos, doseando-as sabiamente e tendo em conta algumas variáveis, tais como a sua personalidade, o tipo de alunos com que trabalha, os programas que operacionaliza” (p.71).

Desta forma, o professor, como um dos protagonistas da implementação dos programas, deverá criar situações autorregulatórias propositadamente, ao identificar regularidades e padrões de ação que se enquadrem no currículo e no ambiente de ensino (Land, 2000; Randi & Corno, 2000; Simão, 2002a).

O professor deve ajudar o aluno a tornar-se mais ativo, motivado e esforçado, no sentido de desenvolver a sua autorregulação, guiando e servindo de modelo de aprendizagem.

Deste modo, em consonância com Demetriou (2000) e Simão (2006), o professor poderia integrar estratégias na sua própria aprendizagem e desenvolver atitudes e competências autorregulatórias para compreender e refletir sobre os seus próprios processos cognitivos, metacognitivos e motivacionais.

Pacheco (2000) considera que o professor usufrui, em termos curriculares, de uma autonomia de orientação dentro de referenciais que lhe são apresentados, mas que,

entretanto, não limitam a sua ação e o seu pensamento, a não ser que existam rigorosos mecanismos de controlo curricular.

Deste modo, o desenvolvimento do currículo à luz de um modelo centralizado não constitui “uma decisão a partir do nada, mas uma decisão que não é mais do que a adaptação das prescrições e a interpretação das orientações já existentes” (p.89).

É fundamental que o professor intervenha, apresentando-se como modelo competente, autorregulado e consciente do esforço e do nível de competência necessários para concretizar a tarefa (Bruner, 1966; Ericsson, 2002; Rosário, 2004; Simão, 2005; Zimmerman, 2000). Ao mesmo tempo, é necessário que, através de estratégias e de informação retroativa (feedback) apropriadas, o professor consiga motivar os alunos (Chu, Jamieson-Noel, & Winne, 2000; Lemos, 2005; Pintrich & Blumenfeld, 1985) e fomente a ideia de que a melhor recompensa é o facto de terem aprendido (Bruner, 1966).

O professor necessita de refletir sobre as formas como elabora e segue os planos, como estabelece prioridades para poder ensinar os seus educandos a seguirem este processo de trabalho. Para tal, precisa de estratégias baseadas na ação estabelecendo uma ligação entre os planos elaborados e os objetivos estabelecidos (Paris & Winograd, 2003; Schapiro & Livingston, 2000; Zimmerman, Bonner, & Kovach, 1996).

Neste sentido, os alunos devem ter oportunidade de identificarem, perceberem os objetivos e compreenderem os conteúdos (Perrone, 1994).

Segundo Pacheco (2000), no contexto da escola e da sala de aula, o professor usufrui de uma autonomia relativa considerando que as suas práticas “são normativamente definidas, mas processualmente reconstruídas”. Goza de uma autonomia de negação, ou seja, a autonomia é reconhecida nas ideias, mas negada no contexto das escolas, uma vez que as condições de trabalho, por vezes, limitam a sua ação “(p.142).

Porém, o professor pode considerar estas oportunidades e incluí-las como estratégias da sua planificação. Na perspetiva de Estrela (1994) “(...), o professor tem inerente a si a prática do poder. A sua autoridade deriva da lei, do Ministério da Educação, da sua formação académica e pedagógica, e das suas qualidades pessoais, reconhecidas pelo aluno” (p.49).

De acordo com a perspetiva construtivista, a planificação pode ser partilhada e negociada entre alunos e professores. A planificação deve ter um carácter flexível, o que permite ao professor criar, ajustar e recriar oportunidades para os alunos interiorizarem os objetivos de aprendizagem definidos pelos próprios ou sugeridos pelo professor ou pares. Na perspetiva destes autores (Santrock, 2008; Woolfolk, 2006; Woolfolk et al., 2007), esta planificação flexível exige que o professor monitorize a sua execução e a avalie. Neste

sentido, poderá nas suas práticas de ensino utilizar estratégias de aprendizagem e de atuação, tais como:

- a) encorajar e aceitar a autonomia e iniciativa do aluno;
- b) utilizar fontes primárias, bem como materiais físicos e interativos;
- c) utilizar terminologia cognitiva ao construir tarefas, tais como classificar, analisar, prever e criar;
- d) criar oportunidades para que as respostas dos alunos permitam ao professor aprender a conduzir as aulas, a utilizar estratégias de instrução diferentes e a alterar conteúdos;
- e) questionar a compreensão dos alunos ao nível de conceitos antes de partilharem a sua própria compreensão de conceitos;
- f) encorajar os alunos a estabelecerem diálogos com o professor, bem como com uns com os outros;
- g) encorajar os alunos a questionar com perguntas reflexivas e abertas;
- h) procurar uma elaboração mais profunda das respostas iniciais dos alunos;
- i) criar oportunidades para os alunos interagirem e discutirem as suas hipóteses;
- j) permitir aos alunos um tempo de espera para responderem após a colocação de questões;
- k) providenciar tempo para os alunos descobrirem relações e criarem metáforas de estratégias de aprendizagem e ensino.

As mudanças nas orientações teóricas que suportam o atual Currículo Nacional do Ensino Básico ainda coincidem, essencialmente, com a necessidade de os alunos aprenderem a aprender, com o intuito de serem capazes de gerir as suas aprendizagens e de desenvolverem capacidades de autonomia, em diferentes situações e contextos de aprendizagem ao longo da vida (Ministério da Educação, 2001).

A função desempenhada pelo professor, segundo Pacheco (1996), no processo de desenvolvimento das competências e do currículo, depende do tipo de função e da responsabilização que lhe são atribuídas na estrutura curricular, realizando-se segundo o grau de autonomia curricular.

“Se, por um lado, o professor pode ser um ator curricular que tem a tarefa da implementação e da execução de decisões prescritas”, por outro, “goza de uma autonomia funcional que lhe advém da existência ou inexistência de ineficazes instrumentos de controlo curricular” (p.101).

Também Morgado (2000) corrobora a ideia proferindo que o nível de autonomia do professor provém tanto do grau de responsabilização, como da preparação pessoal e funcional para lidar com as responsabilidades que lhe são atribuídas.

No entanto, essa tarefa pressupõe pensar a escola como local de decisão e os professores como agentes ativos do currículo, deixando de ser meros consumidores do que exteriormente é determinado e meros transmissores do currículo nacional para se tornarem também seus configuradores.

Para Monereo (2001), a autonomia é uma “faculdade de tomar decisões que permitam regular a própria aprendizagem para a aproximar de determinada meta, tendo em conta umas condições específicas que formam o contexto de aprendizagem” (p.12).

Ser autónomo implica utilizar estratégias que possibilitem a tomada de decisões de uma forma intencional, consciente e contextualizada, cuja finalidade última do ensino de estratégias é a de melhorar a competência dos alunos na autorregulação dos seus processos de aprendizagem, tornando-os mais autónomos.

Logo, “os processos e práticas de inovação curricular constituem estratégias determinantes para a melhoria da qualidade de ensino”, competindo aos professores realizarem o currículo “adaptando, transformando, reinventando e inovando a proposta curricular central” (Flores & Flores, 1998, p.84).

Por conseguinte, para Silva e Sá (1993) as estratégias podem ser definidas, a um nível mais complexo, como a formulação de planos pelos alunos para atingirem os objetivos de aprendizagem e, a um nível mais específico, como a adoção de procedimentos para a realização de uma determinada tarefa. Este conceito de estratégias de aprendizagem tem sido definido ao longo dos tempos de diferentes maneiras. É este, também, o sentido que lhe atribui Pacheco (1996) ao afirmar que (...)” a inovação curricular está ligada a mudanças que contribuam para a transformação e melhoria dos processos e práticas de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, para a confirmação do sucesso educativo dos alunos” (p.151).

Derry e Murphy (1986) consideram que as estratégias de aprendizagem são um conjunto de atividades mentais que o indivíduo mobiliza para facilitar a aquisição do conhecimento. Trata-se de personalizar os conteúdos para que eles se apresentem mais atraentes e referenciáveis à vida.

Para Nisbet e Shucksmith (1986), a estratégia é considerada como um guia das ações que se têm de seguir e que é, obviamente, anterior à eleição de qualquer outro procedimento para atuar.

Monereo, Castelló, Clariana, Palma, e Pérez (1994), Simão (2002a) e Simão (2002b) consideram as estratégias como processos de tomada de decisão pelas quais o aluno escolhe e recupera, de maneira organizada, os conhecimentos (declarativo, procedimento, condicional) de que necessita para completar um determinado pedido ou objetivo, dependendo das características da situação educativa.

Esta tomada de decisão poderá afetar a aprendizagem ou o ensino. A sua aplicação repetida supõe atingir maiores níveis de sofisticação. Poderá surgir a formulação de questões que ajudem os alunos a procurar informação (o que necessito de saber sobre?), a rever conhecimentos (o que sei sobre?), a planear os passos necessários à resolução (o que tenho de fazer?), a refletir durante o percurso (como é que estou a fazer?) e a avaliar as estratégias adotadas (como é que estou a fazer? verifico se o que fiz está bem?).

A aplicação de uma estratégia implica a ativação intencional e deliberada de conhecimentos, conceituais e processuais, com o objetivo de alcançar determinadas metas, de acordo com um plano estabelecido. Esta requer que os alunos controlem a planificação, supervisionem e avaliem o plano de ação.

Um aluno que é capaz de reconhecer um problema ou dificuldade e planifica ou seleciona ações ou procedimentos específicos para se confrontar com esse problema é um aluno que faz um uso estratégico do seu conhecimento. “Há muito que a investigação pedagógica tem demonstrado o que o aluno espera do professor: a capacidade de manter a ordem, a capacidade de explicar e de ensinar, a capacidade de atuar com humor, justiça e amizade” (Amado, 2001, p.241).

No entanto, para que o professor possa ensinar bem, é preciso que ele próprio seja capaz de aprender e ensinar estrategicamente os conteúdos curriculares, que ajudem os alunos a selecionar, a elaborar, a organizar a informação e a tomar decisões sobre o que é pertinente para a sua aprendizagem.

A intervenção do professor no processo ensino-aprendizagem implica a existência de vínculos afetivos, responsáveis e relacionais, como forma de comunicação.

Pozo, Monereo, e Castelló (2001) defendem a integração da aprendizagem das estratégias do currículo, referindo que, sempre que pensamos, fazemo-lo com base em algum conteúdo e que esse conteúdo, seja ou não curricular, é específico, no sentido em que corresponde a algum princípio de estruturação lógica e epistemológica.

Segundo Nisbet (1992) e Simão (2002a), as estratégias devem ser ensinadas em conjunto com os conteúdos, ou seja, como parte integrante do ensino e da aprendizagem dos alunos. No ensino de estratégias, apela-se à intervenção do professor, no sentido do

tratamento dessas estratégias, de uma forma "integrada e contextualizada, em situações que as requerem e às quais os alunos podem atribuir sentido" (Solé & Teberosky, 2001, p.484).

Todos os processos de aprendizagem são específicos, mas Solé e Teberosky, (2001) consideram o processo de escrita como o mais específico, que deverá ser realizado com o controlo e a regulação do professor. Deverá efetivar-se de uma forma interativa, de modo a "conduzir à autorregulação, à interiorização e ao uso autónomo das estratégias que permitem escrever (...) de forma competente para conseguir objetivos próprios que tenham sentido para o aluno" (p.484).

Assim, o professor deve proporcionar atividades de aprendizagem que conduzam o aluno "a variar as suas percepções do que é escrever e da complexidade da escrita" (Jorba, Gómez, & Prat, 2000, p.109).

Segundo Solé e Teberosky (2001), a intervenção do professor, na orientação dos alunos, deve facultar um "ensino informado" em que é dada aos alunos a possibilidade de perceber a funcionalidade das estratégias autorregulatórias e as situações em que se torna pertinente utilizá-las. Para o efeito, poderá, por exemplo criar guiões de interrogação metacognitiva. Este processo tem revelado eficácia, no sentido de "contribuir para uma formação de escreventes estratégicos" (Solé & Teberosky, 2001, p.485).

De acordo com as autoras citadas, poderão surgir dificuldades que resultam do facto da gestão do professor ser apenas uma questão técnica e não envolver uma abordagem estratégica. Importa sim, "reconsiderar os seus conhecimentos em cada situação específica, tentar compreender como cada aluno representa a tarefa que enfrenta e proporcionar os meios que permitam resolvê-la" (Solé & Teberosky, 2001, p.485).

O professor deverá utilizar as suas capacidades de observação, de análise e de intervenção, de modo que a sua atuação estratégica possibilite uma aprendizagem autorregulada.

Em síntese, o envolvimento dos alunos promove dinâmicas facilitadoras de aprendizagem. A aplicação de estratégias deverá ser parte integrante do ensino de conteúdos curriculares e o professor deverá assumir o papel de facilitador na aplicação das mesmas. Estas deverão ter carácter de utilidade, de modo a que possam ser utilizadas num determinado contexto e mobilizadas para contextos diferentes.

Esta perspetiva conceptualiza a aprendizagem como um processo ativo de mudança de pensamento e de ação. Exige um envolvimento com base na motivação, no pensamento crítico e criativo, na construção de uma compreensão subjetiva, na reflexão sobre a prática e na aplicação da mesma, em resolução de dificuldades e de conflitos cognitivos que

promovem oportunidades no processo evolutivo e no desenvolvimento de competências de autorregulação.

A autorregulação fundamenta-se na reflexão consciente que o aprendente faz ao explicar o significado dos problemas que vão aparecendo e ao tomar decisões sobre a sua resolução num dado contexto e de modo a poder atingir as metas que definiu para o seu processo de aprendizagem (Monereo et al., 1994).

A aprendizagem autorregulada

“(…) resulta da interação de variáveis pessoais (conhecimentos, competências e motivações) que proporcionam ao aluno o planeamento, a organização, o controlo e a avaliação dos processos adotados, dos resultados atingidos e das variáveis contextuais, que o estimulam e lhe dão a oportunidade de agir de uma forma intencional e estratégica” (Adelina Silva, Simão, & Sá, 2007, p.60).

Estas competências autorregulatórias serão fundamentais para os alunos guiarem a sua progressão educativa e para assegurarem a continuidade formativa após a sua saída do sistema educativo (Boekaerts & Niemivirta, 2000; Schunk & Zimmerman, 1998).

Na expectativa de resolver e de ultrapassar obstáculos, de acordo com Dweck e Master (2008), o aluno utilizará estratégias para guiar e desenvolver o seu processo de aprendizagem que lhe serão úteis ao longo da vida. No entanto, na perspetiva destes autores ter estratégias não implica somente utilizá-las, mas implica ter motivação para as aplicar de forma criativa.

A definição de metas que o aluno pretende alcançar vai incentivar e ajudar a manter o esforço para uma realização bem-sucedida. Neste sentido, inserido num contexto de aprendizagem,

“O aluno autorregulado procura adaptar-se aos métodos de ensino e às expectativas do professor, compreender o que lhe é pedido face a diferentes tipos de tarefa, cumprir as tarefas nos prazos estipulados, antecipar as exigências dos professores, conhecer as regras de funcionamento da escola e esforçar-se por cumpri-las” (Dweck & Master, 2008, p.31).

Os processos de ensino-aprendizagem nas práticas educativas vão implicar, igualmente, a presença de componentes sociais (Schunk & Zimmerman, 2008). Deste modo, a construção individual do conhecimento torna-se inseparável da construção coletiva realizada nas interações com o professor e o grupo de pares no contexto da sala de aula, num processo cultural e interpessoal (Vygotski 1991).

Numa escola cada vez mais plural e multicultural, é imperativo, tal como defende Alonso (2007) “a capacidade de diagnosticar problemas, de refletir e de investigar sobre eles, construindo uma teoria adequada que oriente a tomada de decisões” (p.115).

Esta perspetiva enfatiza, por um lado, o papel dos pares em termos da aquisição de estratégias de autorregulação, da aprendizagem colaborativa, da interação e da participação como construtores sociais do conhecimento. Por outro lado, destaca o papel do professor na estimulação da utilização mais competente, eficaz e motivada dos processos de aprendizagem, dos meios tecnológicos e dos meios culturais acessíveis.

Pacheco (1996) expõe que a inovação curricular está “ligada a mudanças que contribuem para a transformação e melhoria dos processos e práticas de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, para a confirmação do sucesso educativo dos alunos” (p.151).

O professor surge, assim, numa dupla função de ensinante e de aprendente que visa o desenvolvimento de práticas e de modelos, orientados para as questões da autorregulação da aprendizagem do aluno. O professor deve proporcionar oportunidades para aprender a auto monitorizar-se.

2.5 A Percepção dos alunos sobre o feedback dos professores

Em todos os aspetos da atividade humana e em todos os momentos em que há comunicação, será essencial que haja um feedback entre o emissor e o recetor da informação, seja para confirmar o que foi emitido, seja para orientar novas práticas ou para corrigir o que já foi dito ou executado.

O termo feedback começou a ser usado no ensino aprendizagem durante os anos 60, do ponto de vista behaviorista não conduzia o aluno no caminho correto, não promovia a reflexão do desempenho, não era entendido com uma função corretiva, estava restrito ao processo mecanizado de ensino e de aprendizagem (Mason & Bruning 2001).

Com o cognitivismo, nos anos 1970 e 1980, o feedback adquiriu uma nova função. O erro deixou de ser simplesmente considerado e passou a ser uma fonte de referência sobre os processos cognitivos do aluno e, desta forma, tornou-se parte integrante do processo de ensino-aprendizagem. Desde então, o feedback tem como objetivo auxiliar o aluno a identificar as suas lacunas e a melhorar o seu desempenho, buscar maneiras de corrigir o que não está correto e desenvolver o potencial desejado (Mason & Bruning, 2001).

Um dos elementos de que depende a qualidade do ensino é o feedback. Também outros autores consideram que a clareza da informação transmitida e a emissão do feedback são variáveis, mas essenciais no sucesso das aprendizagens, desde que seja respeitada a solução de compromisso entre a qualidade e a quantidade da informação fornecida (Rosado & Mesquita, 2011).

O feedback consiste na informação que recebemos, sobre o modo que o nosso esforço está a resultar na prossecução de determinado objetivo (Wiggins, 2012), nesse sentido encontram-se diversos estudos a evidenciar um claro impacto do feedback na aprendizagem, no desempenho e na aprendizagem autorregulada do aluno (Kluger & DeNisi, 1996; Schunk & Zimmerman, 2008; Sendziuk, 2010).

Assim, o tipo de tarefas e a natureza das atividades propostas pelo professor, bem como, as suas respostas ao comportamento dos alunos, irão afetar os contextos de participação (Marzano, 2003) e poderão contribuir para a retificação de posições (Freire et al., 2009) que os alunos vivenciam nos contextos escolares, e em particular, na sala de aula.

Por outras palavras, na realização das tarefas e atividades, o feedback é um aspeto presente na relação professor-aluno (Black, Harrison, Lee, Marshall, & Wiliam, 2004) que poderá ter consequências na experiência escolar do mesmo.

Perante o exposto, o feedback envolve uma dimensão afetiva de particular importância, quando a informação transmitida pelo professor se centra no próprio aluno e não no desempenho ou compreensão. Este tipo de feedback, centrado nas características pessoais do aluno, pode algumas vezes ter resultados indesejáveis, entre eles aumentar o medo do fracasso. De facto, ele fornece informação que permite aos alunos fazer interpretações sobre si mesmos, sobre os outros e sobre a escola. No entanto, se a componente afetiva do feedback for negligenciada pelo professor, os alunos poderão minimizar o seu esforço, tentando assim evitar riscos para si próprios na abordagem de tarefas desafiadoras (Black & Wiliam, 2010).

Isto acontece com maior frequência quando o feedback enfatiza aspetos pessoais que podem influenciar, não somente as decisões que os alunos tomam sobre a escola (Freire, Carvalho, Azevedo, & Oliveira, 2009), mas também a maneira como se irão posicionar eles próprios na sua comunidade escolar (Hand, 2006; Holland, Lachicotte, Skinner, & Cain, 1998).

Neste contexto, a utilização do feedback está relacionada não só com a forma como o aluno o interpreta, mas também com o modo como o professor o fornece. Por isso, o feedback deve assumir um papel formativo no contexto educacional.

Shute (2007), menciona a importância do conteúdo da informação comunicada ao aluno com o intuito de modificar o seu pensamento ou comportamento na promoção da aprendizagem, bem como aumentar o conhecimento, as habilidades e a compreensão do mesmo em relação a um conteúdo.

O feedback é entendido como formativo, uma vez que o professor fornece uma informação ao aluno, em resposta a alguma ação por parte dele. Ainda nesta perspectiva, o poder do feedback formativo do professor tem impacto na abordagem a fatores cognitivos e motivacionais.

Segundo Brookhart (2008), o feedback poderá considerar-se formativo se funcionar como parte de um ambiente de avaliação em sala de aula, no qual os alunos terão oportunidade de acolher a crítica construtiva de forma positiva, compreendendo que a aprendizagem não pode ocorrer sem o esforço e sem a prática.

O feedback pedagógico tem em vista a autonomia de cada um pois é importante que este não resulte numa dependência do professor. O feedback pedagógico pode ser distinguido quanto à forma, ao objetivo e à direção (Piéron, 1999; Sarmento, 1993).

Neste sentido, o professor direciona o feedback com vista a que os objetivos sejam entendidos pelo aluno, procurando sempre a melhor forma da mensagem para produzir efeitos motivacionais que capacitam para a promoção de um trabalho mais autónomo.

O feedback é útil para o aluno quando contém informações que pode usar, o que pressupõe que terá de ser capaz de decodificar, interiorizar e compreender o seu significado para autoavaliar o que consegue realizar e ainda o que lhe falta conseguir para se poder tornar mais competente num determinado aspeto.

Neste sentido, o feedback deverá ser, então, a redução da discrepância entre a compreensão e o desempenho efetivo do aluno, num determinado momento, e aquilo que o professor pretende que ele realize ou desenvolva num futuro próximo (Hattie, 2009).

De acordo com o modelo desenvolvido por Hattie e Timperley (2007), as estratégias utilizadas pelos professores para reduzir esta discrepância deverão passar pelo estabelecimento de desafios apropriados, definidos e explicados com clareza aos alunos, bem como pela utilização de estratégias de feedback adequadas que ajudem os alunos a atingir os objetivos delineados.

Também Aranha (2007), considera que o feedback é toda a reação verbal e não-verbal do professor em resposta ao desempenho dos alunos, de acordo com os objetivos de aprendizagem da aula e tendo como objetivo específico interrogar em relação ao modo e à forma de execução.

Piéron (1999), refere que o feedback prestado ao aluno pressupõe o aperfeiçoamento da sua prestação e, desta forma, pode ser encarado como um dos elementos da eficiência do professor e das suas possibilidades de êxito com os seus alunos.

Para Hattie e Timperley (2007), o sucesso do feedback depende, em parte, do nível em que este opera, nomeadamente:

- Ao nível do desempenho da tarefa, compreensão e execução;
- Ao nível cognitivo (processo que leva à compreensão e desempenho);
- Ao nível do desenvolvimento da capacidade de autorregulação (autonomia, definição da direção e regulação das ações);
- Ao nível do self (apreciações de cariz pessoal e afetivo).

Segundo Hattie (2009), muitos professores afirmam fornecer aos seus alunos bastante feedback, no entanto, a verdadeira questão é se os alunos o recebem, compreendem e atuam em função do mesmo com o objetivo de melhorar os níveis atuais de desempenho.

Neste sentido, o feedback é um fator relevante na promoção da relação entre professores e alunos, bem como no envolvimento académico destes e no desempenho e autorregulação de aprendizagens do aluno (Black & Wiliam, 2009; Hattie, 2009).

Podemos concluir que o desempenho dos alunos comporta componentes cognitivos, afetivos e comportamentais que jamais poderão ser descurados em todo o processo de ensino-aprendizagem, com vista ao sucesso educativo. Assim, o feedback torna-se como um dos elementos da eficiência do professor que promove no aluno a busca do querer saber mais sobre as temáticas e sobre as suas possibilidades de êxito, na escola.

A prática de um feedback eficiente implica a aplicação de competências adequadas de modo a elevar a autoestima dos alunos, ajudando-os a melhor compreenderem os objetivos da aprendizagem e posteriormente a aplicá-los. Neste tipo de abordagem, o professor não pode ser visto como o detentor do conhecimento, mas como um promotor e facilitador da aprendizagem que desperta o interesse do aluno de modo a aumentar ativamente o seu empenho na busca dos conhecimentos ambicionados.

Por sua vez, o aluno passa a ser considerado o sujeito do processo na medida em que este começa a ver no professor um aliado na sua formação e na aprendizagem (Masetto, 2003).

A evolução das aprendizagens dos alunos requer um método de desenvolvimento de uma avaliação formativa. O feedback é o contributo fundamental para que estes se tornem mais autónomos na avaliação e regulação dos seus desempenhos, de modo a encontrarem estratégias para melhorarem.

Para além da centralidade do aluno no processo de ensino-aprendizagem, Sant'Anna e Menegolla (2011, p. 13) avançam que “o melhor professor é aquele que, em cada situação particular, souber empregar a mais adequada técnica de ensino para comunicar fazendo com que o conteúdo possa ser entendido e assimilado sem distorções.”

O feedback avaliativo recai na autorregulação das aprendizagens dos alunos, será benéfico se os alunos o entenderem como meio de conseguirem melhores resultados e compreenderem a relevância da atenção e do esforço, na realização das tarefas. É pertinente que os alunos tenham sempre oportunidade de pensarem, na execução da tarefa, antes de lhes ser dado feedback.

Por sua vez, o feedback descritivo permite uma reflexão sobre as aprendizagens mais significativas: particulariza a evolução, aqui o professor dá indicação dos conhecimentos a adquirir e procede à sua apreciação designando ao mesmo tempo os processos que foram utilizados. No feedback descritivo, o professor/aluno, em consonância, apreciam o trabalho e discutem formas de progressão da aprendizagem, o que se expressa no aluno através da responsabilidade e empenho, na atividade e na escola.

São diversas as abordagens ao feedback, defendidas pelos autores referidos anteriormente. Tendo em conta o que essas têm em comum e, usando a morfologia de Brookhart (2008, p.154) relativamente às estratégias e conteúdo, passamos a apresentar, resumidamente, algumas características comuns do feedback.

As estratégias de feedback podem ser descritas e avaliadas em termos de:

- (a) Timing (quando é dado o feedback com que frequência);
- (b) Quantidade (quantidade de feedback dado);
- (c) Modo (oral, escrito ou feedback visual/cinestésico);
- (d) Audiência (individual, grupo, feedback em grupo-turma).

O conteúdo do feedback pode ser descrito e avaliado em termos de:

- Enfoque (trabalho, processo, autorregulação);
- Comparação (critério, norma, autorreferenciada);
- Função/Valência (descrição, juízo de valor/valência positiva ou negativa);
- Clareza/Especificidade;
- Tom (respeito pelo aluno, aluno como agente).

De modo a ser eficaz, o feedback de sala de aula deverá ter características identificáveis que estão, em parte, sob o controlo parcial do professor. O autor considera que é fundamental ter em atenção a clareza, a especificidade e o tom do feedback que se proporciona. Assim, a clareza é essencial como forma de maximizar a hipótese de

compreensão por parte dos alunos sobre a informação contida no feedback. A especificidade traduz-se na forma como o feedback é exposto aos alunos, de modo a que estes entendam e percecionem os objetivos a atingir na realização das tarefas apresentadas. O tom refere-se à expressividade do feedback, afetando a forma como ele é acatado, encorajando ou desmotivando os alunos.

O feedback deverá transmitir respeito pelo aluno e pelo seu trabalho, posicionando-o como um interveniente ativo e responsável pela sua aprendizagem, levando-o a pensar ou a questionar-se sobre o que apreendeu e o que lhe é solicitado.

O feedback eficaz é seletivo e apresentado o mais rapidamente possível, após a resposta do aluno acontecer (Timing). Segundo o autor, o feedback deve ser o mais direto e rápido possível se for referente a conhecimentos ou factos. Poderá não ser imediato se for referente a tarefas mais complexas e exigentes por parte dos alunos. Porém, deverá apresentar-se sempre adequado e facultado, quando ainda causa impacto nos alunos, ou seja, enquanto estes ainda têm a oportunidade de atuar sobre o seu trabalho, de forma a melhorá-lo.

Relativamente à quantidade, não é viável que o professor dê feedback sobre tudo. No entanto, os alunos devem receber um feedback razoável para que entendam o que fazer, de acordo com as metas de aprendizagem e com o que é espectável para cada um. Saber o que é apropriado a cada aluno, requer do professor um amplo conhecimento acerca dos mesmos, para poder facultar a cada um deles, um feedback adequado, nos distintos momentos de aprendizagem.

O feedback eficaz pode ser apresentado de várias formas: oral, escrito, visual, individual ou em grupo. Os professores devem identificar cada situação específica que levará a um diferente e preferencial feedback a ter em conta tendo em atenção o modo e a audiência. Quanto ao modo, o feedback deve ser congruente e obedecer ao grau de dificuldade que as aprendizagens expõem. É essencial ter em atenção a audiência, ou seja, se o feedback é facultado individualmente, de modo a colmatar necessidades específicas ou a um grupo de alunos, caso as dificuldades sejam comuns. Neste caso, o feedback produz melhor efeito quando se tem um conhecimento aprofundado dos alunos e se atua de acordo com as especificidades de cada um dos casos (Brookhart, 2008).

Segundo Williams (2005), os diversos tipos de feedback podem ser classificados como: positivo, quando tem a função de reforçar um comportamento que pretendemos que se repita ou corretivo, quando é apresentado com o intuito de modificar um comportamento. Quando o feedback é vago e genérico, tende a confundir o aluno sobre o seu propósito

conduzindo a um desequilíbrio, não permitindo a aprendizagem através do erro, o que acabará por não estimular o aluno para o estudo. O autor considera que, para que o feedback seja eficaz, o professor deverá começar sempre por dar um feedback positivo aos seus alunos, valorizando o seu potencial e reforçando os aspetos do seu comportamento. Só depois deverá prosseguir para um feedback corretivo através de perguntas cuidadosamente orientadas que permitam ao aluno uma reflexão sobre a tarefa, sugerindo que procure melhorar em determinados aspetos, se assim o justificar. Por fim, considera que o feedback referente à própria pessoa só trará efeitos positivos se conduzir o aluno a alterar algo que possa vir a ter impacto positivo na sua aprendizagem. Este poderá contribuir para reforçar a autoeficácia do aluno ou para melhorar a sua compreensão sobre a tarefa.

Black e William, (1998) referindo-se a um estudo de Kluger e DeNisi, realizado em 1996, consideram que o feedback pode ser: feedback com intuito de metacognição; feedback com intuito de motivação; feedback com o intuito de fortalecer e desenvolver processos de capacitação de aprendizagem. Deste modo, para que haja uma função motivacional e intuitiva resultante de um feedback eficaz, este deve ser consistente, contínuo e persistente, aconselhando os alunos a desenvolver a sua capacidade sobre o que podem fazer para melhorar sem que para isso faça juízo de valor.

Segundo (Santos, 2003), o feedback deve ser consistente, contínuo e persistente, promovendo a reflexão sobre o trabalho desenvolvido.

Hattie e Timperley (2007) consideram ainda que o feedback aplicado na qualidade, no processo e nas estratégias utilizadas no trabalho é o que mais tem efeito na aprendizagem dos alunos. Este incide na autorregulação dos alunos e será vantajoso se os alunos o perceberem como um meio de obterem melhores resultados.

Conclui-se que o feedback deve ser claro, intencional, significativo e dirigido à tarefa, aos processos e à autorregulação e não à própria pessoa (Black & William, 1998), pois nos casos em que o feedback se dirige mais ao aluno do que à tarefa pode ter efeitos desfavoráveis no desempenho do aluno, quando é exposta a sua identidade perante o grupo ao ser corrigido ou chamado à atenção.

Segundo Wiggins (2012), o feedback deve ser claro, apontar pistas para uma ação futura, incentivar a análise da resposta, permitir que seja o aluno a identificar e corrigir o erro e realçar principalmente os seus pontos fortes. De acordo com Brookhart (2008), o feedback apresenta-se como um elemento essencial de comunicação e interação entre o professor/ alunos, permitindo ao professor ajustar a sua ação às necessidades dos alunos, e permitindo-lhes terem a noção dos sucessos e insucessos, bem como das estratégias que

podem mobilizar para ultrapassar as suas dificuldades. É essencial que o professor recorra a um vocabulário claro e simples, adequado ao nível de desenvolvimento dos alunos e que lhes garanta a compreensão do feedback.

Para Bruno (2006), o feedback tem de ser pensado, estruturado e devidamente integrado no processo de aprendizagem, de modo a conduzir o aluno a uma ação ou conjunto de ações. Desta forma, para que haja uma função reguladora resultante de um feedback eficaz, este deve referir-se ao trabalho dos alunos, aconselhando-os sobre o que podem fazer para melhorar, sem utilizar juízos de valor.

Segundo Fernandes (2005), quando o feedback é usado de forma consistente, intencional, sistemática e respeitando os pressupostos que o tornam eficaz, fornece conhecimentos importantes sobre o processo de ensino/aprendizagem, assume uma grande importância na avaliação formativa e influencia o empenhamento dos alunos na escola.

Para Pollock (2012), o feedback proporciona o envolvimento dos alunos na escola, formando um ciclo positivo, pois quanto mais feedback eficaz os alunos recebem, mais envolvidos e empenhados se tornam nas atividades. Logo, as suas ações e autoavaliações acabam por fornecer mais feedback aos professores. Apesar dos esforços dos professores, nem sempre os resultados do feedback se veem no imediato. É natural os adolescentes necessitarem de experienciar sentimentos positivos em relação à escola para manterem ou desenvolverem aspetos relacionados com a dimensão comportamental.

A literatura indica igualmente que as estratégias de feedback são um fator relevante na promoção da relação entre professores e alunos, bem como no envolvimento académico destes no seu desempenho e autorregulação de aprendizagens (Black et al., 2004; Hattie, 2009).

2.6 Feedback entre os pares

Para que a aprendizagem assuma um carácter formativo, alunos e professores devem trabalhar em conjunto durante todo o processo. O momento da consolidação da aprendizagem deve ser propício a aplicações de feedback construtivo, a fim de orientar o aluno, com vista à aquisição de conhecimento.

Conforme Romanowski e Wachowicz (2003, p.126) relatam

[P]rofessores e alunos estão empenhados em verificar o que se sabe, como se aprende e o que não se sabe, para indicar os passos a seguir, o que favorece o desenvolvimento do aluno na prática de aprender.

O feedback que os alunos dão uns aos outros é fundamental em todo o processo de aprendizagem, promovendo o espírito crítico e o conhecimento mútuo, como refere Topping (2009).

A questão fundamental do feedback entre pares é de observar o modo como os alunos interagem nos processos de avaliação. Para responder a esta questão, é preciso clarificar o objetivo da heteroavaliação.

O objetivo principal da heteroavaliação entre os pares é partilhar feedback. Topping (2009) elucida as vantagens do feedback dado pelos pares e compara-o com o feedback dado pelo docente. Li et al. (2010) argumentam que existe uma relação significativa e positiva entre a melhoria da qualidade de projetos dos alunos após o provimento de feedback dos pares. Esta dualidade é esclarecida através da correlação entre as estratégias de autorregulação da aprendizagem e a capacidade de funcionarem como tutores.

Segundo Gielen, Dochy, Onghena, Struyven, e Smeets (2011) distinguem-se cinco objetivos de heteroavaliação e os seus respetivos conceitos de qualidade.

O primeiro objetivo expõe a heteroavaliação como ferramenta de controlo social. A interação entre os alunos relacionada com este objetivo faz com que os alunos não estejam ociosos e se sintam ativamente envolvidos nas tarefas definidas, devido à pressão dos pares;

O segundo objetivo apresenta a avaliação em termos de substituição da avaliação do docente ou em complementaridade desta;

O terceiro objetivo determina que a heteroavaliação também pode ser utilizada como método de aprendizagem;

O quarto objetivo patenteia a heteroavaliação como método de aprender a avaliar, preparando-se assim para uma aprendizagem ao longo da vida e para a importância de saber avaliar.

O último objetivo exhibe a heteroavaliação como ferramenta de participação ativa.

A heteroavaliação pode ter um carácter formativo, ou seja, servir como método de aprendizagem, especialmente no caso de existirem vários momentos de avaliação, nos quais os alunos têm a possibilidade de mudar o seu comportamento em função dos comentários recebidos.

Porém, os benefícios do feedback entre pares estão descritos numa multiplicidade de estudos empíricos (Ozturk, MuratHancer, & Im, 2014).

Contudo, existem fatores influenciadores na sua eficácia e no seu consequente efeito, já que o fortalecimento das capacidades dos alunos em se autorregularem promove benefícios que lhe permitem interagir com os pares numa construção fundamentada e equilibrada de comentários e atos de interajuda.

O feedback torna-se múltiplo devido ao número de pares que existem. Embora não tenha a mesma relevância que o feedback do docente, esta diversidade produz uma receção crítica, objetiva e ponderada da informação e avaliação entre pares, fazendo com que esta avaliação seja até mais diversificada, comparativamente à rececionada pelo docente.

Um fenómeno interessante, quanto ao feedback, está relacionado com os proveitos para a aprendizagem, dado que estes estão mais ligados ao fornecimento do feedback do que à receção do mesmo (Li, Liu, & Allen Steckelberg, 2010; Purzer, 2011; Topping, 1998).

2.7 A dimensão afetiva do feedback

Segundo Rogoff (2008), a escola assume-se como parceiro na socialização e na educação dos alunos. As interações do professor com o aluno são reforçadas por relações afetivas que influenciam o desempenho académico e o desenvolvimento cognitivo e emocional dos discentes, da mesma forma que proporciona oportunidades de identificação e participação, nas quais se estabelecem posições e constroem significados que contribuem para a apropriação de uma identidade.

O feedback envolve uma dimensão afetiva de particular relevo na transmissão da informação entre ambas as partes. O objetivo essencial do feedback é sensibilizar os alunos a sentir e compreender as razões pelas quais se deve investir na qualidade, de modo a desenvolverem capacidades reflexivas e autocriticas que lhes permita produzir aprendizagens significativas, de forma exímia.

O feedback centrado nas características pessoais do aluno poderá ser ambíguo e desenvolver respostas inadequadas, tais como, aumentar o medo do fracasso.

Este fornece informação que permite aos alunos fazer interpretações sobre si mesmos, sobre os outros e sobre a escola. No entanto, se a componente afetiva do feedback for negligenciada por um professor, os alunos poderão minimizar o seu esforço, tentando

assim evitar riscos para si próprios na abordagem de tarefas desafiadoras (Black & William, 2010).

Entende-se assim que o papel do feedback do professor adquire uma dimensão multidirecional que integra a prática pedagógica, desenhando possibilidades na mediação da orientação vocacional, como possibilidade de construção e desenvolvimento da identidade dos alunos, particularmente no que respeita à promoção de escolhas e tomada de decisão para o emprego ou profissão futura (Savickas, 1988).

Segundo Sadler (1989), o feedback é sempre uma consequência da nossa atuação. A sua finalidade pedagógica é fornecer informações relacionadas com a tarefa ou processo de aprendizagem a fim de melhorar o desempenho numa tarefa específica e/ou o entendimento de um determinado assunto.

No entanto, Dweck (2006) teoriza que a natureza do feedback influencia o posicionamento motivacional dos alunos perante a situação de aprendizagem, isto é, se o feedback do professor recompensa a rapidez de execução de determinada tarefa, então será este o objetivo que o aluno se esforça para atingir. Se o feedback privilegiar a assertividade da resposta, será esse o objetivo a atingir, em detrimento da rapidez de execução. Mas se o feedback transmitido assentar no reconhecimento do esforço, na persistência e na aplicação de princípios, então serão estes os indicadores que motivarão os alunos a aprender com persistência, resiliência, empenho e pensamento crítico.

Vários investigadores são unânimes ao defender que o feedback deve ser dado a um nível que os alunos possam compreender (Orsmond et al., 2005) .

Para Weaver (2006), este desenvolverá respostas mais eficazes na promoção e melhoria das aprendizagens, se for facultado num ambiente propício, ao invés de ser aplicado como juízo de valor.

Para Hattie (2009) o feedback deve ser claro e compatível pois

[a]s estratégias a adotar por professores e alunos para reduzir discrepâncias de desempenho estarão em parte relacionadas com o nível de feedback, se o feedback for direcionado para o nível adequado, poderá ajudar os alunos a compreender, realizar ou desenvolver estratégias eficazes para processar informações que se pretende sejam aprendidas. Para ser eficiente, o feedback deve ser claro, ter um propósito, ser significativo e compatível com o conhecimento prévio dos alunos, e deverá fornecer conexões lógicas (Hattie, 2009, pp.177-178).

O feedback tem sido descrito por vários autores como tendo dimensões cognitivas, motivacionais e afetivas. Nestas dimensões, pode ser entendido como a "informação fornecida por um agente (por exemplo, professores, colegas, livro, pais, o próprio,

experiência) sobre aspetos do desempenho ou entendimento de outro agente" (Hattie & Timperley, 2007, p.81).

Podemos considerar que a construção da identidade do aluno e as suas trajetórias académicas são profundamente influenciadas pelo feedback, e este, pela qualidade da relação professor/ aluno (Cornelius & Herrenkohl, 2004).

Alguns estudos apontam para um mau uso do feedback por parte do professor, na sala de aula (Valente et al., 2009), e para uma conseqüente necessidade de desenvolvimento profissional de professores neste domínio.

De acordo com Schussler (2009), práticas de feedback que não motivem para a aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de capacidades, que não promovam uma relação professor/aluno baseada no respeito e na confiança podem ter um efeito adverso sobre o empenho académico dos estudantes.

Uma pesquisa realizada por vários autores em Portugal apoia a afirmação de que muitas vezes os professores veem o feedback como uma forma de fazer declarações sobre os alunos e não sobre o seu ensino (Valente et al., 2009).

Estes autores consideram que o mau uso do feedback do professor parece ser comum. Ao invés de ter o objetivo de se centrar nas tarefas e reduzir as discrepâncias de desempenho dos alunos, o feedback era frequentemente centrado no próprio aluno e utilizado pelos professores para acusar, ajuizar e penalizar. Também segundo Kluger e DeNisi (1996), este tipo de feedback não será eficaz na promoção da aprendizagem e mostra, mais uma vez, como a dimensão afetiva do feedback pode apresentar um cariz dual.

Outros estudos têm mostrado que os alunos, por vezes, não respondem bem ao feedback do professor, na medida em que possa ser mal interpretado (Lea & Street, 2000), ou por ser desvalorizado (Hounsell, 1987), ou por ter sido valorizado, mas não ser aplicado (Ding, 1998). Mesmo que tudo pareça ter sido feito pedagogicamente de forma correta, o feedback pode não ter o efeito desejado sobre a aprendizagem dos alunos (Fritz, Morris, Bjork , MacLellan, 2001).

Deste modo, a percepção dos alunos sobre o feedback eficaz que os alunos dizem receber, bem como a sua percepção sobre os seus comportamentos na escola, reportaram para a existência de diferenças substanciais entre alunos e professores, no que se refere às suas percepções, sobre o feedback fornecido pelo professor (Valente, Carvalho & Conboy, 2009). Assim, estes autores sugerem que futuros estudos tenham em conta não só as percepções dos alunos, mas igualmente as dos professores permitindo perceber se estes resultados e conclusões são replicados ou se são válidos apenas no que se refere às percepções dos alunos.

O professor tem sempre um papel determinante na transmissão do feedback. Para que este seja eficaz, depende do seu grau de responsabilidade, no que concerne à aplicação do mesmo, perante os diversos modelos de avaliação. Com o intuito de facilitar a melhoria da aprendizagem, a transmissão do feedback fornece amplas comunicações relativas à especificidade em que reside a tarefa de avaliação, sempre com base no aconselhamento, proporcionando aos alunos o conhecimento de que são capazes de desenvolver a competência, de reconhecer a qualidade e como esta se expressa de várias formas.

O feedback do professor constitui-se como uma ferramenta pedagógica poderosa em termos de autoeficácia sobre a aprendizagem (Hattie, 2003). Também segundo Nóvoa (2008), o papel do feedback do professor assume importância e influência nas trajetórias escolares dos alunos, uma vez que os professores são percebidos como profissionais experientes, bons conhecedores dos alunos e dos currículos. É, portanto, através do feedback do professor que o aluno tem a oportunidade de explorar ideias e emoções, (...) durante a concretização da sua aprendizagem.

Por outro lado, ajuda-os a identificar as oportunidades e a estabelecer planos vocacionais, à dimensão das características individuais e de acordo com o mundo social e laboral em que se inserem (Martins, 2015).

Por conseguinte, verificamos que o feedback do professor permite ampliar espaços de ação pedagógica para o desenvolvimento do compromisso académico dos alunos e uma oportunidade de refletir sobre novas situações para a investigação.

2.8 Formação de professores e práticas de feedback

Para pensar a escola como uma instituição, subordinada a um paradigma distinto do paradigma da instrução, é necessário, também, afirmar a importância de alguns princípios relacionados com o projeto de formação de professores, em si. Neste sentido, defendemos que a formação deve contribuir para que os sujeitos sejam protagonistas do processo educativo em que se encontram envolvidos, na tripla dimensão pedagógica, científica e institucional (Nóvoa, 1991), reconhecendo, para além disso, que os adultos são aprendizes ao longo de todo o seu ciclo de vida.

A formação de professores inicial ou contínua, alicerça-se na inter-relação e complementaridade entre as necessidades formativas da comunidade escolar e os interesses individuais dos professores, como refere Nóvoa (2002, p.56) “(...) o espaço da formação já

não é para o professor individual, mas sim para o professor em todas as suas dimensões coletivas, profissionais e organizacionais.”

Com base na inovação, na adequação, na melhoria da escola e da sociedade em que a formação deve intervir, tal como defende Barroso (1997, p.75), “a formação de professores deverá estar articulada aos contextos de trabalho, pelo facto, da escola ser o local privilegiado de fomentar o processo de mudança.”

Em Portugal, a formação contínua de professores tem sido uma realidade, procurando adaptações ao processo educativo, em gradual construção e mutação, de acordo com a realidade social. Deste modo, a formação não pode distanciar-se das graduais exigências do atual paradigma educacional.

Segundo os autores Barroso e Canário (1999, p.156), a formação tem vindo a caracterizar-se por “uma conceção instrumental, cumulativa, consumista e escolarizada”, que interseta os vários intervenientes do sistema educativo, num global enviesamento dos seus reais objetivos. Porém, “a preparação da avaliação é um indicador da qualidade da formação.” (Estrela, 1999, p.202), é necessário um olhar convergente que aglutine a visão dos diretores e professores para que a formação responda às necessidades emergentes.

Os programas de formação de professores devem, de acordo com Brookhart (2008), centrar-se em competências para desenvolver e implementar atividades e estratégias letivas que visem ajudar os alunos a ser reflexivos, concentrados e interessados em explorar a sua própria compreensão dos conteúdos da disciplina.

Por isso, urge ouvir, discutir, respeitar, valorizar e flexibilizar para criar um sistema educativo coerente e consistente. O desenvolvimento profissional de professores não se constrói fora de uma formação contínua, da acumulação de conhecimentos, de métodos e técnicas para a docência. Desde 2014, o Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro, estabelece o regime jurídico da formação contínua de professores.

A formação contínua docente precisa ser adequada aos contextos e, portanto, devidamente enquadrada e aprimorada para influenciar a atividade educativa do professor de forma a dar respostas e diretrizes de como beneficentemente se podem promover a aprendizagem dos alunos, com vista ao sucesso educativo.

O despacho n.º 779/2019, de 18 de janeiro, define as prioridades de formação contínua dos docentes, bem como a acreditação da formação realizada apelo Conselho Científico Pedagógico de Formação Contínua (CCPFC) que se considera abrangida na dimensão científica e pedagógica, para os efeitos previstos no artigo 9.º do Estatuto da carreira docente (ECD).

Numa profissão em que a comunicação desempenha um papel imprescindível, a formação assume um caráter relevante no desenvolvimento e intensificação das técnicas de aprendizagem de aplicação do feedback com o intuito de melhorar a qualidade da educação.

É fundamental que os docentes conheçam e encontrem formas de fornecer aos alunos um feedback eficaz que lhes permita potencializar as suas capacidades e desenvolver o gosto pela aquisição do conhecimento. Deste modo, é imperativo que a formação de professores permita desenvolver estratégias de feedback adequadas e eficientes, direcionadas para as práticas de ensino e a autorregulação das aprendizagens, em contexto de sala de aula.

Formosinho e Niza (2009), sublinham a necessidade, do docente estar provido de conhecimentos que englobem as dimensões cognitiva e intelectual, técnica e artística, relacional e social, moral e deontológica, com estratégia de resolução de problemas emergentes da prática docente.

Em suma, os estudos revistos apontam para a importância do feedback nas várias vertentes educacionais e formativas. O seu impacto no desempenho dos alunos de acordo com a sua forma de aplicação, bem como na relação e comunicação entre pares, é alvo de reflexão neste estudo. Perante o exposto, esta ferramenta assume um papel primordial em qualquer relação pedagógica e fornece mecanismos condicionantes do desenvolvimento das aprendizagens dos alunos.

Cabe ao professor ajustar a sua prática e aplicar o feedback no sentido de projetar e ampliar o envolvimento do aluno na relação pedagógica, sendo que a dimensão afetiva, encontra-se intrinsecamente relacionada com desempenho e sucesso dos alunos.

Deste modo, a formação contínua dos professores neste âmbito assume um papel preponderante na abordagem e aprofundamento de conhecimento e aplicação do feedback eficaz. Neste contexto, há necessidade de aprofundar o estudo do feedback de modo a que a sua aplicação seja cada vez mais profícua e adequada.

No capítulo seguinte, apresenta-se a metodologia com a qual se pretende responder ao problema e às questões de investigação formuladas no início deste estudo.

CAPÍTULO III – METODOLOGIA

Este capítulo descreve o processo metodológico desenvolvido na investigação. Uma investigação, como descrito por Sousa (2005, p. 28), leva à apresentação de conclusões, com credibilidade científica. Refere, ainda, que esta “exige ser orientada por um conjunto de normas que lhe forneçam a coerência interna e a inteligibilidade necessárias à formação de um todo com sentido, cumprindo os fins a que o investigador se havia inicialmente proposto.”

Nos pontos subsequentes inseridos neste capítulo, apresenta-se o desenho da investigação.

Primeiramente, apresentam-se as opções metodológicas adotadas e o processo de recolha e tratamento dos dados. Seguidamente, explicita-se o problema e os objetivos do estudo formulado, tendo em vista obter respostas para o problema de investigação que se pretende estudar. Apresenta-se a caracterização do Concelho e das escolas onde decorreu a investigação, além do instrumento de recolha de dados utilizado. Descrevem-se os procedimentos e aspetos éticos da investigação e explicitam-se as questões de natureza ética a que a investigação atendeu. No seguimento, apresenta-se o instrumento de recolha de dados utilizado, justificando-se o tratamento dos dados com elementos quantitativos da recolha.

Por fim, a escolha desta área geográfica, prende-se com o facto de esta ser mais acessível à investigadora, de forma a proceder à recolha das informações necessárias, visto ser do seu conhecimento a realidade escolar e por ser residente neste Concelho, pois tal como Quivy e Campenhoudt (2005. p. 158) referem “Não é de estranhar que, a maior parte das vezes, o campo de investigação se situe na sociedade onde vive o próprio investigador (...) logo este tem uma maior facilidade em controlar a sua investigação”.

3.1 Opções metodológicas

É consensual, entre os investigadores, considerar que a validação e reconhecimento pela comunidade académica exige que o pesquisador seja um conhecedor da produção científica existente sobre a temática em estudo, de modo a poder incluir a sua investigação no processo de produção coletiva do conhecimento.

Por seu lado, Cortesão (2006) vai mais longe, sustentando que, para se produzir conhecimento, é necessário primeiro subir aos ombros dos gigantes, frase que se atribui a Newton e que significa, segundo esta autora, que um trabalho para se afirmar como um

progresso num determinado campo científico se deve antes de mais inspirar criticamente nos saberes que outros foram produzindo, através das suas pesquisas, antes da divulgação/produção de conhecimento. Seguindo estes princípios, estaremos a validar o conhecimento produzido, de forma a contribuir assim, por esta via, para o avanço do conhecimento (Duarte, 2008).

A investigação da realidade educativa pode realizar-se numa pluralidade de abordagens metodológicas resultantes da própria natureza do fenómeno em estudo, uma vez que o problema que se pretende estudar e as questões que lhe estão associadas influenciam as opções metodológicas que são tomadas pelo investigador.

Segundo (Cresswell, 2009, p. 4), “Quantitative research is an approach for testing objective theories by examining the relationship among variables. These variables, in turn, can be measured, typically on instruments so that numbered data can be analyzed using statistical procedures.”

É possível, através da utilização de metodologia quantitativa, estabelecer causas prováveis para os objetos em estudo, descrever o padrão de ocorrência dos eventos observados e validar estatisticamente as variáveis, o que poderá favorecer a extrapolação de resultados (Marañano, 2004).

Por mais inteligível que o investigador seja nas suas pretensões, qualquer investigação é orientada por preceitos teóricos que levam à escolha do objeto de estudo e à definição de todos os procedimentos (Becker, 1993).

Num contexto de educação, os sujeitos da investigação são percebidos de forma indissociável do seu ambiente social, fazendo com que no estudo de um fenómeno particular se atribua importância às questões contextuais. Para Triviños (1990, p. 122) há dois principais pressupostos associados a ideia de contexto.

O primeiro pressuposto ressalta a influência do ambiente onde os sujeitos se encontram integrados. “O ambiente, o contexto no qual os indivíduos realizam as suas ações e desenvolvem os seus modos de vida fundamentais, tem um valor essencial para alcançar das pessoas uma compreensão mais clara das suas atividades.”

O segundo pressuposto considera que o comportamento humano tem mais significado do que a ação manifestada. Ainda de acordo com Triviños (1990, p. 122), tal pressuposto ressalta a necessidade de desvendar “as características culturais que envolvem a existência das pessoas que participam da pesquisa, não só porque através delas se pode chegar a precisar os significados dos aspetos do meio, mas também porque desse ponto de vista derivam algumas considerações importantes”.

O investigador deve direcionar o estudo de acordo com determinados objetivos operacionais. É pertinente que a investigação considere objetivos realistas e exequíveis, no período em que se desenvolve. O tipo de recolha de dados depende dos objetivos e das questões levantadas pelo investigador, das variáveis com que se confronta o que, por vezes, dificulta a escolha da melhor técnica de investigação. Segundo García (2003), um questionário é um instrumento que visa obter informações da população num estudo de “uma maneira sistemática e ordenada”. Para Ferreira (2005, p. 1123), um questionário é “um processo em que se tenta descobrir alguma coisa de forma sistemática e encontra-se, diretamente, ligado à recolha sistemática de dados para responder a um determinado problema”, permitindo obter respostas de um elevado número de participantes, permitindo ao investigador descrevê-las, compará-las, relacioná-las e demonstrar que certos grupos têm determinadas características (Bell, 2010). O resultado da investigação permite corroborar ou não as hipóteses, segundo Almeida e Freire (2008), têm como objetivo explicar, prever e controlar os fenómenos bem como a generalização dos resultados.

Ainda segundo Quivy e Campenhoudt, (2005, p. 188), “o inquérito por questionário de perspectiva sociológica distingue-se da simples sondagem de opinião pelo facto de visar a verificação de hipóteses teóricas e a análise das correlações que essas hipóteses sugerem.”

A investigação recorre preferencialmente a uma estatística multivariada, bem como a um plano previamente estabelecido, examinando relações entre variáveis e confirmando ou não as questões de pesquisa por dedução (Denzin & Lincoln, 2005).

As questões não devem ser em número muito alargado, devem ser compreensíveis para os inquiridos, não devem ser ambíguas e devem abranger todos os pontos a questionar.

Segundo Rojas (2001) e García (2003), existem três tipos de questionários: o questionário aberto, o questionário fechado e o questionário misto. Tendo em conta os objetivos deste estudo, considerou-se adequado desenvolvê-lo numa metodologia quantitativa, tendo por base um instrumento que assume a forma de um questionário misto com uma escala de Likert.

O questionário teve como objetivo a recolha de dados, baseando-se na inquirição de um grupo representativo da população em estudo. O questionário foi respondido online, em contexto de sala de aula, na presença da investigadora e/ou em alguns casos do diretor de turma. Optou-se pelo formato online, por ser mais sustentável ecológica e economicamente. Atualmente, dada a acessibilidade aos recursos digitais e tecnológicos existentes no contexto escolar, foi possível que todos os inquiridos respondessem nas mesmas circunstâncias, ou seja, em contexto de sala de aula sobre a supervisão da investigadora ou do diretor de turma.

Considerou-se fazer a investigação no Concelho de Ourém por neste existirem os vários tipos de escolas (pública, privada e profissional) e por ser um Concelho com níveis culturais e sociais heterogéneos. Por conseguinte, a investigação permitiu observar a diversidade cultural e social dos alunos, uma vez que são oriundos de diferentes meios.

Em suma, através do estudo apresentado procuramos obter alguns contributos para a construção de um conhecimento geral, referente à “Perceção dos Alunos sobre o Feedback dos Professores”.

3.2 Problema de investigação

Tal como já o referimos, a investigação que se apresenta tem como objetivo principal investigar a perceção dos alunos sobre o feedback dos professores e indagar a relação dessa perceção com as variáveis estudadas.

A investigação e a caracterização das múltiplas vertentes de um estudo requerem uma metodologia de carácter flexível e abrangente, mas que simultaneamente permita aprofundar especificidades concretas.

Investigar é um esforço de elaborar conhecimento acerca de aspetos da realidade na busca de soluções para os problemas (Ludke & André, 2008). “A identificação de um problema pode considerar-se a fase mais difícil de um processo de investigação” (Tuckman, 2005, p.22).

O presente estudo tem como objetivo principal investigar sobre a perceção dos alunos das diversas escolas públicas, privadas e profissional do Concelho de Ourém, e como o feedback dos professores se relaciona com as diferentes variáveis tais como género, idade, ano de escolaridade, regime de ensino (profissional e regular), tipo de escola (pública e privada), número de retenções por escola pública, privada e profissional.

Segundo Pacheco (1995, p. 67), uma investigação parte do princípio, em que surge um problema inicial, sendo este caracterizado na revisão da literatura realizada. À medida que a própria investigação prossegue, torna-se necessária “a procura de uma base de interpretação válida, coerente e também solucionadora.”

De acordo com Ludke e André (2008, pp.1-2), numa “pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele.” Para tal, é imprescindível realizar-se o estudo do problema que é do interesse do investigador e que “limita a sua atividade de pesquisa a uma determinada porção do saber.” Segundo os autores, investigar é

um esforço na busca de conhecimento, acerca de aspetos da realidade e de soluções para o problema.

3.3 Objetivos da investigação

Os objetivos específicos da investigação são:

- a) Analisar como varia a percepção dos alunos sobre as práticas do feedback em função do género;
- b) Analisar como varia a percepção dos alunos sobre as práticas do feedback em função de retenção ou não retenção, por tipo de escola;
- c) Analisar como varia a percepção dos alunos sobre as práticas do feedback na disciplina que gosta, em função do ano de escolaridade;
- d) Analisar como varia a percepção dos alunos sobre as práticas do feedback em função de uma disciplina que não gosta, em função do ano de escolaridade.
- e) Analisar como varia a percepção dos alunos sobre as práticas do feedback em função do ano de escolaridade e do regime de ensino (regular e profissional);
- f) Analisar como varia a percepção dos alunos sobre as práticas do feedback eficaz e não eficaz, por tipo de escola (pública, privada e profissional).

A investigação deve ter em consideração o facto de que os objetivos a atingir devem ser realistas e exequíveis, no período de tempo em que a duração da investigação se enquadra (Remoaldo, 2007).

Destes objetivos resultam as seguintes questões de estudo.

Questões de investigação

A problemática central desta investigação consiste no estudo sobre “A Percepção dos Alunos sobre o Feedback dos Professores”. Assim, de acordo com os objetivos acima referidos, formularam-se as questões que procuram expressar a relação esperada entre as variáveis.

Questão 1- Existem diferenças com significado estatístico entre a percepção dos alunos sobre as práticas de feedback na disciplina que gostam?

Questão 2-Existem diferenças com significado estatístico entre a percepção dos alunos sobre as práticas de feedback por ano de escolaridade e o regime de ensino (regular e profissional)?

Questão 3-Existem diferenças com significado estatístico entre a percepção dos alunos sobre o feedback dos professores, em função do género?

Questão 4 - Existem diferenças com significado estatístico entre a percepção dos alunos sobre as práticas de feedback consoante a retenção ou a não retenção por tipo de escola?

Questão 5- Existem diferenças com significado estatístico entre a percepção dos alunos sobre as práticas de feedback na disciplina que gostam em função do ano de escolaridade?

Questão 6- Existem diferenças com significado estatístico entre a percepção dos alunos sobre as práticas de feedback eficaz e não eficaz por tipo de escola?

Questão 7- Existem diferenças com significado estatístico entre a percepção dos alunos sobre as práticas de feedback na disciplina que não gostam em função do ano de escolaridade/ tipo de escola?

Questão 8- Existem diferenças com significado estatístico entre a percepção dos alunos sobre as práticas de feedback eficaz e não eficaz por tipo de escola?

3.4 Caracterização dos participantes

Os alunos que participaram neste estudo frequentavam as turmas do 6.º ano de escolaridade (2.º ciclo), 9.º ano de escolaridade (3.º ciclo), 10.º e 12.º ano de escolaridade (ensino secundário) de escolas públicas, privadas e profissionais do Concelho de Ourém. A escolha desta amostra incidu nos anos finais de ciclo (6.º, 9.º e 12.ºano), bem como no 10.º ano por ser um ano de opção de tipo de ensino, académico ou profissional.

A proveniência dos alunos de diversos ambientes sociais, económicos e familiares condiciona o ambiente educativo e os objetivos do Projeto Educativo da escola em que se inserem. Concretamente, os alunos deste estudo provem de escolas situadas no meio rural e

em duas cidades do Concelho de Ourém. Perante a diversidade, considerou-se pertinente estudar como os alunos percecionam o feedback dos professores.

Na presente investigação, os alunos das turmas inquiridas tinham autorização dos encarregados de educação.

3.4.1 Caracterização do Concelho de Ourém

Em 25 de setembro de 1841, por alvará de D. Maria II, Ourém é elevado à categoria de Vila, com a designação de Vila Nova de Ourém, assumindo-se, ainda, como sede do Concelho. A partir desta data, a sede do Concelho passou a apresentar um desenvolvimento significativo. Em 20 de junho de 1991, esta vila foi elevada à categoria de Cidade com a denominação primitiva de Ourém.

O Concelho de Ourém localiza-se na Zona Centro do País, distando 40 quilómetros da Costa Atlântica. Este concelho está confinado geograficamente a norte pelo Concelho de Pombal, a nascente pelos Concelhos de Alvaiázere, de Ferreira do Zêzere e de Tomar, a Sul pelos Concelhos de Torres Novas e de Alcanena e a poente pelos Concelhos da Batalha e de Leiria. Em termos de divisão administrativa, o Concelho de Ourém pertence ao Distrito de Santarém, localizando-se no seu extremo norte. Está igualmente incluído na Comunidade Intermunicipal do Médio Tejo (CIM).

Na Figura 4 apresentamos o mapa do Concelho e a divisão por freguesias, apresentando a variação da população residente por freguesia, aquando os Censos de 2011.

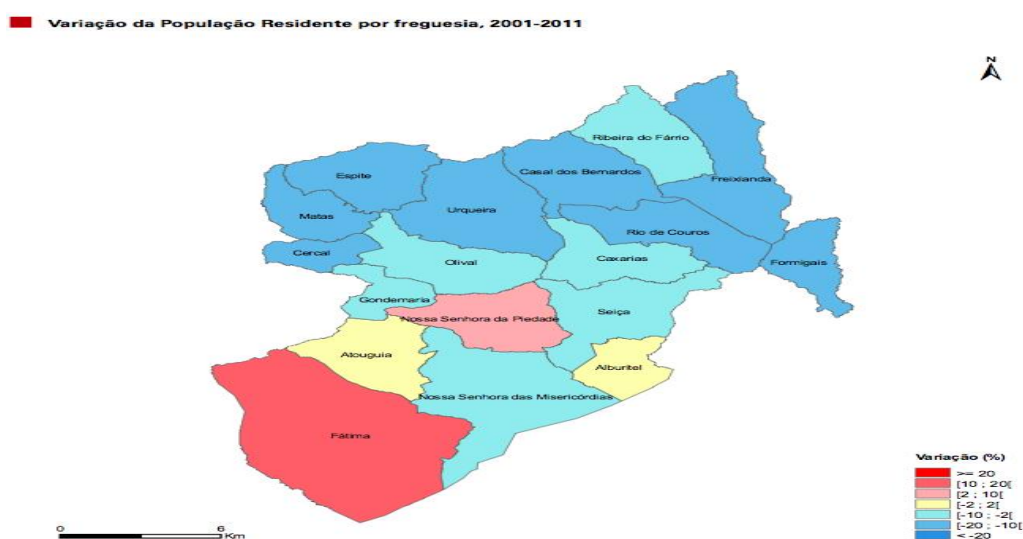


Figura 4. Mapa de variação de população no Concelho de Ourém

Cartograma © in *censos 2011 - resultados preliminares*, Lisboa, INE, 2011, p. 219.

Fazem parte deste Concelho treze freguesias: Alburitel, Atougua, Caxarias, Espite, Fátima, União das Freguesias de Freixianda, Formigais e Ribeira do Fárrio, União das Freguesias de Gondemaria e Olival, União das Freguesias de Matas e Cercal, N.ª S.ª da Piedade, N.ª S.ª das Misericórdias, União das Freguesias de Rio de Couros e Casal dos Bernardos, Seiça e Urqueira (Município de Ourém, 2019). Geograficamente, o Concelho de Ourém ocupa uma área de 417 quilómetros quadrados.

Demograficamente, o Concelho de Ourém tem vindo a perder população, ao longo de décadas. Entre 1960 e 1970, era o Concelho do distrito com maior taxa de crescimento o que veio a inverter-se entre 1970 e 1991, devido à emigração. Nas décadas de 1991/2001 e 2001/2011, voltou a verificar-se um ligeiro decréscimo populacional.

Neste período, assiste-se a um envelhecimento da população residente.

Em 2011, o Concelho tinha cerca de 45 mil habitantes, de acordo com o inquérito nacional Censos (2011), distribuídos pelos os seguintes grupos etários:

- De 0 a 14 anos: 6 667 pessoas
- De 15 a 24 anos: 5 330 pessoas
- De 25 a 64 anos: 23 778 pessoas
- 65 anos ou mais: 10 157 pessoas.

O grupo etário mais representativo é o compreendido entre os 25 e os 64 anos.

O quadro seguinte mostra, de acordo com os CENSOS de 2011, a relação populacional do Concelho de Ourém com a dinâmica populacional de Portugal.

Quadro 5.

Superfície e dinâmica populacional do Concelho de Ourém

	Concelho de Ourém	Portugal
Em km2	416,6	
Freguesias	13	
População residente	44 751	10 309 573
Homens	21 162	4 882 456
Mulheres	23 589	5 427 117
Com menos de 15 anos	5 668	1 442 416
Com 65 ou mais anos	9 786	2 176 640
Densidade pop.	109,5	111,8 (N.º/Km ²)

Fonte: INE, I.P./ Anuário Estatístico da Região Centro, 2016

Ainda segundo o Instituto Nacional de Estatística (2017), encontravam-se matriculados no 1º, 2º e 3º ciclos 8 517 alunos, compondo assim o universo dos estudantes no Concelho de Ourém.

3.4.1.1 Caracterização da Rede Escolar do Concelho Ourém

Quanto ao nível de escolaridade da população, segundo os dados dos Censos de 2011, o Concelho de Ourém tem uma taxa de analfabetismo ainda consideravelmente elevada (7,13%). Contribui para tal o facto de ser uma população envelhecida. É de salientar que atualmente existe uma razoável rede de escolas, com uma oferta formativa diversificada, sendo esta uma das razões para desenvolver neste Concelho o estudo a que nos propomos.

Neste Concelho, existe uma grande diversidade ao nível do ensino, nomeadamente: o ensino público lecionado nos Agrupamentos de Escolas, o ensino privado lecionado nos Colégios e o ensino profissional lecionado na Escola Profissional e na Escola Secundária.

Segundo a Carta Educativa do Concelho de Ourém (Município de Ourém, 2014), o Concelho possuía em 2013/2014 os seguintes estabelecimentos de ensino que apresentamos no Quadro 6.

Quadro 6.

Estabelecimentos de ensino do Concelho de Ourém

Designação	Nível de ensino	Tipo de rede
Escola Básica e Secundária de Ourém	EB2, EB3, ES 1º, 2º e 3º ciclo e sec.	Rede Pública
EB 2,3 de Freixianda	EB2, EB3 1º, 2º e 3º ciclo	Rede Pública
EB 2,3 D. Afonso, IV Conde de Ourém	EB2, EB3 1º, 2º e 3º ciclo	Rede Pública
EB 2,3 Cónego Dr. Manuel Lopes Perdigão	EB2, EB3 1º, 2º e 3º ciclo	Rede Pública
Colégio de S. Miguel	EB2, EB3, ES 1º, 2º e 3º ciclo e sec.	Rede não Pública (escola privada)
Colégio Sagrado Coração de Maria	EB2, EB3 1º, 2º e 3º ciclo	Rede não Pública (escola privada)
Centro de Estudos de Fátima	EB2, EB3, ES 1º, 2º e 3º ciclo e sec.	Rede não Pública (escola privada)

Fonte: “*Carta Educativa do Concelho*” – Câmara Municipal 2013/14

3.4.1.2 Caracterização das Escolas e Agrupamentos do estudo

O Concelho de Ourém é disperso e diversificado nos aspetos populacionais, culturais e profissionais. Este facto reflete-se na população escolar e nas suas opções profissionais e académicas.

Seguidamente, apresentamos uma breve descrição dos Agrupamentos (ensino público), das escolas privadas e da escola profissional deste Concelho que são frequentadas pelos alunos do 6.º, 9.º, 10.º e 12.º ano de escolaridade que constituíram a amostra do nosso estudo.

Agrupamento de Escolas de Ourém

A dimensão do Agrupamento confere-lhe o estatuto de maior Agrupamento do Concelho. No ano letivo de 2017/18, data da recolha de dados para o estudo, estão matriculados neste estabelecimento cerca de 2500 alunos provenientes do Concelho de Ourém e Concelhos limítrofes. A Escola Básica e Secundária de Ourém é a escola sede do Agrupamento.

Em 2007, a escola tornou-se sede de um Agrupamento vertical com a oferta educativa do 2º ciclo, 3º ciclo, do Ensino Secundário e Profissional, do ensino pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico (CEB) das freguesias de Olival e Gondemaria, Cercal e Matas, Fátima e das localidades de Bairro, freguesia de Nossa Senhora das Misericórdias, Fontainhas da Serra, freguesia de Atouguia e Pinheiro e Vale Travesso, freguesia de Nossa Senhora da Piedade.

Em 2012, agregou, por extinção do Agrupamento de Escolas de Freixianda, os estabelecimentos do ensino pré-escolar, do 1.º ciclo e a escola de 2.º e 3.º ciclos desta freguesia. O parque escolar é composto por 19 estabelecimentos de ensino, dispersos geograficamente por 7 das 13 freguesias do Concelho. O Projeto Educativo (2017/18) tem como visão tornar o Agrupamento reconhecido como uma escola humanista destinada a todos os alunos, da cidade ou da periferia, vocacionados para o prosseguimento de estudos ou para o mundo de trabalho. Este reconhecimento assenta nos seguintes valores:

- Princípio do saber;
- Princípio da qualidade educativa;
- Princípio das lideranças partilhadas;
- Princípio da eficácia e da responsabilidade.

A escola pretende dar respostas adequadas às diferenças de carácter social, cultural e étnico dos discentes, sendo este um propósito basilar da educação.

Agrupamento de Escolas Conde de Ourém

No ano letivo de 2017/18, data do estudo, estão matriculados no Agrupamento cerca de 1217 alunos que são provenientes do Concelho de Ourém e Concelhos limítrofes.

No ano letivo de 1998/99, foi constituído o Agrupamento de Escolas de Ourém mais tarde denominado Agrupamento de Escolas D. Afonso, IV Conde de Ourém.

À data da sua criação, o Agrupamento aglutinava sete Jardins de Infância, treze escolas do 1.º Ciclo, duas escolas do Ensino Básico Mediatizado e a Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclos, sede do Agrupamento.

Este é um Agrupamento de referência para a Intervenção Precoce na Infância. Promove o envolvimento das crianças com idade inferior a 6 anos e dos alunos em idade escolar em atividades e projetos que focam múltiplas dimensões do conhecimento, nomeadamente a componente de educação para a cidadania que visa a formação integral e a construção de cidadãos com preocupações solidárias, ambientais e com estilos de vida saudáveis.

O Agrupamento manifesta grande abertura e interação com a comunidade pela adesão a projetos concelhios. Os diferentes profissionais atuam eficaz e concertadamente em conjunto com os parceiros locais, na procura de soluções integradas para os problemas que afetam alunos e respetivas famílias.

Neste Agrupamento desenvolve -se um trabalho de articulação entre níveis de ensino/ciclos que favorece a integração dos alunos e potencia o sucesso educativo, num quadro de uma cultura de proximidade com as famílias e com a comunidade educativa.

Agrupamento de Escolas Cónego Dr. Manuel Lopes Perdigão

No Agrupamento de Escolas Cónego Dr. Manuel Lopes Perdigão, sito na freguesia de Caxarias, no ano letivo de 2017/18, data do estudo, encontravam-se matriculados no Agrupamento cerca de 280 alunos, provenientes de várias freguesias do Concelho de Ourém. Este Agrupamento integra a rede de serviço público de educação, contribuindo para o acesso a um ensino de qualidade por parte de todos os jovens que o frequentam, internamente assente em princípios de equidade, justiça, responsabilidade e eficiência.

Consequentemente, o Agrupamento tomou como missão: oferecer um percurso educativo de rigor e qualidade vocacionado para o sucesso, preparando jovens para desenvolver, ao máximo, as suas capacidades e potencialidades, construindo o seu futuro de forma competente, autónoma e responsável. Nesta vertente, assume a visão estratégica na aquisição de:

- Um elevado grau de realização escolar e de desenvolvimento pessoal;
- Uma cultura de rigor e exigência, qualidade do ensino e das aprendizagens;
- Um clima de confiança, segurança, disciplina e bem-estar;
- Um espaço de autonomia para a inovação e a criatividade.

Os objetivos definidos são suportados por um conjunto de metas que refletem a visão do Agrupamento como um elemento fundamental no desenvolvimento local e na construção de uma sociedade melhor, quer a nível individual quer a nível coletivo (Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Cónego Dr. Manuel Lopes Perdigão, 2012).

Colégio de São Miguel

A entidade titular deste Colégio é a Diocese de Leiria – Fátima. No ano letivo de 2017/18, estavam matriculados cerca de 1300 alunos provenientes do Concelho de Ourém e de Concelhos limítrofes.

O Colégio de São Miguel foi fundado em 1960. Foi concedida a Autorização Provisória de funcionamento nº 464, pelo Ministério da Educação Nacional, em 15 de fevereiro de 1963, em resultado de um despacho do Secretário de Estado da Educação Nacional de 18 de dezembro de 1962. A 16 de janeiro de 1975, foi-lhe atribuído o Alvará nº 2153. Funciona em regime de autonomia pedagógica e integra a rede de serviço público de educação, tendo um contrato de associação estabelecido com o Ministério da Educação.

No seu Projeto Educativo, o Colégio de São Miguel assume ser uma escola inovadora na sociedade em permanente evolução. O Colégio de São Miguel está ao serviço de todos e acolhe a todos, sempre com o objetivo de cuidar da educação da pessoa e da promoção do seu crescimento humano integral.

Tem como meta de ação educativa desenvolver a qualidade no processo educativo e formativo dos alunos.

Colégio do Sagrado Coração de Maria

O Colégio do Sagrado Coração de Maria é uma entidade católica, propriedade do Instituto das Religiosas do Sagrado Coração de Maria. Foi fundado a 1 de junho de 1948, e funcionou desde sempre como colégio. É uma Instituição abrangida por Contrato de Associação, funciona com Autonomia Pedagógica e exerce funções de acordo com o Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo. (In *Regulamento Interno do Colégio do Sagrado Coração de Maria*).

O seu Projeto Educativo reflete a visão, a ideologia e as ações da escola, assim como as metas a atingir. É uma escola inserida num contexto urbano, onde a operacionalização do currículo vai de encontro ao desenvolvimento das competências definidas no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PA) e é promotora de melhores aprendizagens, potenciando o exercício de uma cidadania mais ativa e informada.

Centro de Estudos de Fátima

No Centro de Estudos de Fátima (CEF) no ano letivo de 2017/18, data do estudo, estavam matriculados 861 alunos. Os alunos são provenientes do Concelho de Ourém e de Concelhos limítrofes.

Foi fundado em 1969 pelo Instituto Missionário da Consolata.

O Plano Curricular do Centro de Estudos de Fátima (CEF) foi-se adaptando aos planos e Programas oficiais do Ministério da Educação.

O Centro de Estudos de Fátima (CEF) desenvolve uma atividade pedagógica que visa orientar o aluno para a sua realização pessoal, levando-o a uma reflexão consciente sobre valores éticos e cívicos. As metas pedagógicas preconizadas são:

1. Melhorar os resultados escolares.
2. Aumentar os resultados de excelência.
3. Melhorar os resultados a língua portuguesa.
4. Melhorar os resultados da língua inglesa.
5. Transferir / mobilizar os conhecimentos da língua inglesa e das novas tecnologias para diferentes aplicações práticas;
6. Reforçar atividades de formação no domínio científico e no âmbito da gestão escolar;

7. Incentivar o trabalho colaborativo nos domínios científico, pedagógico e didático;
8. Aperfeiçoar os mecanismos de comunicação interna e de divulgação externa;
9. Assegurar a monitorização sistemática de toda a atividade escolar através de indicadores de medida.

O Centro de Estudos de Fátima (CEF) definiu como objetivos do Projeto Educativo o desenvolvimento integral dos alunos de forma a permitir-lhes a integração no mundo laboral e a realização profissional.

A Escola Profissional de Ourém

No ano letivo de 2017/18, data do estudo, estão matriculados na Escola Profissional de Ourém cerca de 450 alunos são provenientes do Concelho de Ourém e de Concelhos limítrofes.

A Escola Profissional de Ourém foi fundada em 24 de agosto de 1990, com o objetivo de suprir as necessidades de técnicos qualificados na região. Em 1999, o Ministério da Educação legislou sobre a necessidade da existência de entidades proprietárias das escolas profissionais, o que motivou uma parceria entre a Escola Profissional de Ourém /Associação Promotora de Ensino Profissional, da qual fazem parte a Câmara Municipal de Ourém, a ACISO-Associação Empresarial de Ourém-Fátima; o Centro de Estudos de Fátima e a Região de Turismo Leiria / Fátima.

A Escola Profissional de Ourém e a Escola de Hotelaria de Fátima direcionam a sua atividade para a formação inicial de nível 4 (Cursos Profissionais) tendo como público-alvo adolescentes e jovens. Estes parceiros são proprietários do “LIFE” Local de Inserção Formação e Emprego, designado também por INSIGNARE, que agrupa quatro áreas de trabalho que se complementam entre si: CFC – Centro de Formação Contínua; GIP – Gabinete de Inserção Profissional e CQEP – Centro para a Qualificação e o Ensino Profissional; GCI - Gabinete de Cooperação Internacional.

De acordo com o Projeto Educativo, a Escola Profissional de Ourém definiu como missão para o triénio 2015-2018:

- Qualificar com rigor, exigência, inovação e profissionalismo, jovens para um mercado de trabalho competitivo, rigoroso, global e em constante mutação, incutindo atitudes e competências pessoais e sociais.

- Exigência profissional: Dotar os alunos de competências técnicas que sejam representativas das exigências do mercado de trabalho; incutir dinâmicas de aprendizagem

ao longo da vida; qualificar os alunos de conhecimentos práticos sustentados na experiência e no rigor do “saber fazer”.

- Valorização Pessoal: Educar os alunos para o “saber ser” e para o “saber estar” preparando-os para a cidadania ativa; orientar os alunos para o trabalho de equipa, responsabilizando os no cumprimento de regras, horários e prazos; promover nos alunos autonomia, responsabilidade e atitude empreendedora contribuindo para a sua valorização individual na sociedade.

- Ligação entre a escola e o meio empresarial: desenvolver contactos de forma continuada, firmando compromissos Escola-Empresa; estabelecer parcerias/protocolos com o tecido empresarial de forma a aliciar as empresas a participar na vida escolar. Promover conferências/workshops com individualidades de reconhecido mérito de forma a atrair o tecido empresarial local.

3.4.2 Caraterização dos alunos do estudo por escola que frequentam

O Quadro 7 apresenta o número de alunos matriculados nas escolas públicas, privadas e profissional do Concelho de Ourém, por anos de escolaridade dos inquiridos, no ano letivo 2017/18.

Quadro 7.

Alunos no ano letivo 2017/2018 nos níveis de ensino do estudo

Escolas	Público	Privado	Total
2.ºCEB (6.ºano)	646	459	923
3.ºCEB (9.º ano)	715	727	1442
Secundário (10.º e 12.º ano)	462	784	1246
Profissional (10.º e 12.º ano)	207	120	327
Total	1848	2090	3938

Adaptado da base de dados da Autarquia, site referente à Educação (2017)

Com base nos dados apresentados no quadro 7, podemos agrupar as escolas: Agrupamento de Escolas IV Conde de Ourém, o Centro de Estudos de Fátima, o Agrupamento de Escolas Cónego Dr. Manuel Lopes Perdigão de Caxarias, a Escola Básica 2º e 3º ciclos da Freixianda, no âmbito do ensino público.

No que se refere ao ensino privado, as escolas que fizeram parte do estudo foram: o Colégio Sagrado Coração de Maria, o Colégio S. Miguel e o Centro de Estudos de Fátima.

O ensino profissional é representado pela Escola Profissional de Ourém e a Escola Secundária de Ourém. Nesta última, inserem-se as vertentes de ensino regular e ensino profissional.

No seguimento, o Gráfico 3 revela a percentagem de respondentes por escola.

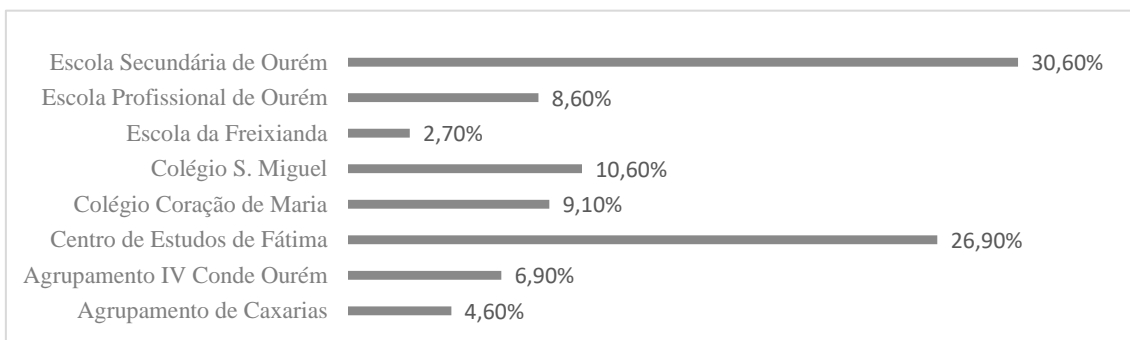


Gráfico 3. Gráfico de respondentes por escola

No Gráfico 3, podemos observar que do Agrupamento de Escolas Cónego Dr. Manuel Lopes Perdigão de Caxarias responderam 4,6% do total dos inquiridos, do Agrupamento de Escolas IV Conde de Ourém responderam 6,9% do total dos inquiridos, do Centro de Estudos de Fátima responderam 26,9% do total dos inquiridos, do Colégio Sagrado Coração de Maria responderam 9,1% do total dos inquiridos, do Colégio S. Miguel responderam 10,6% do total dos inquiridos, da Escola Básica de 2.º e 3.º ciclos da Freixianda responderam 2,7% do total dos inquiridos, da Escola Profissional de Ourém responderam 8,6% do total dos inquiridos, da Escola Básica e Secundária de Ourém responderam 30,6% do total dos inquiridos.

O Quadro 8 apresenta o total de alunos do género feminino e do género masculino que responderam ao questionário.

Quadro 8.

Alunos respondentes por escola que frequentam por género

Estabelecimentos de Ensino	Feminino	Masculino	Total
Agrupamento de Escolas IV Conde de Ourém	61	39	100
Centro de Estudos de Fátima	194	196	390
Colégio Sagrado Coração de Maria	80	52	132
Colégio S. Miguel	94	58	152
Escola Básica 2.º e 3.º ciclos de Freixianda	18	21	39
Escola Profissional de Ourém	19	105	124
Escola Básica e Secundária de Ourém	210	233	444
Agrupamento de Escolas Cónego Doutor Manuel Lopes Perdigão de Caxarias	35	32	67
Total	711	736	1448
Total %	49,1%	50,9%	100,0%

A amostra deste estudo é constituída por um total de 1448 alunos do ensino básico, secundário e profissional que frequentam os 6.º, 9.º, 10.º e 12.º ano, por serem anos de transição entre ciclos de estudo. Os alunos foram selecionados através da técnica não probabilística por conveniência.

Do total de alunos matriculados nas escolas e anos de escolaridade supracitados, que responderam ao questionário, 97% são de nacionalidade portuguesa e apenas uma pequena percentagem (3%) são alunos de outra nacionalidade, como mostra o Gráfico 4.

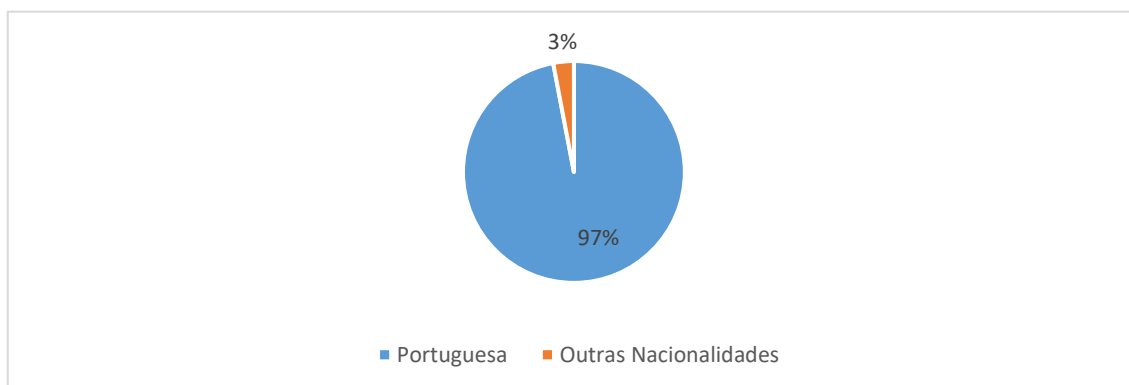


Gráfico 4. Gráfico de respondentes por nacionalidade

No Gráfico 4, constatamos que apenas 3% dos inquiridos são de nacionalidade estrangeira.

A perspetiva dos alunos inquiridos relativamente os seus planos para o futuro está exposta no gráfico seguinte.

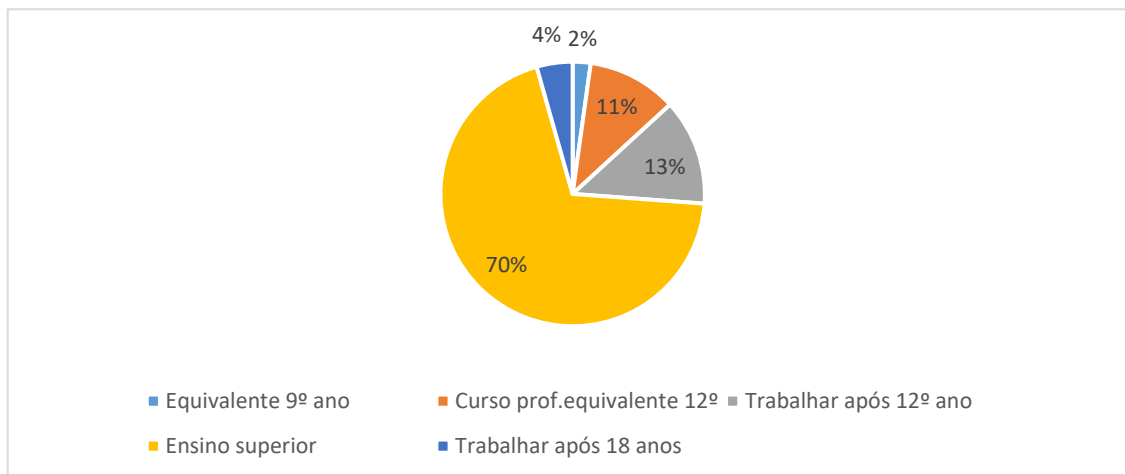


Gráfico 5. Planos futuros dos alunos que responderam

Ao analisar o Gráfico 5, verificou-se que a maioria dos alunos inquiridos (69,5%) tenciona prosseguir estudos para o Ensino Superior. A percentagem de alunos que pretende ingressar numa atividade laboral após o 12.º ano corresponde a 12,9%. Verifica-se que uma pequena percentagem (2,2%) tenciona apenas concluir o 9.º ano. 4,4% diz querer trabalhar após os 18 anos.

3.5 Instrumento de recolha de dados

O cumprimento das normas metodológicas assume papel crucial na construção e validade da investigação, dado que cada etapa condiciona profundamente as seguintes. Optou-se por aplicar a escala de “A Perceção dos Alunos sobre o Feedback dos Professores” (Carvalho et al.2014) que faz parte de um instrumento mais amplo, o questionário FITE. A escala está ajustada ao contexto em estudo e ao recorrer a este instrumento procura-se (...) comparar e confrontar resultados para se obterem instrumentos cada vez mais confiáveis e válidos (Coutinho, 2011).

De acordo com os autores, o desenvolvimento de estudos futuros com a aplicação do questionário (FITE) é importante, no sentido de confirmar os resultados já obtidos

Os questionários promovem a recolha de dados num curto espaço de tempo e podem ser aplicados a um elevado número de indivíduos. Assim, este instrumento adequa-se a

situações em que é, especificamente, necessário interrogar um grande número de pessoas e em que se levanta um problema de representatividade (Quivy & Campenhoudt, 2005).

Segundo os autores (Leandro Almeida & Freire, 2008); Hill & Hill, 2009), o questionário é o procedimento, por excelência, da metodologia quantitativa. Na sua aplicação, pretende-se a mínima intervenção do investigador, ser adequado à população de forma a que os resultados permitam uma generalização e caracterização da população em estudo.

No que se refere à escala “A Percepção dos Alunos sobre o Feedback dos Professores” (Carvalho et al.2014) a escolha deste instrumento obedeceu a alguns critérios, nomeadamente: confidencialidade, objetividade, concisão e precisão, podendo assim permitir uma análise através da utilização de métodos estatísticos sofisticados, como o SPSS - *Statistical Package for the Social Sciences* (versão 24).

A escolha do instrumento atende aos objetivos deste estudo, na medida em que os itens apresentam aspetos da percepção dos alunos sobre o feedback dos professores.

O questionário é composto por duas partes. A primeira parte do questionário refere-se às variáveis de caracterização sociodemográfica dos alunos.

A segunda parte do questionário é a Escala de “A Percepção dos Alunos sobre o Feedback dos Professores” (Carvalho et al. 2014). A escala avalia a percepção dos alunos sobre o feedback eficaz (PFe) e o feedback não eficaz (PFne) dos professores. Este instrumento é composto por itens referentes à percepção dos alunos sobre as práticas de feedback dos seus professores.

Neste âmbito, os alunos deveriam responder até que ponto consideram que afirmações como “As formas de avaliação na disciplina são apresentados de forma clara” ou “Os comentários do professor mostram falta de respeito pelos alunos” descrevem a realidade das suas aulas. A fim de contextualizar as respostas, cada item foi apresentado com a instrução: “Pensa numa disciplina de que GOSTAS e responde sempre a pensar na mesma”. O questionário também incluiu uma secção respeitante às trajetórias escolares do aluno. O questionário é composto concretamente por dez itens, que avaliam a Percepção de Feedback eficaz: “O professor explica o que é esperado aprendermos na disciplina”; “As formas de avaliação na disciplina são apresentadas de forma clara”; “O professor faz comentários específicos para nos ajudar nos trabalhos que vamos fazendo”; “ O professor dá-nos oportunidades para melhorarmos os nossos trabalhos”; “As classificações são comunicadas e explicadas a cada aluno”; “Quando fazemos um trabalho, o professor descreve claramente o que não está bem e faz sugestões para melhorar”; “O professor faz perguntas que nos

ajudam a refletir sobre a qualidade do nosso trabalho”; “O tom de voz e a cara do professor mostram que acredita que vamos conseguir melhorar”; “São utilizadas diferentes formas de avaliação (não apenas testes escritos) ” e “O professor corrige os nossos erros antes de terminarmos um trabalho”.

Relativamente à subescala Percepção de Feedback não eficaz, foram utilizados quatro itens: “Na comunicação das classificações, o professor faz comentários desagradáveis”; “O professor comenta mais sobre a nossa maneira de ser do que sobre o nosso trabalho”; “Os comentários do professor mostram falta de respeito pelos alunos” e “O professor diz para fazermos melhor, mas não diz como”.

Apesar da versão final do questionário de Carvalho et al. 2014 ser constituída por 11 itens, optou-se por aplicar a versão inicial dos 14 itens. Estes, estão apresentados como afirmações às quais os alunos se posicionam numa escala de Likert de quatro pontos ancorada semanticamente (sempre=3 e nunca =0), foram determinadas as características psicométricas da escala com os 14 indicadores para a amostra em estudo.

Relativamente à consistência interna, verificamos que para a Escala de “A Percepção dos Alunos sobre o Feedback dos Professores” na disciplina que gosta apresenta um valor de Alfa de Cronback de $\alpha=.727$. e escala na disciplina que não gosta o valor de Alfa de Cronback é de $\alpha=.811$.

Nesse sentido, o instrumento aplicado apresenta significativo potencial para mensurar traços latentes da percepção sobre o feedback e como este se reflete no percurso escolar dos alunos.

3.6 Procedimentos

A investigação obedece a um conjunto de procedimentos e orientações tendo em vista o rigor e o valor prático da informação recolhida, nomeadamente para a testagem das questões inicialmente formuladas para o problema em estudo (Jiménez, 1986).

O plano de investigação deve servir os objetivos, ser apropriado, rigoroso e válido, de forma a garantir a validade da informação recolhida, assim como o controle do erro, não pondo em causa o significado dos resultados, garantindo a validade interna e a possibilidade de generalização a outras amostras, ou seja, a validade externa (Almeida & Freire, 2008).

Segundo os autores, Almeida e Freire, (2008) e Martins, (2011), numa investigação desta natureza há oito etapas que devem ser sucessivas desde a definição do problema até à divulgação dos resultados.

- 1- definição do problema;
- 2- revisão bibliográfica;
- 3- formulação das questões;
- 4- definição do plano ou design da investigação;
- 5- recolha de dados;
- 6- análise dos dados;
- 7- interpretação dos resultados obtidos e a sua integração no respetivo domínio de investigação;
- 8- divulgação dos resultados.

Seguindo estas orientações, foi definido o problema central da investigação e feita uma primeira revisão da literatura sobre a problemática em estudo.

É comum a utilização de questionários na investigação em educação, pela sua simplicidade e utilidade (Tuckman, 2005).

Para Ferreira, (2005, p. 167-168) “a natureza quantitativa e a capacidade de objetivar informação conferem-lhe o estatuto de excelência e autoridade, de uma ciência dominada pela lógica formal e burocrático-racional, mais apropriada à captação de aspetos contabilizáveis dos fenómenos.”

Com base na revisão da literatura, foi possível identificar estudos empíricos que têm sido realizados ao longo do tempo, com base nos quais se formularam as questões definidas pelo problema, às quais se pretende dar resposta.

Foi efetuado um teste-piloto, antes da realização do preenchimento do instrumento, por parte dos inquiridos do nosso estudo. Para tal, contámos com a colaboração de dez alunos, escolhidos de forma aleatória e com características semelhantes às da amostra. O questionário foi respondido na versão on-line, com o objetivo de obter informação sobre a extensão, a facilidade e a compreensão das questões; a clareza e a precisão do vocabulário; as adequações do tempo de preenchimento; o grau de dificuldade; assim como a eficácia das instruções. Com a aplicação do teste piloto, foi nossa pretensão também detetar possíveis lacunas na versão on-line, de modo a que os inquiridos não encontrassem obstáculos no seu preenchimento.

Posteriormente, preparou-se a sala de computadores da escola, para onde foram encaminhados os alunos pelo respetivo Diretor de turma. Procedeu-se à apresentação e explicação dos objetivos do estudo aos alunos, a relevância da colaboração, bem como as normas de preenchimento e os critérios de anonimato. Assegurou-se o preenchimento dos

questionários individualmente. Após o término do preenchimento deste, observou-se que o tempo médio de duração da aplicação foi de 20 minutos. Depois de terminada a recolha de dados, estes foram compilados automaticamente pelo programa informático para uma folha de dados em Excel e exportados para o software SPSS.

Solicitaram-se todas as autorizações necessárias para o decorrer do processo de investigação, nomeadamente o parecer à Comissão de Ética, do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (Anexo A), que depois de aprovado permitiu dirigir o pedido à Direção Geral de Educação, sendo este aprovado com o registo de inquérito n.º 0197700019, registado em 30-10-2017 (Anexo B). Por fim, foram contactados os Diretores de cada uma das Escolas e Agrupamentos de Escolas (Anexo C), de modo a obter autorização para a aplicação dos questionários. Estes demonstraram interesse pelo estudo e manifestaram-se colaboradores na divulgação da informação junto dos diretores de turma das turmas dos 6.º, 9.º, 10.º e 12.º anos que pretendíamos inquirir. Na aplicação do questionário de recolha de dados em meio escolar, foi tido em atenção o local e o momento, de forma a não ser coincidente com o período de avaliação.

Considerou-se o disposto na Lei nº 67/98 em matéria de garantia de anonimato (não identificar ou tornar identificável) dos sujeitos, a confidencialidade, a proteção e a segurança dos dados. Esta informação foi dada a todos os que conosco colaboraram, nomeadamente diretores, professores, encarregados de educação e alunos.

Posteriormente, foram entregues pedidos de consentimento informado (Anexo D), da recolha de dados junto dos encarregados de educação, em virtude de os alunos serem menores. Depois de assinadas, as autorizações dos encarregados de educação ficaram em poder da Escola/Agrupamento.

Os participantes foram selecionados através das direções de turma das diversas escolas, das turmas, anos e cursos selecionados que aceitaram participar neste estudo e que estavam presentes no dia em que a investigadora se dirigiu às referidas escolas. Foi assegurado o carácter voluntário da sua participação.

A recolha de dados ocorreu entre os dias 02-11-2017 e 31-12-2017 através da ferramenta Google Docs.

O conhecimento informático dos alunos e o fácil acesso à internet faz com que este procedimento de recolha de dados se apresentasse uma possibilidade mais rápida e prática, com custos mais reduzidos, capaz de ultrapassar alguns constrangimentos, proporcionando maior comodidade aos participantes, podendo resultar numa melhoria em termos de número de respostas obtidas (Faleiros et al, 2016).

No total responderam ao questionário 1448 alunos das turmas do 6.º, 9.º, 10.º e 12.º ano de escolaridade que frequentam o ensino básico e secundário em escolas públicas, privadas e profissional do Concelho de Ourém.

No cronograma seguinte, são apresentadas as etapas para a recolha de dados (Figura 5). Iniciámos com a fase da definição da amostra e a seleção do instrumento. Seguidamente, procedeu-se ao pedido de autorização ao Ministério da Educação, estabeleceram-se contactos com os autores do instrumento e com a direção das escolas participantes no estudo, e por fim, a fase de operacionalização de recolha de dados, compilação dos resultados e análise dos mesmos.

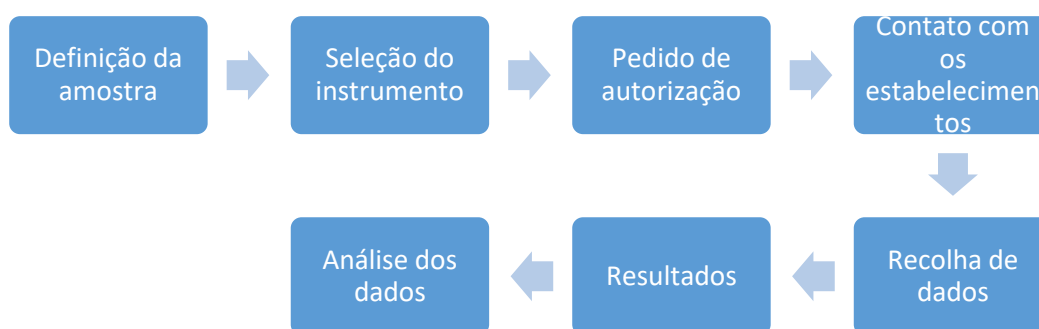


Figura 5. Etapas para a recolha de dados

De acordo com a Figura 5, podemos observar as várias etapas realizadas para a recolha de dados do nosso estudo, desde a definição da amostra até à análise dos dados.

A produção de conhecimento científico coloca determinadas exigências a quem investiga (Almeida & Freire, 2008). Em qualquer investigação, é da responsabilidade do investigador verificar que todos os procedimentos éticos e deontológicos são cumpridos de forma criteriosa e imparcial, respeitando o anonimato de todos os inquiridos.

A aplicação do instrumento de recolha de dados foi explicitada com clareza de forma a não condicionar a participação dos inquiridos e a influenciar as suas respostas. “Se é importante fazer a investigação, devemos esforçar-nos ao máximo para que haja a maior devolução possível de respostas [...]” (Tuckman, 2005, p.347).

Assim, nesta investigação, procuramos seguir, de forma rigorosa, os seguintes princípios éticos e deontológicos (Almeida & Freire, 2008):

- 1) avaliar a aceitabilidade ética do estudo antes de o iniciar;
- 2) assegurar o consentimento informado dos sujeitos;

3) respeitar a liberdade do sujeito em recusar a participação em qualquer uma das fases da investigação;

4) salvaguardar a integridade física e moral dos sujeitos;

5) assumir a confidencialidade e o anonimato dos resultados.

Cada etapa da investigação pode apresentar questões de ordem ética que podem derivar da natureza do projeto, do contexto da pesquisa, dos procedimentos adotados, dos métodos ou do tratamento dos dados (Cohen & Manion, 2000).

A elaboração do estudo baseou-se nos princípios da *American Psychological Association* (APA, 2010), sobretudo os que se relacionam com a aceitabilidade ética, consentimento informado, a salvaguarda da integridade dos participantes e a confidencialidade dos resultados alcançados.

3.7 Tratamento dos dados

O tratamento estatístico dos dados foi realizado com recurso ao programa estatístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 24. Recorreu-se a técnicas de estatística descritiva: frequências absolutas e relativas, medidas de tendência central (moda, média e mediana) e medidas de dispersão e variabilidade (desvio padrão, mínimo e máximo).

Para comparar a variância das médias obtidas relativamente ao feedback eficaz e não eficaz percebido, entre as diferentes variáveis recorreremos à realização de análises de variância simples (ANOVA) e *t* de Student.

Em todas as situações, o nível de significância adotado foi de $p \leq 0,05$.

CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Neste capítulo, apresentam-se e analisam-se os dados recolhidos na investigação em função dos objetivos propostos, por ordem sequencial da realização do estudo empírico.

Para o efeito, recorreu-se à estatística descritiva e à estatística inferencial, no sentido de descrever as características básicas dos dados da amostra.

Foram ainda abordados aspetos relacionados com a metodologia da investigação desenvolvida. Tendo em conta os objetivos deste estudo, considerou-se adequado desenvolvê-lo, numa metodologia quantitativa, tendo por base instrumentos que assumiram a forma de um questionário por parecer ser uma opção mais viável para a concretização desta investigação.

Os instrumentos utilizados permitiram a recolha de dados sociodemográficos dos participantes de modo a caracterizá-los, foi também aplicada a Escala de perceção de feedback.

4.1 Caracterização dos alunos no estudo

Variáveis Sociodemográficas

No que concerne à caracterização sociodemográfica dos alunos, a amostra do estudo é composta por 1448 estudantes de ambos os géneros, do Concelho de Ourém, do 6.º, 9.º, 10.º e 12.º anos, das escolas públicas, privadas e profissional, com idades compreendidas entre 10 e 18 anos. A maioria dos respondentes tem 14 anos o que corresponde a 22,9% da dos participantes do estudo (Figura 7).

Os inquiridos são apresentados de acordo com algumas variáveis sociodemográficas, recolhidas através do questionário.

As figuras seguintes representam os resultados das variáveis sociodemográficas dos inquiridos de acordo com: o género, a idade, o ano de escolaridade, o regime de ensino, o tipo de escola, a nacionalidade, as retenções, em função dos planos futuros, a escolaridade do pai ou do padrasto e a escolaridade da mãe ou da madrasta.

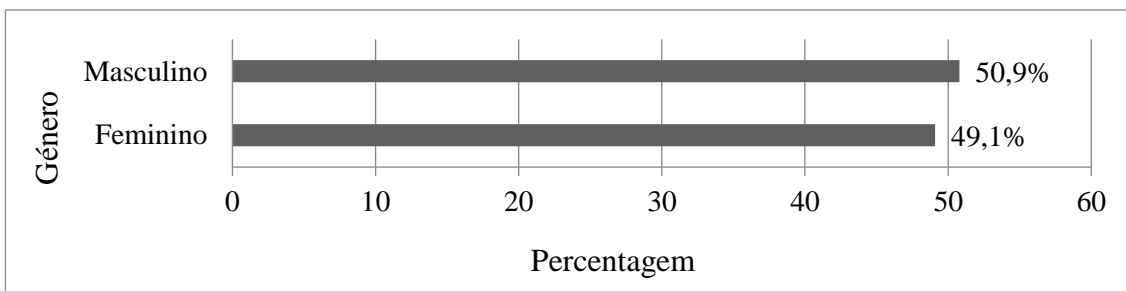


Figura 6. Distribuição dos participantes em função do gênero

A amostra foi constituída por 1448 alunos. Do total de participantes, 49.1% (n=711) eram do gênero feminino e 50.9% do gênero masculino (n= 736), (Figura 6).

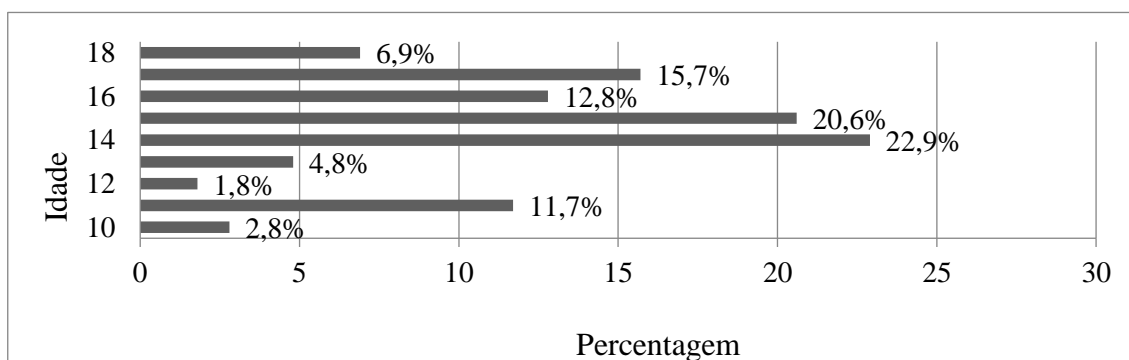


Figura 7. Distribuição dos participantes em função da idade

Em relação à idade dos participantes, estes distribuem-se da seguinte forma: 6,9% tem 18 ou mais anos, 15,7% tem 17 anos, 12,8% tem 16 anos, 20,6% tem 15 anos, 22,9% tem 14 anos, 4,8% tem 13 anos, 1,8% tem 12 anos, 11,7% tem 11anos, 2,8% tem 10 anos (Figura 7).

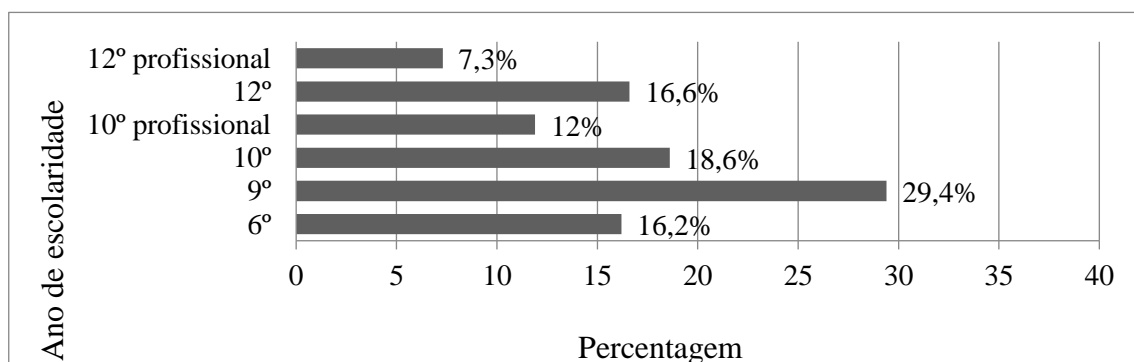


Figura 8. Distribuição dos participantes em função do ano de escolaridade

A maioria dos participantes frequentava o 9.º ano (29.4%), seguindo-se do 10.º ano (18.6%), 12.º ano (16.6%), 6.º ano (16.2%), 10.º ano profissional (12%) e, por último, 12.º ano profissional (7.3%) (Figura 8)

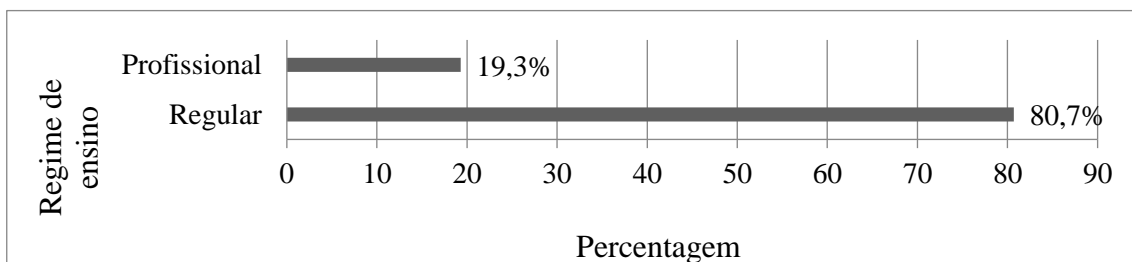


Figura 9. Distribuição dos participantes em função do regime de ensino

A amostra contou com a participação de estudantes do ensino regular e profissional, sendo que 80,7% frequentava o ensino regular e 19,3% o ensino profissional (Figura 9).

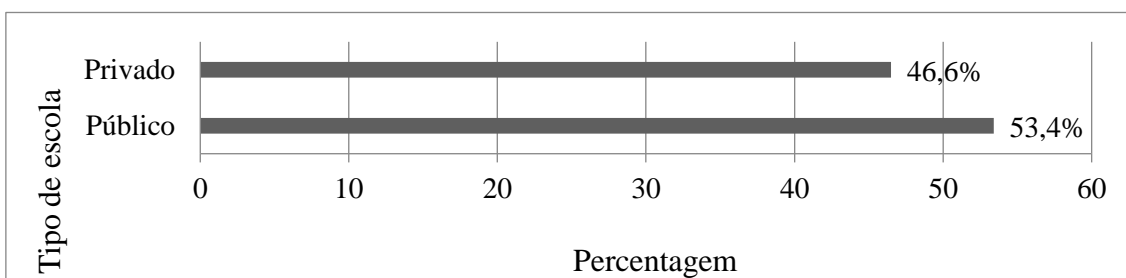


Figura 10. Distribuição dos participantes em função do tipo de escola

Participaram estudantes de escolas do ensino público e do ensino privado, sendo 53,4% a frequentar o ensino público e 46,6% a frequentar o ensino privado (Figura 10).

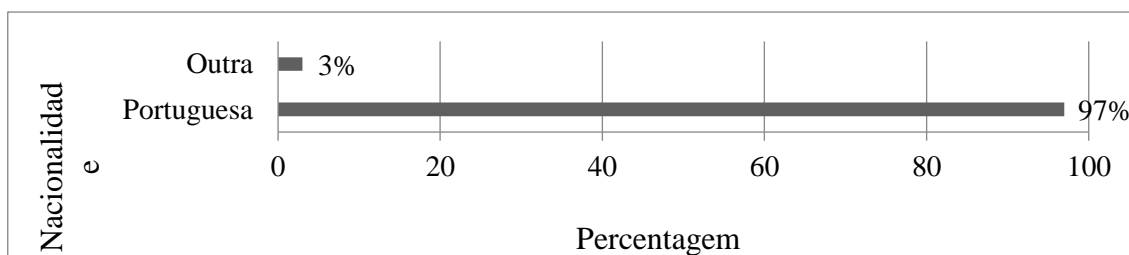


Figura 11. Distribuição dos participantes em função da nacionalidade

Relativamente à sua nacionalidade, a maior parte dos participantes (97%) eram de nacionalidade portuguesa e apenas 3% eram oriundos de outros países (Figura 11).

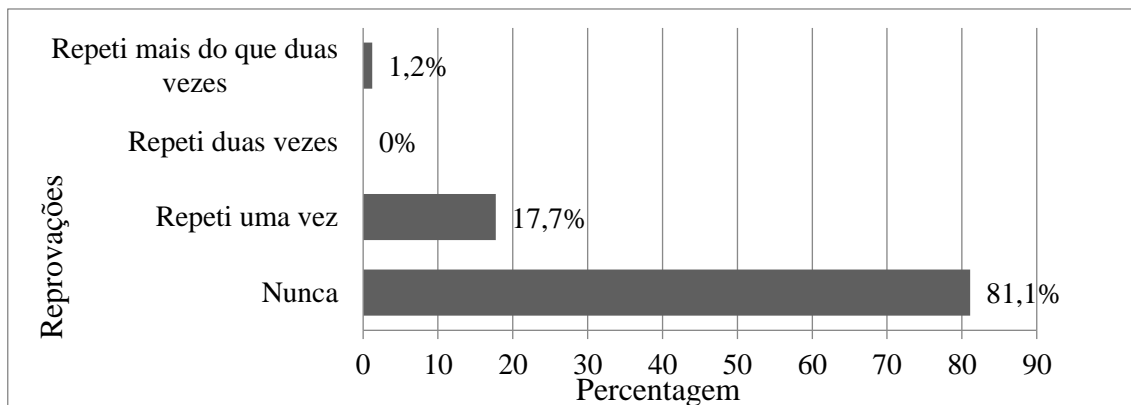


Figura 12. Distribuição dos participantes em função das retenções

Questionados em relação ao número de retenções, 81,1% dos estudantes afirmaram nunca ter reprovado, 17,7% já reprovaram uma vez e 1,2% reprovou mais do que duas vezes (Figura 12).

Para mensurar a perspetiva individual de como os inquiridos percebem o seu percurso académico ou profissional, englobamos no questionário uma questão sobre as projeções para o futuro.

Na Figura 13, podemos observar que é considerável a percentagem dos alunos inquiridos que pretendem prosseguir os estudos.

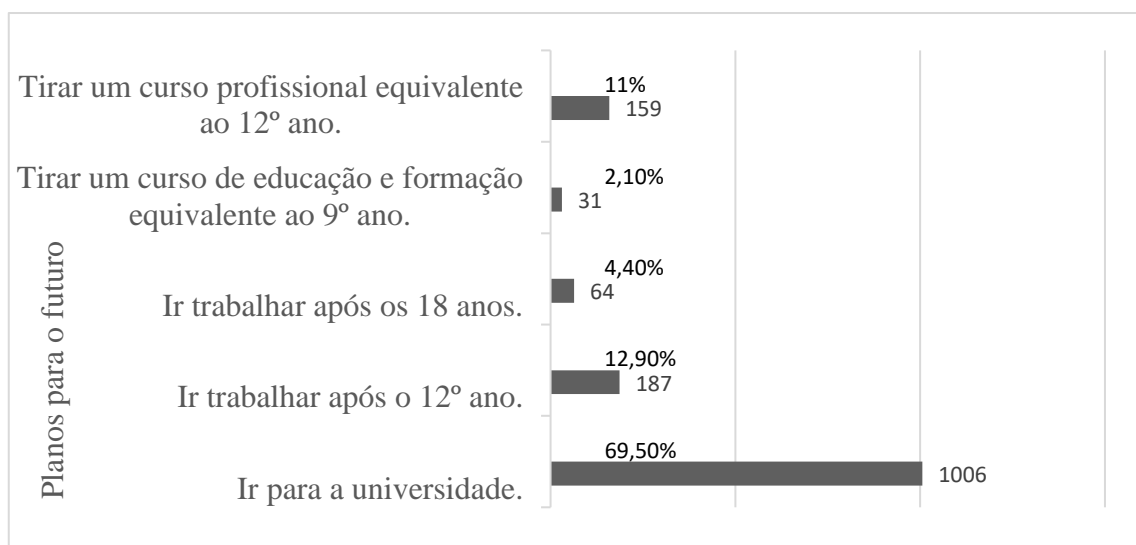


Figura 13. Distribuição dos participantes em função dos planos futuros

Pela análise da Figura 13, podemos observar que a maioria pretende ingressar no ensino superior (69,5%). 23,9% pretendem terminar o ensino secundário (12.º ano) ou curso profissional equivalente. Após os 18 anos, 4,4% dos inquiridos tencionam entrar no mundo laboral. Destacamos um facto relevante no atual contexto educativo: 2,1% dos alunos apenas pretenderem concluir o 9.º ano de escolaridade.

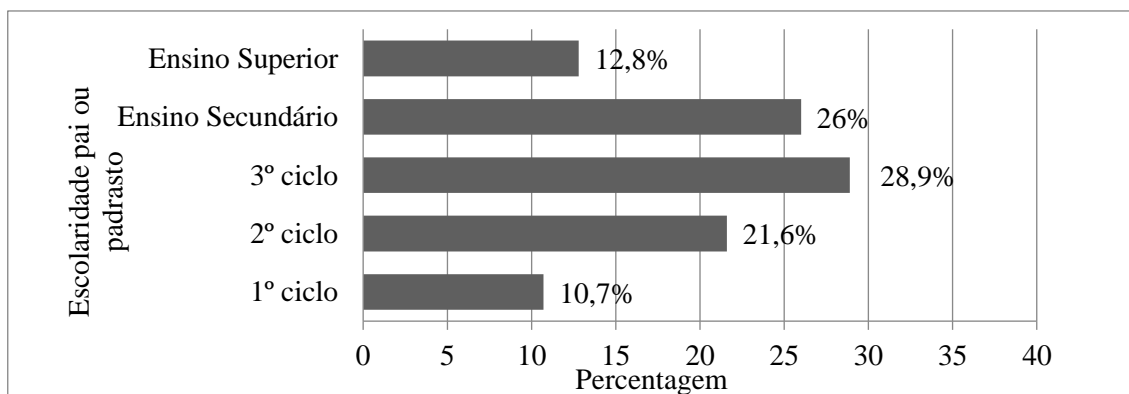


Figura 14. Participantes em função da escolaridade do pai ou padrasto

Na Figura 14, verifica-se que relativamente à escolaridade do pai ou padrasto, 28,9% concluiu o 3.º ciclo de estudo, 26% o ensino secundário, 21,6% o 2.º ciclo, 12,8% o ensino superior e 10,7% concluiu o 1.º ciclo.

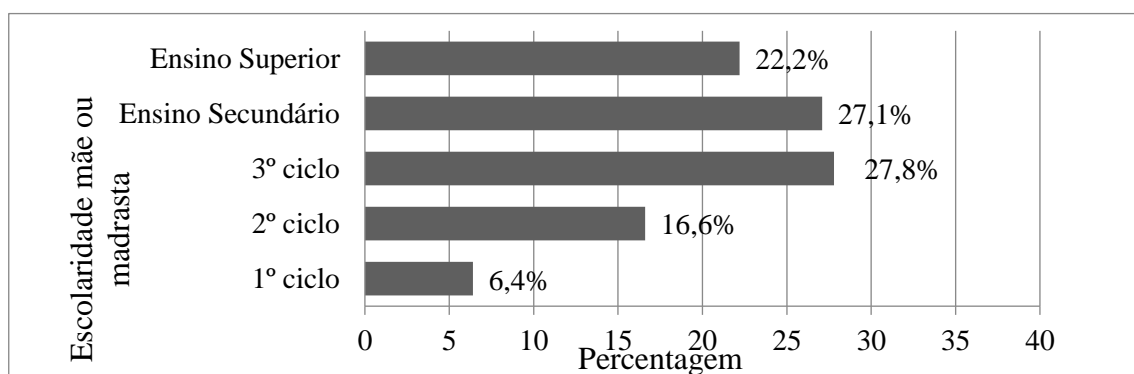


Figura 15. Participantes em função da escolaridade da mãe ou madrasta

No que concerne à escolaridade da mãe ou madrasta, 27,8% concluiu o 3.º ciclo, 27,1% o ensino secundário, 22,2% o ensino superior, 16,6% o 2.º ciclo e 6,4% concluiu o 1.º ciclo (Figura 15).

Em suma, de acordo os dados obtidos acerca das variáveis sociodemográficas, concluímos que: no que concerne ao género dos inquiridos, a variação é insignificante (F-49%, M-51%). Em relação à idade dos inquiridos, a maior percentagem da amostra situa-se na faixa etária de 14 anos e a menor situa-se na faixa etária de 10 anos.

De acordo com o ano de escolaridade de frequência, a maior incidência dos participantes reside no 9.º ano de escolaridade enquanto a menor se verifica no 12.º ano do Ensino Profissional. Importa ressaltar que apenas 19,3% da amostra frequenta o Ensino Profissional enquanto que 80,7% frequenta o Ensino Regular. Deste último, 53,4% refere-se ao Ensino Público e 46,6% ao Ensino Privado.

Considerando a nacionalidade dos inquiridos, 97% são portugueses enquanto que apenas 3% são oriundos de outras nacionalidades.

No que respeita ao sucesso escolar, verifica-se que é significativa a percentagem dos alunos sem retenções (81%) sendo que apenas 1,2% reprovou mais que duas vezes.

Em relação às perspetivas de futuro, constatamos que a maioria dos alunos tem pretensão de ingressar no ensino superior (69,50%), havendo uma minoria de 2,10% que pretende tirar um curso equivalente ao 9.º ano.

Relativamente à escolaridade do pai/ padrasto e da mãe/ madrasta, verifica-se que a maioria concluiu o 3.º ciclo havendo, no entanto, uma minoria que concluiu apenas o 1.º ciclo. É de realçar que a mãe/ madrasta apresenta uma percentagem mais acentuada de frequência do ensino superior.

4.2 A percepção dos alunos sobre as práticas de feedback.

Num estudo realizado, Valente et al. (2009) concluíram que o mau uso de feedback do professor parece ser comum. Ao invés deste ter o objetivo de se concentrar na tarefa e reduzir as discrepâncias na prática letiva, o feedback era frequentemente centrado no próprio aluno e utilizado pelos professores para acusar, julgar e punir.

Este tipo de feedback não se revela eficaz na promoção da aprendizagem e indicia, mais uma vez, que a dimensão afetiva do feedback pode funcionar de forma ambígua (Kluger & DeNisi, 1996). Com base nestes resultados, conclui-se que existe necessidade de se continuar a promover projetos de desenvolvimento profissional de professores em Portugal, a fim de se assegurar que as estratégias de feedback sejam usadas na sala de aula, de um modo adequado e eficaz. Perante o exposto, questionámos os alunos inquiridos no

nosso estudo sobre quais são os comentários que gostam ou não gostam de ouvir dos professores perante o seu trabalho.

Que feedback gostas de ouvir?

Para avaliar esta variável, optamos por construir duas perguntas de resposta aberta nomeadamente: “que tipo de comentários gostas de ouvir quando um professor avalia o teu trabalho?” “Que tipo de comentários não gostas de ouvir quando um professor avalia o teu trabalho?”. Seguidamente, apresentamos os resultados com base nas respostas dos alunos, acerca de como percebem o feedback dos professores, quando estes avaliam um trabalho e o tipo de comentário que emitem. Agregámos as respostas mais vezes apontadas em cinco itens, nomeadamente: comentários construtivos, valorização do esforço, apresentação de elogios e motivação para fazer melhor, realização de um bom trabalho e apresentação de melhorias.

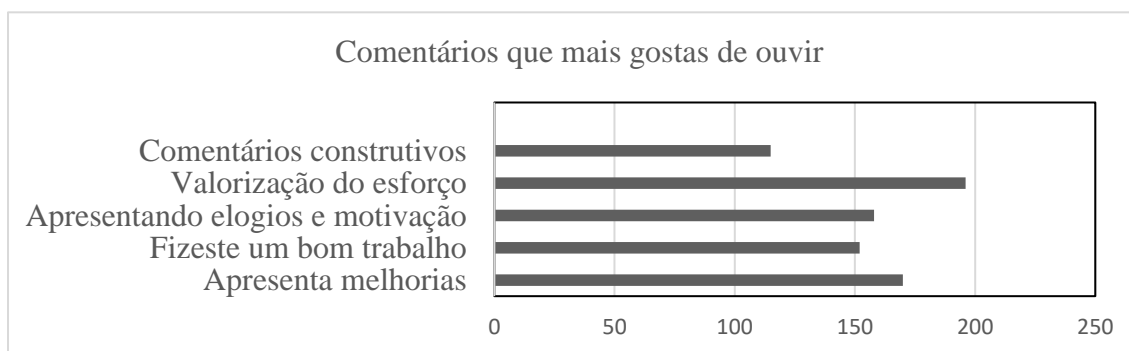


Gráfico 6. Que tipo de comentários gostas de ouvir

Na leitura do Gráfico 6, observámos a resposta à pergunta que tipo de comentários os alunos gostam de ouvir quando um professor avalia o seu trabalho. A maioria dos alunos (54,5%) valoriza muito o feedback positivo e eficaz recebido, em que o professor faz referência ao esforço, à motivação ou a melhorias, apresentando sempre um comentário que induza à reflexão.

Que feedback não gostas de ouvir?

Para observar as respostas a esta variável, optamos por aglomerar as respostas mais vezes apontadas em cinco itens que consideramos mais significativos para o que queríamos observar, nomeadamente: desvalorização de tudo; mau, está horrível; não te esforçaste; comentários destrutivos. É interessante observar que um grande número de alunos não gosta de sentir apenas que está mau. Este item é apontado por um grande número de alunos.

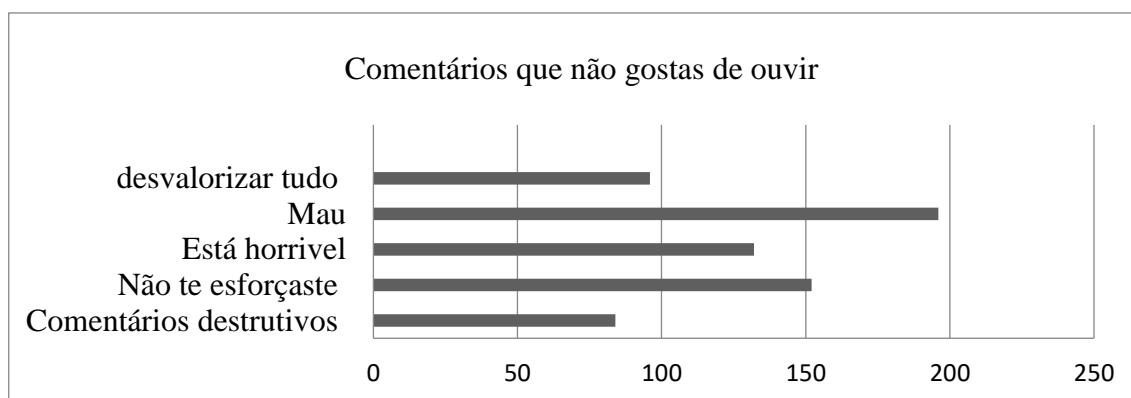


Gráfico 7. Que comentários não gostas de ouvir

Pela análise do Gráfico 7, observamos que aproximadamente 45,5% dos alunos não apreciam comentários depreciativos sobre o seu trabalho.

Os resultados do nosso estudo refletem a ideia já defendida por outros autores de que uma boa relação entre professor e aluno tem um efeito positivo no envolvimento escolar do aluno (Fredricks et al., 2004; Pollock, 2012; Skinner & Belmont, 1993).

A Tabela 1 apresenta os valores das médias e desvio padrão da percepção de feedback eficaz e não eficaz, tanto na disciplina que gosta como na disciplina que não gosta.

Questão 1- Existem diferenças com significado estatístico entre a percepção dos alunos sobre as práticas de feedback na disciplina que gosta?

Tabela 1.

Descritiva da percepção de feedback eficaz e não eficaz na disciplina que gosta e na disciplina que não gosta

	M	DP
1. Fe (<i>Disciplina que gosta</i>)	2.17	0.48
2. Fne (<i>Disciplina que gosta</i>)	2.02	0.69
3. Fe (<i>Disciplina que não gosta</i>)	2.02	0.57
4. Fne (<i>Disciplina que não gosta</i>)	1.91	0.76

De seguida, apresentam-se os dados relativos às questões definidas primeiro na disciplina que não gosta e de seguida na disciplina que gosta.

Podemos assim observar os valores obtidos no feedback eficaz (M= 2.17, DP = 0.48) e no feedback não eficaz (M= 2.02, DP= 0.69) na disciplina que gosta. Na disciplina que não gosta, o feedback eficaz apresenta os valores (M= 2.02, DP= 0.57) e o feedback não eficaz outros valores (M = 1.91, DP = 0.76).

A percepção dos alunos sobre as práticas de feedback em função do ano de escolaridade.

A Tabela 2 apresenta os resultados da análise de variância relativamente ao feedback eficaz e não eficaz percebido de acordo com o ano de escolaridade frequentado pelos alunos.

Questão 2- Existem diferenças com significado estatístico entre a percepção dos alunos sobre as práticas de feedback na disciplina que gosta em função do ano de escolaridade e regime de ensino (regular e profissional)?

Tabela 2.

Níveis de Feedback na disciplina que gosta em função do ano escolaridade

Feedback	6.ºano (n= 234)		9.ºano (n= 425)		10.ºano (n= 269)		10.ºano profissional (n= 173)		12.ºano (n= 240)		12.º ano profissional (n= 106)		F
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	
Eficaz	2.39	0.51	2.19	0.48	2.13	0.38	2.13	0.51	2.08	0.43	1.99	0.53	15.93*
Não eficaz	1.99	0.76	1.98	0.68	2.02	0.65	1.78	0.73	2.33	0.52	1.87	0.75	15.93*

** $p < .001$

Relativamente ao feedback eficaz do professor percebido pelos alunos, os valores médios mais elevados foram registados nos alunos do 6.º ano ($M = 2.39$, $DP = 0.51$) e os mais baixos nos alunos do 12.º ano profissional ($M = 1.99$, $DP = 0.53$). Relativamente ao feedback eficaz, percebido de acordo com o ano de escolaridade frequentado pelos alunos os resultados foram $F(5, 1441) = 15.93$, $p < .001$ (Tabela 2).

No feedback não eficaz do professor percebido pelos alunos, os valores médios mais elevados foram registados nos alunos do 12.º ano ($M = 2.33$, $DP = 0.52$) e os mais baixos nos alunos do 10.º ano profissional ($M = 1.78$, $DP = 0.73$).

Os resultados da análise de variância revelaram a existência de diferenças estatisticamente significativas nos valores médios reportados pelos alunos, relativamente ao feedback não eficaz percebido de acordo com o ano de escolaridade frequentado pelos alunos, $F(5, 1441) = 15.93$, $p < .001$.

Na perspetiva de Brookhart (2008), um feedback eficaz caracteriza-se por ser suficientemente específico para que os alunos percebam o que fazer. Para que haja uma função reguladora resultante de um feedback eficaz, este deve referir-se ao trabalho dos alunos, aconselhando-os sobre o que podem fazer para melhorar o seu trabalho e as suas aprendizagens.

De acordo com Brookhart (2008) e Hattie e Timperley (2007), um dos motivos preponderantes poderá ser a possibilidade de desenvolver um sentido crítico sobre o feedback dado pelo professor, nomeadamente, os alunos tornarem-se mais exigentes em relação ao que consideram um feedback eficaz, devido a terem vivenciado esta experiência

e refletido sobre os efeitos do mesmo no seu percurso e desempenho pessoal, assim como no seu envolvimento na disciplina que gosta mais.

Percepção dos alunos sobre as práticas de feedback por ano escolaridade na disciplina que não gosta em função do ano de escolaridade.

Através da evolução cronológica das teorias de aprendizagem, a noção de feedback complexifica-se (Thurlings, Vermeulen, Bastiaens, & Stijnen, 2013). A relação que se estabelece entre professor-aluno permite aproximar os objetivos da ação pedagógica no desenvolvimento da aprendizagem, bem como proporcionar oportunidades de identificação e participação, nas quais se estabelecem posições e constroem significados que contribuem para a apropriação de uma identidade (Rogoff, 1995).

A Tabela 3 mostra os resultados da análise dos níveis de feedback na disciplina que não gosta em função do ano de escolaridade. Sob um olhar do meta-cognitivismo e construtivismo social, o feedback assume um papel preponderante no desenvolvimento da aprendizagem em sala de aula (Hattie & Timperley, 2007), em particular na relação pedagógica que se estabelece entre professor-aluno (Black et al., 2004; Black & Wiliam, 1998; Hattie, 2009).

Tabela 3.

Níveis de Feedback na disciplina de que não gosta em função do ano de escolaridade dos participantes

	6.ºano (n= 234)		9.ºano (n= 425)		10.ºano (n= 269)		10.ºano profissional (n= 173)		12.ºano (n= 240)		12.ºano profissional (n= 106)		
Feedback	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	F
Eficaz	2.31	0.54	2.01	0.61	1.94	0.43	2.01	0.59	1.92	0.52	1.81	0.64	18.900**
Não eficaz	1.90	0.83	1.86	0.77	1.93	0.68	1.66	0.77	2.25	0.59	1.76	0.79	15.499**

** $p < .001$

Relativamente ao feedback eficaz do professor percebido pelos alunos na disciplina que não gosta, os valores médios mais elevados foram registados nos alunos do 6.º ano

($M = 2.31$, $DP = 0.54$) e os mais baixos nos alunos do 12.º ano profissional ($M = 1.81$, $DP = 0.64$).

Os resultados da análise de variância revelaram a existência de diferenças estatisticamente significativas nos valores médios reportados pelos alunos relativamente ao feedback eficaz percebido, de acordo com o ano de escolaridade frequentado pelos alunos, $F(5, 1441) = 18.90$, $p < .001$ (Tabela 3).

No que concerne ao feedback não eficaz do professor percebido pelos alunos, os valores médios mais elevados foram registados nos alunos do 12.º ano ($M = 2.25$, $DP = 0.59$) e os mais baixos nos alunos do 10.º ano profissional ($M = 1.66$, $DP = 0.77$). Os resultados da análise de variância revelaram a existência de diferenças estatisticamente significativas nos valores médios reportados pelos alunos relativamente ao feedback não eficaz percebido de acordo com o ano de escolaridade frequentado pelos alunos, $F(5, 1441) = 15.50$, $p < .001$.

Alguns dos estudos internacionais sobre o feedback (Hattie, 2003, 2009; Hattie & Timperley, 2007; Kluger & DeNisi, 1996) referem a importância do feedback como ferramenta em ambas as valências pedagógicas, no processo de ensino e no de aprendizagem. Neste processo de ensino e de aprendizagem, a figura do professor é considerada como detentor de características adequadas para entender, interpretar e para monitorizar os alunos com mais conhecimento (Martins & Carvalho, 2014).

A percepção dos alunos sobre o feedback dos professores, consoante o género.

Questão 3- Existem diferenças com significado estatístico entre a percepção dos alunos sobre o feedback dos professores, em função do género?

Corroboramos pela análise da Tabela 4, A Percepção dos Alunos sobre o Feedback dos Professores, consoante o género (masculino ou feminino), apenas ao nível do feedback não eficaz na disciplina que gosta e que não gosta, as diferenças têm um significado estatístico ($p < 0,001$), sendo que em média as raparigas apresentam valores mais elevados quando comparados com os rapazes.

Tabela 4.

Resultados da aplicação do teste t de Student à “Percepção dos Alunos sobre o Feedback dos Professores” consoante o género

	Género	Média	Desvio Padrão	t	P
Feedback eficaz Disciplina Gosta	Feminino	2,0985	,49062	,376	,707
	Masculino	2,0840	,48799		
Feedback não eficaz Disciplina Gosta	Feminino	2,0409	,67952	4,707	,000
	Masculino	1,7877	,69077		
Feedback eficaz Disciplina Gosta	Feminino	1,9362	,57656	,140	,889
	Masculino	1,9299	,57010		
Feedback não eficaz Disciplina Gosta	Feminino	1,9375	,75920	4,390	,000
	Masculino	1,6823	,72144		

Os resultados observados na Tabela 4 confirmam a relação entre a percepção do feedback e as diferenças de género, observadas em diferentes contextos. Trabalhos de investigação e indicadores estatísticos permitem tirar conclusões acerca da tendência de maior sucesso escolar das raparigas relativamente aos rapazes no ensino secundário (Grácio, 1995; Seabra, 2009), o que permite maior presença feminina no sistema de ensino superior (54%), enquanto que 46% são do género masculino (Costa, 2012). Contudo, não podemos negligenciar a ação pedagógica do professor que pode marcar a diferença no desenvolvimento da aprendizagem, quer estabelecendo nos indivíduos aprendentes a vontade, a curiosidade de aprender, quer levando ao desinvestimento.

Alguns estudos encontraram diferenças relacionadas com o género, nomeadamente no que diz respeito às percepções sobre o feedback do professor (Carvalho, Santos, et al., 2014; Havnes et al., 2012).

É possível identificar vantagens relacionadas com as identidades de género. O mesmo se constata com a escola que “premeia, de facto, disposições fundamentais da socialização feminina e, sob certos aspetos, as realizações escolares das raparigas.” (Grácio, 1995, p.61)

Entre estes recursos ou atributos, incorporados no sistema de disposições das raparigas e nas identidades de género que têm maior consonância com as normas escolares, estará aí a maior estabilidade motora, maior controlo e autonomia, simpatia, o facto de serem mais expressivas e as maiores capacidades relacionais (Grácio, 1995; Seabra, 2009).

Este processo de socialização decorre simultaneamente na escola e nas instâncias de socialização exteriores à escola, quer no plano formal (família e meios de comunicação social, entre outras) quer no plano informal (grupos de pares) (Dubar, 2005).

Percepção dos alunos sobre as práticas de feedback e retenção por tipo de escola.

A retenção por escola demonstra exercer um efeito negativo direto sobre os sentimentos de valorização pessoal/intrínseca e, através destes, um efeito indireto sobre o envolvimento comportamental e planos futuros dos alunos, relativamente às suas expectativas de ingressar no ensino superior. O facto dos alunos com um maior historial de retenção se sentirem menos valorizados pela escola poderá afetar a sua sensação de autoeficácia, registando-se uma diminuição do envolvimento comportamental escolar e da sua intenção de prosseguirem estudos.

Vários autores (Hattie, 2003, 2009, 2012) determinam que o modelo educativo tem de comprometer o professor, adequadamente formado e preparado com as ferramentas de feedback eficaz, tornando-o um instrumento primordial na luta contra o insucesso escolar, focalizando o seu esforço na deteção e remediação precoce de dificuldades exibidas por alguns alunos. Verifica-se, assim, que o feedback do professor é uma das estratégias mais poderosas para influenciar o ensino e a aprendizagem, podendo o seu “impacto ser positivo ou negativo” (Hattie & Timperley, 2007, p.81).

A Tabela 5 apresenta os resultados da aplicação do teste t de Student a percepção dos alunos sobre o feedback dos professores por retenções e por tipo de escola. As respostas revelam que existem diferenças estatisticamente significativas nos valores médios reportados pelos alunos.

Questão 4- Existem diferenças com significado estatístico entre a percepção dos alunos sobre as práticas de feedback consoante retenção ou não retenção por tipo de escola?

Tabela 5.

A Percepção dos Alunos sobre o Feedback dos Professores por retenções e por tipo de escola

Tipo de escola	Feedback	Retenção	N	M	DP	t	P
Pública	Eficaz Gosta	Não reprovou	500	2,1074	,44357	1,546	,123
		reprovou	149	2,0369	,61615		
	Não Eficaz Gosta	Não reprovou	500	1,9930	,66320	5,402	,000
		reprovou	149	1,6493	,74032		
	Eficaz Não gosta	Não reprovou	500	1,9207	,55478	-1,010	,313
		reprovou	149	1,9746	,63015		
	Não eficaz Não gosta	Não reprovou	500	1,9065	,72694	6,186	,000
		reprovou	149	1,4849	,74107		
Privada	Eficaz Gosta	Não reprovou	568	2,2563	,41890	2,051	,041
		reprovou	106	2,1604	,55148		
	Não Eficaz Gosta	Não reprovou	568	2,1813	,62864	1,755	,080
		reprovou	106	2,0637	,65924		
	Eficaz Não gosta	Não reprovou	68	2,1060	,51740	-,016	,987
		reprovou	06	2,1069	,63002		
	Não eficaz Não gosta	Não reprovou	68	2,0709	,71079	,840	,401
		reprovou	106	2,0071	,75629		
Profissional	Eficaz Gosta	Não reprovou	56	2,1929	,57930	-,055	,956
		reprovou	88	2,1985	,55704		
	Não Eficaz Gosta	Não reprovou	56	1,9509	,77521	2,367	,020
		reprovou	68	1,6103	,81541		
	Eficaz Não gosta	Não reprovou	56	1,9187	,70480	-,882	,380
		reprovou	68	2,0229	,61086		
	Não eficaz Não gosta	Não reprovou	56	1,7634	,77960	1,423	,157
		reprovou	68	1,5515	,86123		

Relativamente à Tabela 5, que apresenta a percepção dos alunos sobre as práticas de feedback por escola, verifica-se que existem diferenças com significado estatístico entre a variável o feedback não eficaz na disciplina que gosta e a retenção nas escolas públicas e na escola profissional, sendo em média, mais elevado em quem não reprovou ($p > 0,001$). Destaca-se que, nas escolas públicas, o facto de não ter reprovado apresenta, em média,

valores mais elevados de feedback não eficaz na disciplina que não gosta, quando comparados com os que reprovaram tendo as diferenças significadas estatisticamente.

Percepção dos alunos sobre as práticas de feedback por regime de escolaridade e feedback eficaz e não eficaz.

A relação entre professor e aluno gera potencialmente um espaço de partilha e de (des) empenhos sendo uma fonte de atuação para a orientação vocacional (Rebelo, Céu, & Fernandes, 2003). Percebe-se que o papel do feedback do professor alcança uma dimensão real que agrega a prática pedagógica. O processo de feedback e acompanhamento regular é muito poderoso para a realização da aprendizagem (Hattie, 2003). Com efeito, o feedback do professor “providencia informação aos alunos sobre o seu desempenho” (Fisher & Frey, 2012, p.42), bem como ajuda os alunos a identificar capacidades individuais (Brookhart, 2008), fornecendo suporte para o desenvolvimento da percepção de um futuro profissional (Martins, 2015).

Na Tabela 6, com a apresentação dos resultados da análise de variância, percebeu-se a existência de diferenças estatisticamente significativas, relativamente ao feedback eficaz percebido, de acordo com o regime de escolaridade dos alunos.

Questão 5- Existem diferenças com significado estatístico entre a percepção dos alunos sobre as práticas de feedback na disciplina que gosta em função do ano de escolaridade?

Tabela 6.

Níveis de Feedback em função do regime de escolaridade dos participantes

	Regular (n= 1168)		Profissional (n= 279)		
Disciplina que não gosta	M	DP	M	DP	F
Feedback Eficaz	2.04	0.56	1.94	0.62	6.965*
Feedback Não eficaz	1.96	0.74	1.70	0.78	28.145**
Disciplina que gosta	M	DP	M	DP	
Feedback Eficaz	2.19	0.47	2.08	0.52	13.362**
Feedback Não eficaz	2.07	0.67	1.81	0.74	30.364**

* $p < .05$, ** $p < .001$

Relativamente ao feedback eficaz do professor percebido pelos alunos, os valores médios mais elevados foram registados nos alunos do ensino regular (M = 2.04, DP = 0.56) e os mais baixos nos alunos do ensino profissional (M = 1.94, DP = 0.62).

Os resultados da análise de variância revelaram a existência de diferenças estatisticamente significativas nos valores médios reportados pelos alunos, relativamente ao feedback eficaz percebido de acordo com o regime de escolaridade dos alunos, $F(1, 1445) = 6.97, p = .01$ (Tabela 6).

No feedback não eficaz do professor percebido pelos alunos, os valores médios mais elevados foram registados nos alunos do ensino regular ($M = 1.96, DP = 0.74$) e os mais baixos nos alunos do ensino profissional ($M = 1.70, DP = 0.78$).

Os resultados da análise de variância revelaram a existência de diferenças estatisticamente significativas nos valores médios reportados pelos alunos, relativamente ao feedback não eficaz percebido de acordo com o regime de escolaridade dos alunos, $F(1, 1445) = 28.15, p < .001$.

Em relação ao feedback eficaz do professor percebido pelos alunos na disciplina que gosta, os valores médios mais elevados foram registados nos alunos do ensino regular ($M = 2.19, DP = 0.47$) e os mais baixos nos alunos do ensino profissional ($M = 2.08, DP = 0.52$). Os resultados da análise de variância revelaram a existência de diferenças estatisticamente significativas nos valores médios reportados pelos alunos, relativamente ao feedback eficaz percebido de acordo com o regime de escolaridade dos alunos, $F(1, 1445) = 13.36, p < .001$ (Tabela 3).

Analisando o feedback não eficaz do professor percebido pelos alunos, os valores médios mais elevados foram registados nos alunos do ensino regular ($M = 2.07, DP = 0.67$) e os mais baixos nos alunos do ensino profissional ($M = 1.81, DP = 0.74$). Os resultados da análise de variância revelaram a existência de diferenças estatisticamente significativas nos valores médios reportados pelos alunos, relativamente ao feedback não eficaz percebido de acordo com o regime de escolaridade dos alunos, $F(1, 1445) = 30.36, p < .001$.

Na opinião de Thijs e Verkuyten (2009), o aluno compromete-se academicamente com a possibilidade de estabelecer relações de segurança e ver realizado o sentimento de competência e de autonomia. Por sua vez, o professor promove situações e condições de atuação para que surja o comprometimento do aluno.

De facto, na opinião de Coimbra (1995), a ação de professores em práticas pedagógicas de orientação pode ser a chave mestra para o desenvolvimento da identidade vocacional dos alunos, particularmente em relação à criação de oportunidades para a exploração de temáticas e assuntos relacionados com a importância da formação e a sua aplicabilidade no mundo do trabalho.

Entende-se assim que o papel do feedback do professor adquire uma dimensão real que integra a prática pedagógica, desenhando possibilidades na mediação da prática da orientação vocacional como possibilidade de construção e desenvolvimento da identidade vocacional dos alunos, particularmente no que respeita à promoção de escolhas e tomada de decisão para o emprego ou profissão futura (Savickas & Passen, 1988).

Percepção dos alunos sobre as práticas de feedback por tipo de escola e ano de escolaridade.

A percepção dos alunos sobre as práticas de feedback modifica-se nas formas de relacionamento que se estabelecem, o desenvolvimento de identidades escolares, em especial daqueles alunos que se encontram em condições socioeconómicas e culturais menos favorecidas e que manifestam dificuldades de identificação com os contextos escolares, por outras palavras, através das dinâmicas resultantes das relações pedagógicas entre professor e aluno, assim o aluno gosta ou não da disciplina, estabelecem-se fontes de atuação para o desenvolvimento pessoal e social e para a autorregulação da aprendizagem (Carvalho, Conboy, et al., 2014).

Questão 6- Existem diferenças com significado estatístico entre a percepção dos alunos sobre as práticas de feedback eficaz e não eficaz por tipo de escola?

Tabela 7.

Percepção dos alunos sobre as práticas de feedback por tipo de escola

	Pública		Privada		Profissional	
Feedback	F	Sig.	F	Sig.	F	Sig.
Eficaz	9,128	,000	11,748	,000	4,926	,001
Gosta						
Não eficaz	12,574	,000	4,710	,000	,315	,867
Gosta						
Eficaz	10,011	,000	10,494	,000	4,201	,003
Não gosta						
Não eficaz	13,091	,000	3,829	,002	,045	,996
Não Gosta						

Na Tabela 7, observamos que, no que diz respeito ao cruzamento da percepção dos alunos sobre as práticas de feedback por ano de escolaridade/ por tipo de escola, verificamos

que as diferenças são estatisticamente significativas ao nível do feedback eficaz na disciplina que gosta e na disciplina que não gosta nas escolas profissionais.

Nas escolas públicas e privadas, as diferenças são estatisticamente significativas nos vários tipos de feedback, consoante o nível de escolaridade. Ao analisarmos as diferenças através da aplicação do teste de *pós-hoc*, verificamos que na escola pública e no feedback eficaz e na disciplina que gosta, as diferenças são entre o 6.º ano e todos os outros anos, com exceção do 10.º e entre o 10.º e o 10.º profissional.

A Tabela 8 apresenta as médias e desvio padrão por ano e por ano de escolaridade/ tipo de escola.

Questão 7- Existem diferenças com significado estatístico entre a percepção dos alunos sobre as práticas de feedback na disciplina que não gosta em função do ano de escolaridade/ tipo de escola?

Tabela 8.

Percepção dos alunos sobre as práticas de feedback por ano de escolaridade/ por tipo de escola

		6.ºano		9.ºano		10.º ano		10.º ano P		12.º ano		12.º ano P	
		M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
Pública	1	2,29	0,54	2,10	0,50	2,12	0,37	1,91	0,55	1,94	0,39	1,88	0,46
	2	1,88	0,76	1,87	0,65	2,00	0,68	1,56	0,67	2,32	0,53	1,51	0,67
	3	2,24	0,56	1,91	0,60	1,92	0,43	1,81	0,64	1,75	0,52	1,77	0,61
	4	1,80	0,85	1,70	0,75	1,95	0,65	1,48	0,66	2,26	0,58	1,41	0,67
Privada	1	2,48	0,45	2,28	0,41	2,13	0,41	2,13	0,44	2,17	0,40	2,10	0,55
	2	2,09	0,74	2,14	0,67	2,06	0,59	2,01	0,59	2,34	0,51	2,32	0,56
	3	2,39	0,51	2,13	0,57	1,95	0,43	2,09	0,49	2,03	0,48	1,96	0,66
	4	2,00	0,80	2,06	0,72	1,92	0,71	1,94	0,70	2,25	0,59	2,09	0,79
Profissional	1			2,29	0,68	2,10	0,10	2,35	0,43	1,25	1,63	1,96	0,56
	2			1,72	0,84	1,67	1,15	1,83	0,82	2,00	1,41	1,66	0,77
	3			2,00	0,82	2,00	-	2,17	0,56	1,33	0,63	1,68	0,63
	4			1,64	0,88	1,75	1,09	1,63	0,88	1,50	0,71	1,68	0,75

Nota: 1-feedbackeficaz_disciplinaGosta; 2-feedbacknãoeficaz_disciplinaGosta; 3 feedback eficaz_disciplinaNãoGosta; 4 feedbacknãoeficaz_disciplinaNãoGosta

A percepção dos alunos sobre as práticas de feedback eficaz e não eficaz por tipo de escola. O sentido de pertença a determinado espaço escolar torna-se relevante no percurso escolar. O acesso à escola privada não é ainda um direito que todos possam ter, pois é uma realidade que está apenas ao alcance de alguns, embora seja de salientar que as escolas privadas frequentadas pelos alunos inquiridos no estudo têm com o Estado um contrato de associação, o que faz com que tenham que receber alunos de todos os estratos sociais. Com efeito, Marcia (2009) reforça esta ideia, referindo que a interação que se gera em contexto escolar entre professor (es) e aluno (s) promove um dos grandes estádios psicossociais, o senso de identidade.

A Tabela 9 mostra a variância entre os valores médios dos níveis de feedback eficaz e não eficaz do professor percebido pelos alunos se estes estão em escola pública ou privada.

O estudo do efeito de variáveis inter individuais em que o tipo de escola, no qual os alunos estão envolvidos, poderá também ajudar a perceber melhor a dinâmica desta relação entre o feedback do professor e o empenhamento escolar dos alunos.

Questão 8- Existem diferenças com significado estatístico entre a percepção dos alunos sobre as práticas de feedback eficaz e não eficaz por tipo de escola?

Da análise verifica-se que existem diferenças com significado estatístico entre feedback dos professores consoante o tipo de escola, independentemente de ser uma disciplina que gosta ou não gosta.

Tabela 9.

A Percepção dos Alunos sobre o Feedback dos Professores consoante o por tipo de escola

Feedback	Tipo de escola	N	M	DP	F	P
Eficaz	Pública	9	2,09	,48		
Gosta	Privado	4	2,24	,44	16,661	,000
	Profissional	9	2,19	,56		
Não eficaz	Pública	1	1,91	,69		
Gosta	Privado	6	2,16	,63	31,574	,000
	Profissional	6	1,76	,81		
Eficaz	Pública	3	1,93	,57		
Não gosta	Privado	0	2,10	,53	15,960	,000
	Profissional	7	1,97	,65		
Não eficaz	Pública	0	1,80	,75		
Não gosta	Privado	6	2,06	,71	27,562	,000
	Profissional	4	1,64	,82		

Ao aplicar-se o teste de estatística de *pós-hoc* de Turkey, verificamos que as diferenças com significado estatístico são entre as escolas públicas e privadas com exceção do feedback não eficaz na disciplina que não gosta onde as diferenças são entre a escola pública e privada e entre a privada e a profissional ($p < 0,05$).

A este propósito, como afirma Sebastião (2009, p. 18) “apesar da morte anunciada das desigualdades sociais na educação podemos constatar no quotidiano da educação e da vida das escolas a presença recorrente de fenómenos como o insucesso e o abandono escolar; as desigualdades resultantes de práticas socialmente diferenciadoras sejam elas de tipo educativa ou simplesmente administrativas; ou as estratégias familiares de diferenciação”. Nesse sentido, “apesar das tentativas de proporcionar maior igualdade de oportunidades, tanto ao nível das condições de acesso como das condições escolares, de modo a garantir igualdade de oportunidades a nível também dos resultados, os processos de segregação escolar não têm deixado de se fazer sentir” (Seabra, 2009, p.79).

Os efeitos positivos do feedback do professor e do empenhamento escolar do aluno em inúmeros indicadores relacionados com a aprendizagem e o sucesso escolar são inegáveis e, por si só, reveladores da importância da relação entre a comunicação professor/aluno para a melhoria da prática pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, apresentamos as considerações finais deste estudo, fazendo face às questões inicialmente propostas, integrando os conhecimentos teóricos e as ilações possíveis, com base nos dados obtidos, nas descrições e análises efetuadas.

Pretendemos dar um contributo para investigar a percepção dos alunos sobre o feedback do professor, nas escolas do Concelho de Ourém e o seu efeito no sucesso/insucesso dos alunos.

Apesar das limitações inerentes a qualquer estudo de investigação, os dados obtidos deixam transparecer que a relação entre professor e aluno alude a um ambiente onde os alunos se sintam apoiados e acarinhados, onde sejam motivados a procurar feedback que lhe seja útil, sobre como e o que estão a aprender.

Como refere Hattie (2012, p. 21), “ensinar aos alunos sobre como receberem este feedback poderá ajudá-los a compreender o que sabem (as suas forças) ou não sabem (as suas fraquezas) e envolvê-los mais na procura de feedback e de novas aprendizagens”.

A designação de “feedback” foi inicialmente utilizada na engenharia do som e tem origem inglesa. Atualmente, este termo é utilizado em múltiplas áreas transversais que passam naturalmente pela educação. Desta forma e consoante o contexto, pode assumir vários significados, como realimentar, retroalimentar, dar resposta ou simplesmente reagir. Em particular, os dois últimos significados são utilizados na comunicação, sendo o feedback a reação ou a resposta do recetor a uma mensagem enviada.

Sendo o feedback uma poderosa influência na aprendizagem (Hattie & Timperley, 2007) e uma forma eficaz de intervenção educativa (William, 2007), o seu impacto na aprendizagem dos alunos pode ser mais ou menos benéfico (Hattie & Timperley, 2007), dependendo de diversos fatores designadamente de carácter social, psicológico e cognitivo. A vantagem do feedback será bastante reduzida, se a sua utilização estiver limitada à comunicação unívoca do professor para o aluno, como acontece na maioria das aulas expositivas. Neste âmbito, os professores avaliam o desempenho dos alunos nas diversas tarefas e comunicam-lhe os resultados. Mas, em contrapartida, quando se proporciona a possibilidade de os alunos entrarem em diálogo, o feedback emergente desse diálogo poderá fazer com que os alunos aprendam a autoavaliar-se e autorregular-se de forma mais eficaz (Pollock, 2012), de modo a ter noção dos sucessos e insucessos, assim como das estratégias que podem mobilizar para ultrapassar as suas dificuldades.

O feedback ainda pode ser visto como a informação dada acerca da diferença entre

o nível atual e um nível de referência de determinado parâmetro de um sistema, a qual é usada para alterar, de alguma forma, essa mesma diferença (Ramaprasad, 1983).

Esses processos de autorregulação e de construção de significados induzidos pelo feedback ainda se encontram pouco estudados. Esta investigação procura dar um contributo para essa problemática.

A investigação infere que o questionamento pode ser usado como gerador de feedback e ser encarado como uma forma de levar os alunos a novas aprendizagens.

A promoção de uma maior interação entre pares, entre os alunos e o professor, prestará ajuda à criação de um ambiente de maior partilha e construção de saber, ao invés de criar situações avaliativas que poderão levar ao afastamento dos alunos, por medo de errarem. Contudo, o erro deverá ser encarado como uma oportunidade de promover a autorregulação da sua própria aprendizagem e possibilitará ainda realizar reajustes e consequentemente, melhorar o seu desempenho.

“Quando o trabalho de um investigador contribui para enriquecer e aprofundar a problemática e os modelos de análise, não é apenas o conhecimento de um objeto preciso que progride; é, mais profundamente, o campo do concebível que se modifica” (Quivy & Campenhondt, 2005, p.242).

Nesta sequência, apresentamos de maneira resumida, os resultados obtidos com o estudo efetuado, de modo a relacioná-los aos objetivos e às questões. Apontam-se as limitações da investigação, bem como algumas indicações para o desenvolvimento de estudos futuros.

O instrumento escolhido para a obtenção dos resultados foi a Escala que avalia a Percepção dos Alunos sobre o Feedback dos Professores, validada por Carvalho et.al (2014).

A mesma foi aplicada à amostra que se pretendeu estudar, constituída por alunos de várias turmas do 6.º ano (2.º ciclo) 9.º ano (3.º ciclo) 10.º e 10.º ano profissional, 12.º e 12.º ano profissional (ensino secundário) das Escolas públicas, privadas e profissionais do Concelho de Ourém.

A população inquirida neste estudo foi constituída por um total de 1448 alunos do ensino básico, secundário e profissional que frequentam anos de transição entre ciclos de estudo.

Para desenvolver esta investigação, optou-se pela recolha de dados através do preenchimento de um questionário online que incluía:

a) Variáveis de caracterização demográfica da amostra: escola, idade, género, nacionalidade, ano escolar, tipo de escola, escolaridade dos pais/madrasta/padrasto, níveis

de retenção (i.e., alunos indicavam se haviam alguma vez repetido o mesmo ano escolar) e planos futuros (i.e., os alunos indicavam se pretendiam frequentar o Ensino Superior).

b) A Escala que avalia a Percepção dos Alunos sobre o Feedback dos Professores, validada por Carvalho et.al (2014), sobre o feedback eficaz (PFe) e o feedback não eficaz (PFne).

Formulámos as várias questões de investigação para dar resposta aos objetivos do estudo. Os valores obtidos na análise da consistência interna permitiram verificar que o instrumento apresenta características psicométricas muito satisfatórias.

No tratamento dos dados recolhidos, para além da estatística descritiva quanto às variáveis sociodemográficas, recorreu-se a diferentes testes estatísticos com o objetivo de analisar a influência as variáveis sociodemográficas na percepção dos alunos. Esses testes foram relacionados com as questões apresentadas.

Seguidamente, concluiu-se com os resultados da aplicação do teste t de Student que a percepção dos alunos sobre o feedback dos professores varia consoante o género, mas apenas apresenta significado estatístico, ao nível do feedback não eficaz na disciplina que gosta e que não gosta, sendo que em média, as raparigas apresentam valores mais elevados quando comparados com os rapazes. Os autores (Carvalho, Santos, et al., 2014; Havnes, Smith, Dysthe, & Ludvigsen, 2012) referem diferenças relacionadas com o género, nomeadamente no que diz respeito às percepções sobre o feedback do professor.

Porém, à semelhança de outros estudos (Havnes et al., 2012) foram encontradas diferenças na variável de género, dos alunos inquiridos em relação às percepções de feedback do professor. Neste âmbito, as raparigas participantes revelaram ser mais críticas a perceber maior frequência de feedback eficaz. De acordo com Carvalho e colaboradores (2014b):

[U]ma possível explicação para este resultado pode estar ligada a outras investigações sobre diferenças de género, em que as raparigas mostram ser mais capazes de gerir e regular a sua atenção (Else-Quest, Hyde, Goldsmith & Hulle, 2006). Assim, é possível que as raparigas sejam mais atentas do que os rapazes, o que as leva a perceber e receber mais feedback dos professores, em relação aos rapazes (Carvalho et. al, 2014b, p. 172).

Estes estudos confirmam a relação entre as diferenças de género observadas em diferentes contextos, trabalhos de investigação e indicadores estatísticos que permitem concluir acerca da tendência de maior sucesso escolar das raparigas relativamente aos rapazes, no ensino secundário (Grácio, 1997; Seabra, 2009).

Segundo Costa (2012), no sistema de ensino superior verifica-se uma frequência maior de estudantes do género feminino (54%) relativamente ao género masculino (46%).

Seabra (2009, p. 94) salienta que a escola “valoriza comportamentos, competências integradores do sistema de disposições, que as raparigas geralmente incorporam no processo de socialização familiar – estabilidade motora, atenção, autocontrolo, autonomia.”

Relativamente à percepção dos alunos sobre as práticas de feedback consoante retenção ou não retenção por tipo de escola, verifica-se que existem diferenças com significado estatístico entre a variável feedback não eficaz na disciplina que gosta e a retenção nas escolas públicas e profissional. Esta variável apresenta valores médios mais elevados em quem não reprovou. Salienta-se que, nas escolas públicas, o facto de não ter reprovado, apresenta, em média, valores mais elevados de feedback não eficaz na disciplina que não gosta, quando comparados com os que reprovaram, tendo as diferenças significado estatístico.

A retenção escolar exerce um efeito negativo sobre os sentimentos de valorização pessoal/intrínseca. É de salientar que, já em 2015, o Conselho Nacional de Educação (*Recomendação n.º 2/2015*, 2015) entendeu desenvolver um processo de reflexão e análise sobre a questão da retenção escolar.

Segundo Jimerson e Ferguson (2007), é certo que há divergência sobre a retenção escolar, quanto à interpretação dos resultados que se obtêm. Os autores inferem que os atrasos de desenvolvimento, a inadaptação à escola e os problemas de comportamento são fatores promotores de retenção. Por fim, existe grande consenso entre a repetição de anos escolares e a inadaptação social, emocional e comportamental dos alunos, o que não facilita a aprendizagem tornando-se fomentador de insucesso.

Jimerson e colaboradores (2006) propõem que a escola vá para além da reprovação e da passagem administrativa. Ao invés destas medidas, sugerem que se encontre e aplique soluções alternativas à retenção, validadas quanto à sua eficácia pela investigação empírica.

Com efeito, a retenção é consequência de uma intervenção escolar educativa ineficaz.

As diferenças estatisticamente significativas entre a percepção dos alunos sobre as práticas de feedback na disciplina que gosta, em função do ano de escolaridade foram encontradas apenas no que respeita ao feedback eficaz do professor percebido pelos alunos, sendo que os valores médios mais elevados foram registados nos alunos do 6.º ano enquanto que os mais baixos foram registados nos alunos do 12.º ano profissional.

Em relação ao feedback não eficaz do professor percebido pelos alunos, os valores médios mais elevados foram registados nos alunos do 12.º ano e os mais baixos foram registados nos alunos do 10.º ano profissional.

No que concerne ao feedback eficaz percebido de acordo com o ano de escolaridade, verificaram-se a existência de diferenças estatisticamente significativas nos valores médios reportados pelos alunos tal como no que se refere ao feedback não eficaz percebido de acordo com o ano de escolaridade frequentado. Perante o exposto, a percepção do feedback diminui com o maior número de anos de escolaridade.

Também foram identificadas diferenças significativas relativamente ao feedback eficaz do professor percebido pelos alunos na disciplina que não gosta, em função do ano de escolaridade. Os valores médios mais elevados foram registados nos alunos do 6.º ano e os mais baixos foram registados nos alunos do 12.º ano profissional.

Martins e Carvalho (2013) enfatizam que as relações entre professores e alunos são particularmente importantes para o processo de aprendizagem. Neste sentido, comportamentos, intervenções ou posturas dos professores podem constituir-se em feedback sobre como os estudantes atuam para alcançar um determinado objetivo em sala de aula (Wiggins, 2012).

De acordo com Bergh, Ros e Beijaard (2013), ainda não é consensual sobre o que se considera como um feedback de qualidade.

No que se refere à percepção dos alunos sobre as práticas de feedback por ano escolaridade/ tipo de ensinos, (ensino regular e profissional) e por tipo de escola verificamos que as diferenças são estatisticamente significativas ao nível do feedback eficaz na disciplina que gosta e na disciplina que não gosta nas escolas profissionais. Nas escolas públicas e privadas as diferenças são estatisticamente significativas nos vários tipos de feedback.

Ao analisarmos as diferenças através da aplicação do teste de pós-hoc, verificamos que na escola pública, no feedback eficaz e na disciplina que gosta, as diferenças são entre o 6.º ano e todos os outros anos com exceção do 10.º ano. Quando os alunos recebem um feedback eficaz, participam ativamente nas tarefas, demonstram atitudes proactivas e procuram enriquecer a sua aprendizagem.

Nas escolas profissionais, verificamos diferenças estatisticamente significativas quando relacionamos a percepção dos alunos sobre as práticas de feedback: por ano escolaridade, tipo de ensinos, por tipo de escola, ao nível do feedback eficaz na disciplina que gosta e na disciplina que não gosta.

Nas escolas públicas e privadas as diferenças são estatisticamente significativas nos vários tipos de feedback consoante o nível de escolaridade.

Considerando Carvalho et al. (2014a), foi possível identificar o tipo de feedback do professor mais valorizado pelos alunos em ambos os contextos de ensino regular e profissional. Os alunos do ensino regular valorizaram mais o feedback do professor, a nível das expressões utilizadas nas avaliações positivas e o compromisso do aluno sobre o trabalho realizado.

No ensino profissional, os alunos valorizam mais o feedback do professor centrado na autorregulação onde podem obter informações para monitorizar seu trabalho.

De um modo geral, quer no ensino regular, quer no profissional, os alunos valorizaram o feedback do professor que encoraja a melhores performances futuras, dado que este tipo de feedback lhes permite “evitar os riscos e envolver esforços em novos desafios de aprendizagem” (Carvalho et al., 2014a, p. 222).

Importa, no entanto, considerar que a possibilidade de avaliação da percepção do feedback não se pode esgotar numa abordagem quantitativa, havendo espaço para se ir mais longe, nomeadamente através de métodos qualitativos.

Uma das características mais marcantes evidenciadas pelos resultados significativos obtidos foi o ano de escolaridade, o que nos leva a ponderar estratégias de feedback que se adequem à idade e ao nível de desenvolvimento cognitivo dos alunos.

A diminuição do efeito do feedback sobre os sentimentos de valorização da escola ao longo dos anos pode estar relacionada com uma maior autonomia dos alunos em relação ao professor que coincide com um deteriorar da relação de proximidade entre professor e alunos (Furrer & Skinner, 2003).

A variável retenção dá-nos uma visão interessante de como o feedback influencia a aprendizagem, bem como o seu impacto, nos alunos com ou sem retenções.

O ato de gostar ou não da disciplina mostra resultados estatisticamente significativos, sendo que poderá estar implícito o desinteresse do aluno nas disciplinas que não gosta.

Como principais evidências obtidas, salientam-se os progressos resultantes da intervenção que apontam para o feedback positivo por parte do professor ser mais eficaz nos alunos que nunca reprovaram e na disciplina que gostam mais.

O feedback, sendo uma ferramenta que pode estar ao alcance das escolas, dos professores e dos alunos para melhorar o que se aprende e como se aprende, deveria fazer parte dos programas de formação de professores.

A capacitação do docente deverá provir da contínua formação e atualização de conhecimentos que lhe permitam aplicar o feedback eficaz na sua prática diária criando oportunidades de mudança no ensino, novas práticas onde se sugere que os alunos compreendam diferentes e inovadoras realidades, formulem estratégias para a resolução de problemas e desenvolvam a sua capacidade reflexiva e crítica.

Segundo Ponte (2009) a temática é ainda um espaço educativo com muito por explorar e com inúmeras possibilidades.

Importa salientar que se verificou ser possível integrar temas desenvolvidos na área da investigação em educação, designadamente, o feedback, enquanto estratégia promotora da autorregulação dos alunos, na medida em que não coloca em risco a implementação das atividades planeadas nem o cumprimento de conteúdos curriculares, podendo vir a ser considerado uma ferramenta muito útil e do agrado da maioria dos professores.

Por conseguinte, para que haja uma função reguladora resultante de um feedback eficaz, este deve referir-se ao trabalho dos alunos, aconselhando-os sobre o que podem fazer para melhorar.

Wiggins (2012) afirma que o feedback deve ser claro, apontar pistas para uma ação futura, incentivar a reanálise da resposta, permitir que seja o aluno a identificar e corrigir o erro e realçar os pontos fortes.

Segundo William (2007) a transmissão do feedback deverá utilizar numa linguagem acessível ao aluno, pensada, concreta, contextualizada e devidamente integrada no processo de aprendizagem, de maneira a orientar o aluno com vista a uma ação ou conjunto de ações. Desta forma, o feedback do professor deverá transmitir interesse pelo aluno e pelo seu trabalho.

Em síntese, os resultados sumariamente discutidos e apresentados, ajudam-nos a perceber que os objetivos e as questões traçadas na presente investigação foram respondidos, de acordo com as técnicas de análise de dados que compreendem a tese. Tais respostas, no entanto, abrem precedentes para novas questões que serão sinalizadas adiante na sequência das indicações sobre as limitações da pesquisa.

Limitações desta pesquisa

Ao longo de todo o processo incluindo a fase de recolha e de análise de dados, existiram algumas limitações. Revelou-se um exercício demorado e complexo, prolongado para além do tempo desejado e expectável, devido a um conjunto de variáveis externas, inerentes ao próprio processo e nem sempre possíveis de controlar.

Sentimos também que seria desafiante fazer observação em contexto de sala de aula, para aprofundar conhecimentos sobre como os alunos constroem e apropriam o feedback dos professores em diferentes contextos educativos.

Desenvolvimento de estudos futuros

Considerando os pontos destacados nas limitações desta pesquisa e no sentido de continuar as interligações entre este tema do feedback e o impacto que provoca nas aprendizagens, sugere-se que, em investigações futuras, se possa explorar o mesmo tipo de intervenção de modo a aferir quais as dimensões que mais se desenvolvem com a aplicação de estratégias de feedback eficaz em sala de aula.

Considera-se que a aplicação de um instrumento qualitativo, em que os alunos pudessem expor as suas opiniões nas respostas aos itens poderia ser uma abordagem interessante. Este facto poderia tornar-se relevante pois, de acordo com os resultados do tratamento estatístico da escala aplicada neste estudo, observou-se que os alunos podem ter compreensões distintas dos itens elaborados originalmente.

Salienta-se que a presente pesquisa não se encerra nela mesma, pelo contrário, suscita-nos uma série de novas questões em torno do problema aqui investigado.

Reforçamos a importância da formação dos professores em torno do feedback, na construção de uma base mais sólida de comunicação pró-ativa em torno da aprendizagem e do sucesso educativo.

Esperamos que, com os resultados apresentados e discutidos nesta investigação, possamos incentivar à realização de novas pesquisas a respeito das atitudes face à “A Perceção dos Alunos sobre o Feedback dos Professores”.

Foi pretensão deste estudo contribuir para o sucesso e melhoria da educação dos alunos e em particular do Concelho de Ourém.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P. (1994). *O trabalho de projecto e a relação dos alunos com a Matemática*. (Doutoramento), Universidade de Lisboa, Associação de Professores de Matemática.
- Afonso, N. (2012). Políticas promotoras do sucesso escolar. In J. Alves, & L. Moreira (org.), *Projeto Fénix: as artes do voo e as ciências da navegação*. Porto: Universidade Católica do Porto, 149-155.
- Agrupamento de Escolas Cónego Dr. Manuel Lopes Perdigão. (2012). *Projeto Educativo 2013-2017*. Retrieved from <http://Agrupamento.acmlp.pt/home.php>
- Alarcão, I. (2000). *Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Alder, S. (2007). Examining the relationship between feedback and performance in a monitored environment: A clarification and extension of feedback intervention theory. *The Journal of High Technology Management Research*, 17(2), 157-174. doi:10.1016/j.hitech.2006.11.004
- Almeida, L., & Freire, T. (2008). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. (5 ed.). Braga: Psiquilíbrios.
- Alonso, L. (2007). O desenvolvimento profissional dos professores e mudança educativa: uma perspectiva de formação ao longo da vida. In M. A. Flores & I. C. Viana (Eds.), *Profissionalismo docente em transição : as identidades dos professores em tempos de mudança* (pp. 109-129). Braga: Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho.
- Alonso, L., & Roldão, M. (2006). *Ser Professor do 1.º Ciclo: Construindo a Profissão*. Braga: Almedina.
- Alves, C. (2012). *Insucesso escolar em Língua Portuguesa - um estudo caso*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Alves, N. & Canário (2004), “Escola e exclusão social: das promessas às incertezas”, *Análise Social*, vol. XXXVIII (169), pp. 981-1010.
- Amado, J. (2001). *Interação Pedagógica e Indisciplina na Aula*. Porto: Asa.
- Amorim, M. & Alves, M. (2015). Os fatores organizacionais e o (in)sucesso escolar. In: J. Machado (coord.) Et al., *Educação, territórios e desenvolvimento. Atas do I Seminário Internacional* (Vol. II). Porto: Universidade Católica Portuguesa do Porto. Faculdade de Educação e Psicologia, 567-578. (Obtido em dezembro 20, 2015, em http://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/12484/3/ATAS_VOL_II-2.pdf).
- André, M. (2002). *Questões metodológicas na investigação dos saberes docentes sobre avaliação*. In A. Schigunov & L. Schinura (Eds.), *Desatando os nós da formação de professores* (pp. 65-78). Porto Alegre: Porto Alegre.

- APA. (2010). *Publication manual of the American Psychological Association* (6 ed.). Washington: American Psychological Association.
- Aranha, A. (2007). *Observação de aulas de Educação Física: Sistematização da observação-sistemas de observação e fichas de registo*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Arends, R. (2001). *Exploring Teaching: An Introduction to Education* (2 ed.). Dubuque: McGraw-Hill.
- Azevedo, J. (2013). “*Como se tece o (in)sucesso escolar: o papel crucial dos professores*” in Machado, J. & Alves, J. (org.), *Melhorar a escola: sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da UCP/ Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano (CEDH) & Serviço de Apoio à Melhoria das Escolas (SAME).
- Azevedo, M. N. (2008) *Pesquisa-ação e atividades investigativas na aprendizagem da docência em Ciências*. Dissertação de Mestrado, São Paulo: FEUSP.
- Banks, J., Banks, C., Cortes, C., Hahn, C., Merryfield, M., Moodley, K., . . . Parker, W. (2005). *Democracy and diversity: principles and concepts for educating citizens in a global age*. Washington: Center of Multicultural Education, University of Washington.
- Barros, E. (2006). *Lavrar o mar*. Lisboa: Caminho
- Barroso, J. (1997). *Perspectiva crítica sobre a utilização do conceito de qualidade do ensino*. Contributos da investigação científica para a qualidade do ensino. Atas do III Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. (Vol.I) Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação
- Barroso, J., & Canário, R. (1999). *Centros de formação das associações de escolas: das expectativas às realidades*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Becker, H. (1993). *Investigação em Ciências da Educação*. São Paulo: Hucitec.
- Bell, J. (2010). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Benavente, A. (1988). *Da construção do sucesso escolar. Equacionar a questão e debater estratégias*. Seara Nova, 18, 3-27.
- Benavente, A. (1990). *Escola, professoras e processos de mudança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Benavente, A. (1990). *Insucesso Escolar no Contexto Português — abordagens, concepções e políticas*. *Análise Social*, XXV(108-109), 715-733.
- Benavente, A. (1990). *Insucesso Escolar no Contexto português abordagens, concepções e políticas*, *Cadernos de Pesquisa e de Intervenção*, nº1, Lisboa, pp.1-40.
- Benavente, A., & Correia, M. A. (1981). *Obstáculos ao sucesso na escola primária: Lisboa 1980*. Lisboa: Instituto de Estudos para o Desenvolvimento.

- Bergh, van den, L., Ros, A., & Beijaard, D. (2013). *Feedback during active learning : elementary school teachers' beliefs and perceived problems. Educational Studies*, 39, 418-430. <https://doi.org/10.1080/03055698.2013.767188>
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education. Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74. doi:10.1080/0969595980050102
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*(formerly. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 21(1), 5. doi:10.1007/s11092-008-9068-5
- Black, P., & Wiliam, D. (2010). Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment. *Phi Delta Kappan*, 92(1), 81-90. doi:10.1177/003172171009200119
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2004). Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom. *Phi Delta Kappan*, 86, 8-21.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2004). Working Inside the Black Box: Assessment for Learning in the Classroom. *Phi Delta Kappan*, 86(1), 8-21. doi:10.1177/003172170408600105
- Boekaerts, M., & Niemivirta, M. (2000). Self-Regulated Learning: Finding a Balance between Learning Goals and Ego-Protective Goals. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.). *Handbook of Self-Regulation* (pp. 417-450). San Diego: Academic Press.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Bordenave, J. (1982). *O que é comunicação*. São Paulo: Brasiliense.
- Borsa, J. C. (2007). *O papel da escola no processo de socialização infantil*. Obtido em dezembro 15, 2014, em http://plenoserps.dominiotemporario.com/doc/o_papel_da_escola_no_processo_de_socializacao_infantil.pdf.
- Boud, D., & Falchikov, N. (2006). Aligning assessment with long-term learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(4), 399-413. doi:10.1080/02602930600679050
- Bourdoncle, R. (1994). La professionnalisation des enseignants. *European Journal of Teacher Education*, 17(1-2), 13-23. doi:10.1080/0261976940170104

- Brookhart, S. M. (2008). *How to Give Effective Feedback to Your Students*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Bruner, J. (1966). *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge: Belknap Press.
- Bruno, I. D. (2006). *Avaliação das Aprendizagens: o Processo de regulação Através do Feedback - um Estudo em Físico-Química no 3º Ciclo do Ensino Básico*. (Mestrado), Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Butler, D., & Winne, P. (1995). Feedback and Self-Regulated Learning: A Theoretical Synthesis. *Review of Educational Research*, 65(3), 245-281.
doi:10.3102/00346543065003245
- Butler, R. (1988). Enhancing and undermining intrinsic motivation: The effects of task-involving and ego-involving evaluation on interest and performance. *British Journal of Educational Psychology*, 58(1), 1-14. doi:10.1111/j.2044-8279.1988.tb00874.x
- Caetano, A., & Estrela, M. (2010). *Ética Profissional Docente: Do Pensamento dos Professores à Sua Formação*. Lisboa: Educa.
- Canário, R. (1999). *Educação de adultos: um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- Canário, R. (2005). *O que é a escola? Um "olhar" sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Cardoso, J. (2013). *O professor do futuro*. Lisboa: Guerra & Paz.
- Carless, D. (2006). Differing perceptions in the feedback process. *Studies in Higher Education*, 31(2), 219-233. doi:10.1080/03075070600572132
- Carreira, T. (1999). *Marcas de identidade e qualidade em educação*. In *Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (Ed.), Investigar e Formar em Educação, Vol. 2, 37-40. Porto: Autor.
- Carvalho, C., Conboy, J., & Santos, J. (2015). Feedback, Identificação, Envolvimento: *Instrumentos de Medida*. In C. Carvalho & J. Conboy (Eds.), *Feedback, Identidade, Trajetórias Escolares: Dinâmicas e Consequências* (pp. 61-79). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Carvalho, C., Conboy, J., Santos, J., Fonseca, J., Tavares, D., Martins, D., . . . Gama, A. P. (2016). Escala de Percepção dos Alunos sobre o seu Envolvimento Comportamental Escolar: Construção e Validação. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32(3), 1-8.
doi:10.1590/0102-3772e323219.
- Carvalho, C., Conboy, J., Santos, J., Fonseca, J., Tavares, D., Martins, D., . . . Gama, A. P. (2014). Escala de “A Percepção dos Alunos sobre o Feedback dos Professores”: Construção e validação. *Laboratório de Psicologia*, 12(2), 113-124.
doi:10.14417/lp.880

- Carvalho, C., Freire, S., Conboy, J., Baptista, M., Freire, A., Azevedo, M., & Oliveira, T. (2011). Student perceptions of secondary science teachers' practices following curricular change. *Journal of Turkish Science Education*, 8(1), 29-41.
- Carvalho, C., Martins, D., Santana, L., & Feliciano, L. (2014). Teacher Feedback: Educational Guidance in Different School Contexts. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 159, 219-223. doi:10.1016/j.sbspro.2014.12.360
- Carvalho, C., Santos, J., Conboy, J., & Martins, D. (2014). Teachers' Feedback: Exploring Differences in Students' Perceptions. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 159, 169-173. doi:10.1016/j.sbspro.2014.12.351
- Carvalho, L., & Tejada-Fernández, J. (2013). *Formación inicial de profesores: sinergias construyendo una nueva realidad*. Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Certã, A. I. & Pereira, C. M. (2015). "Fénix o caminho que escolhemos" in Machado, J. (coord.) *Et al., Educação, territórios e desenvolvimento: atas do I seminário internacional, vol. II*. Porto: Universidade Católica Portuguesa do Porto. Faculdade de Educação e Psicologia, 539-542. (Obtido em dezembro 20, 2015, em http://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/12484/3/ATAS_VOL_II-2.pdf).
- Chomal, N., & Baruah, P. (2014). Performance Linked Reward and Job Satisfaction: Banking Sector. *SCMS Journal of Indian Management*, 11(4), 53-60.
- Chu, S., Jamieson-Noel, D., & Winne, P. (2000). *The Role of Feedback on Studying, Achievement and Calibration*. Trabalho apresentado em Annual Meeting of the American Educational Research Association New Orleans.
- Cohen, L. & Manion, L. (2000). *Research methods in education*. London: Routledge.
- competence level in academic writing revision tasks: Are they critical for feedback.
- Coimbra, J. (1995). Os professores e a orientação vocacional. *Noesis*, 26-29.
- Conboy, J., & Fonseca, J. (2009). *Student Generated Recommendations for Enhancing Success in Secondary Science and Mathematics*. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 5(1), 3-14. doi:10.12973/ejmste/75252
- Conselho da União Europeia e os Representantes dos Governos dos Estados-Membros. (2008). Conclusões do Conselho e dos Representantes dos Governos dos Estados-Membros reunidos no Conselho, em 21 de Novembro de 2008 — Preparar os jovens para o século XXI: uma agenda para a cooperação europeia em matéria escolar. *Jornal Oficial da União Europeia*, 51, C 319/320-C 319/322.
- Conselho Nacional de Educação. (2012). *Diversidade e Equidade em Educação*. Lisboa: CNE
- Constituição da República Portuguesa*. (1976). Lisboa: Diário da República n.º 86/1976, Série I, pp. 1-14.

- Cornelius, L., & Herrenkohl, L. (2004). Power in the Classroom: How the Classroom Environment Shapes Students' Relationships with Each Other and with Concepts. *Cognition and Instruction*, 22(4), 467-498.
- Correia, J., & Matos, M. (2001). *Solidões e solidariedade nos quotidianos dos professores*. Porto: Asa.
- Cortella, M. S. (2014). *Educação, Escola e Docência: novos tempos, novas atitudes*. São Paulo: Cortez.
- Cortesão, L. (2006). Investigação-ação: um convite a práticas cientificamente transgressivas. *Fênix*, 5 (1), 25-34.
- Cortesão, L., & Torres, M. A. (1994). *Avaliação pedagógica II : mudança na escola - mudança na avaliação*. Porto: Porto Editora.
- Cosme, A. (2009). *Ser professor: A ação docente como uma acção de interlocução qualificada*. Porto: Livpsic.
- Costa, A. (2012). *Desigualdades sociais contemporâneas*. Lisboa: Mundos Sociais.
- Costa, J.A. (1998). *Imagens organizacionais da escola*. Porto: Edições Asa.
- Coutinho, C.P. (2011). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas. Teoria e Prática*. Coimbra Almedina
- Cresswell, J. (2009). *Projeto de Pesquisa: Métodos Qualitativo, Quantitativo e Misto*. Porto Alegre: Artmed.
- Crisp, R., Stathi, S., Turner, R., & Husnu, S. (2009). Imagined Intergroup Contact: Theory, Paradigm and Practice. *Social and Personality Psychology Compass*, 3(1), 1-18. doi:10.1111/j.1751-9004.2008.00155.x
- Crowe, E. (2008). A bridget too far? In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, J. McIntyre, & K. Demers (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education: Enduring Questions in Changing Contexts* (pp. 989-999). New York: Taylor & Francis.
- Cunha, A. (2007). *Interação verbal em fóruns de discussão: a língua escrita em atividades colaborativas*. Obtido de <http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/415200753049PM.pdf>
- Davis, R. (2001). A cognitive-behavioral model of pathological Internet use. *Computers in Human Behavior*, 17(2), 187-195. doi:10.1016/S0747-5632(00)00041-8
- Day, C. (1999). *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*. London: Falmer Press.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Day, C., Flores, M. A., & Viana, I. (2007). Effects of national policies on teachers' sense of professionalism: findings from an empirical study in Portugal and in England.

European Journal of Teacher Education, 30(3), 249-265.

doi:10.1080/02619760701486092

Decreto-Lei n.º 115-A/98. (1998). Lisboa: Diário da República, 1º Suplemento, Série I-A, pp. 1988-(2) a 1988-(15).

Decreto-Lei n.º 139/2012. (2012). Lisboa: Diário da República, Série I pp. 3476-3491.

Decreto-Lei n.º 144/2008. (2008). Lisboa: Diário da República, Série I pp. 4753-4756.

Decreto-Lei n.º 22/2014. (2014). Lisboa: Diário da República, Série I pp. 1286-1291.

Decreto-Lei n.º 54/2018. (2018). Lisboa: Diário da República, Série I, pp. 2918-2928.

Decreto-Lei n.º 55/2018. (2018). Lisboa: Diário da República, Série I, pp. 2928-2943.

Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., ... Nanzhao, Z. (1996). *Educação Um Tesouro a Descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez Editora. Obtido em dezembro 10, 2014, de <http://ftp.infoeuropa.euroid.pt/database/000046001-000047000/000046258.pdf>.

Demetriou, A. (2000). Organization and Development of Self-Understanding and Self-Regulation: Toward a General Theory. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 209-251). San Diego: Academic Press.

Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (2005). *Introdução: A Disciplina e Prática da Pesquisa Qualitativa*. Em N.K. Denzin e YS Lincoln (Eds.), *The Sage, Manual de Pesquisa Qualitativa* (p. 1-32). Sage Publications Ltd.

Derry, S., & Murphy, D. (1986). Designing Systems that Train Learning Ability: From Theory to Practice. *Review of Educational Research*, 56(1), 1-39.
doi:10.3102/00346543056001001

Despacho n.º 100/2010. (2010). Lisboa: Diário da República, Série II p. 140.

Despacho n.º 779/2019, de 18 de janeiro, Lisboa: Diário da República, Série II p. 146.

Despacho Normativo n.º 50/2005. (2005). Lisboa: Diário da República, Série I-B, pp. 6461-6463.

DGEEC/MEd - MCTES, & PORDATA. (2017). Alunos matriculados: total e por nível de ensino. Obtido em 2018-07-02 de <https://www.PORDATA.pt/Portugal/Alunos+matriculados+total+e+por+n%C3%A9vel+de+ensino-1002>

Diário da Assembleia da República. Reunião Plenária de 10 de Maio de 2012. (2012). Obtido de <http://debates.parlamento.pt/catalogo/r3/dar/01/12/01/107/2012-05-10>

- Ding, L. (1998). *Revisiting assessment and learning: Implications of students' perspectives on assessment feedback*. Trabalho apresentado em Scottish Educational Research Association Annual Conference, Dundee.
- Direção Geral da Educação. (2016). Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar. Retrieved from <https://pnpse.min-educ.pt/>
- Domingo, J. (2003). *A autonomia da classe docente*. Porto: Porto Editora.
- Duarte, J. (2008). Estudos de caso em educação. Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização. *Revista Lusófona da Educação*, 11, 113-132. Obtido em 1 de julho de 2012, de <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n11/n11a08.pdf>
- Dubar, C. (2005). *A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes.
- Duncan, N. (2007). 'Feed-forward': improving students' use of tutors' comments. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32(3), 271-283. doi:10.1080/02602930600896498
- Dweck, C. (2006). *Mindset: The New Psychology of Success*. New York: Random House Publishing Group.
- Dweck, C., & Master, A. (2008). *Self-Theories Motivate Self-Regulated Learning*. In D. Schunk & B. Zimmerman (Eds.), *Motivation and Self-regulated Learning: Theory, Research, and Applications* (pp. 31-51). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Elliott, J. (1993). Professional education and the idea of a practical educational science. In J. Elliott (Ed.). *Reconstructing Teacher Education*. London: Falmer Press.
- Empresários pela Inclusão Social -EPIS. (2007). Resumo dos Programas. Obtido de <https://www.epis.pt/mediadores/resumo-dos-Programas>
- Eric, H. (1982). The Professionalization of Teachers: A Paradox. *British Journal of Educational Studies*, 30(2), 161-171. doi:10.2307/3121549
- Ericsson, A. (2002). Attaining Excellence Through Deliberate Practice: Insights from the Study of Expert Performers. In C. Desforges (Ed.), *Teaching and Learning: The Essential Readings. Essential Readings in Developmental Psychology* (pp. 4-37). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Escofier, B., & Pagés, J. (1992). *Análisis factorialies simples y multiples: objetivo, métodos y interpretación*. Bilbao: Universidad del Pais Vasco.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia para a formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. (1999). Avaliação da formação de professores: algumas notas críticas. In P. Rodrigues (Ed.), *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Editora.

- Etzioni, A. (1969). *The semi-professions and their organization: teachers, nurses, social workers*. New York: Free Press.
- Eunson, B. (2008). *Communicating in the 21st Century*. Milton: John Wiley & Sons, Australia.
- European Commission. (2008). *Improving competences for the 21st Century: An Agenda for European Cooperation on Schools* Retrieved from Brussels.
- Evans, L. (2008). Professionalism, Professionalism and the Development of Education Professionals. *British Journal of Educational Studies*, 56(1), 20-38.
- Evetts, J. (2009). *The management of professionalism: A contemporary paradox*. In S. Gewirtz, P. Mahony, I. Hextall, & A. Cribb (Eds.), *Changing Teacher Professionalism: International trends, challenges and ways forward* (pp. 19-30). London: Routledge.
- Faleiros, F., K ppler, C., Pontes, F., Silva, S., Goes, F., & Cucick, C. (2016). Use of virtual questionnaire and dissemination as a data collection strategy in scientific studies. *Enfermagem*, 25(4), doi:10.1590/0104-07072016003880014
- Fernandes, D. (2005). *Avalia o das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Cacém: Texto Editores.
- Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avalia o formativa. *Revista Portuguesa de Educa o*, 19(2), 21-50.
- Fernandes, H. (2006). *Envolvimento do Aluno na Escola: um estudo em escolas de S. Miguel*. (Mestrado), Universidade dos Açores, Ponta Delgada.
- Ferreira, V. (2005). O Inquérito por Questionário na Constru o de dados Sociológicos. In J. Pinto & A. Silva (Eds.), *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 1010-1028). Lisboa: Afrontamento.
- Fisher, D., & Frey, N. (2012). Making time for feedback. *Educational Leadership*, 70(1), 42-46.
- Flores, M. (2011). *Tendências e tensões no trabalho docente: reflexões a partir da voz dos professores*. *Prespectiva*, 29(1), 161-191. doi:10.5007/2175-795X.2011v29n1p161
- Flores, M. (2014). Discursos do profissionalismo docente paradoxos e alternativas conceptuais. *Revista Brasileira de Educa o*, 19(59), 851-869. doi:10.1590/S1413-24782014000900003
- Flores, M., & Flores, M. (1998). O Professor Agente de Inova o Curricular. In J. Pacheco, J. Peraskeva, & A. Silva (Eds.), *Reflexão e Inova o Curricular. Actas do III Colóquio sobre Questões Curriculares* (pp. 79-99). Braga: IEP/Universidade do Minho.

- Flores, M., & Flores, M. (2000). *Do Currículo Uniforme à Flexibilização Curricular: algumas reflexões*. Trabalho apresentado em IV Colóquio sobre Questões Curriculares, Braga.
- Fonseca, J., & Conboy, J. (2006). Secondary Student Perceptions of Factors Effecting Failure in Science in Portugal. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 2(2), 82-95.
- Fonseca, J., Carvalho, C., Conboy, J., Gama, A., Valente, M., Salema, M., & Fiúza, E. (2015). Changing Teachers' Feedback Practices: A Classroom-based Professional Development Workshop. In C. Carvalho & J. Conboy (Eds.), *Feedback, Identidade, Trajetórias Escolares: Dinâmicas e Consequências* (pp. 197-215). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Fonseca, J., Valente, M., & Conboy, J. (2011). Student characteristics and PISA science performance: Portugal in cross-national comparison. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 12, 322-329. doi:10.1016/j.sbspro.2011.02.041
- Formosinho, J. & Niza, S. (2009). *Iniciação à prática profissional nos cursos de formação inicial de professores*. In J. Formosinho (Coord.), *Formação de professores. Aprendizagem profissional e acção docente* (pp.119- 139). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2009). *Professores, escola e formação. Políticas e práticas de formação contínua*. In J. Formosinho (Ed.), *Formação de professores. Aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 287-302). Porto: Porto Editora.
- Fortin, M.-F., & Salgueiro, N. (1999). *O processo de investigação: da concepção à realização* (3 ed.). Loures: Lusociência.
- Fredricks, J., Blumenfeld, P., & Paris, A. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. doi:10.3102/00346543074001059
- Freire, P. (1975). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra: Rio de Janeiro.
- Freire, P. (1997) *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho D'Água,
- Freire, S., Carvalho, C., Freire, A., Azevedo, M., & Oliveira, T. (2009). Identity Construction through Schooling: Listening to Students' Voices. *European Educational Research Journal*, 8(1), 80-88. doi:10.2304/eeerj.2009.8.1.80
- Freixo, M. (2011). *Teorias e modelos de comunicação* (2 ed.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Fritz, C., Morris, P., Bjork, R., Gelman, R., & Wickens, T. (2000). When further learning fails: Stability and change following repeated presentation of text. *British Journal of Psychology*, 91(4), 493-511. doi:10.1348/000712600161952
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 148-162. doi:10.1037/0022-0663.95.1.148

- Gamlem, S., & Smith, K. (2013). *Student perceptions of classroom feedback*. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 20(2), 150-169. doi:10.1080/0969594X.2012.749212
- García, C. (2001). *La función docente: nuevas demandas en tiempos de cambio*. In C. García (Ed.), *La Funcion Docente*. Madrid: Síntesis.
- García, T. M. (2003). *El Cuestionario como instrumento de investigación/Evaluacion*. http://personal.telefonica.terra.es/web/medellinbadajoz/sociologia/El_Cuestionario.pdf Trochim.
- Gewirtz, S., Mahony, P., Hextall, I., & Cribb, A. (2009). *Changing Teacher Professionalism: International trends, challenges and ways forward*. London: Routledge.
- Gielen, S., Dochy, F., Onghena, P., Struyven, K., & Smeets, S. (2011). Goals of peer assessment and their associated quality concepts. *Studies in Higher Education*, 36(6), 719-735. doi:10.1080/03075071003759037
- Giles, W., & Mossholder, K. (1990). Employee reactions to contextual and session components of performance appraisal. *Journal of Applied Psychology*, 75(4), 371-377. doi:10.1037/0021-9010.75.4.371
- Gipps, C. (1999). *Socio-Cultural Aspects of Assessment*. *Review of Research in Education*, 24(1), 355-392. doi:10.3102/0091732x024001355
- Glesne, C. (1991). Yet Another Role? The Teacher as Researcher. *Action in Teacher Education*, 13(1), 7-13. doi:10.1080/01626620.1991.10462756
- Gómez, A. I. P. (2000) *A aprendizagem escolar: da didática operatória à reconstrução da cultura na sala de aula*. In: Sacristán, J. G.; Pérez Gómez, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. 4.ed. Porto Alegre: Artmed.
- Gonçalves, D. (2015). Da (in)definição das práticas colaborativas ao “ensino explícito”, no Projeto Fénix. In J. Machado (coord.) *Educação, territórios e desenvolvimento: Atas do I seminário internacional*, (pp.741-745). Porto: Universidade Católica Portuguesa do Porto. Faculdade de Educação e Psicologia,. (obtido em dezembro 20, 2015, de http://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/12484/3/ATAS_VOL_II-2.pdf).
- Goodson, I. (2008). *Conhecimento e Vida Profissional: Estudos sobre educação e mudança*. Porto: Porto Editora.
- Goodwin, L. (2012). *Teaching as a profession. Are we there yet?* . In C. Day (Ed.), *The Routledge International Handbook of Teacher and School Development*. London: Routledge.
- Grácio, R. (1995). *Obra Completa – I Da Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Grácio, S., (1997) *Dinâmicas de escolarização e das oportunidades individuais*, Lisboa, Educa-Formação

- Grácio, S., (1997a) “A mobilidade social revisitada”, *Sociologia Problemas e Práticas*, nº24.
- Grácio, S., (1997b) “Caminhos da procura de ensino” em Grácio, Sérgio Dinâmicas da escolarização e das oportunidades individuais, Lisboa, Educa.
- Guskey, T., & Yoon, K. (2009). *What Works in Professional Development? Phi Delta Kappan*, 90(7), 495-500. doi:10.1177/003172170909000709
- Hair, J., Black, W., Babin, B., Anderson, R., & Tatham, R. (2005). *Análise Multivariada de Dados* (5 Ed.). Porto Alegre: Bookman
- Hand, V. (2006). Operationalizing culture and identity in ways to capture the negotiation of participation across communities. *Human Development*, 49(1), 36. doi:10.1159/000090302
- Hanushek, E., & Wossmann, L. (2010). *Education and Economic Growth*. In D. Brewer & P. Mcewan, *Economics of Education* (Amsterdam: Elsevier, 2010), 60-67.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: McGraw Hill.
- Hargreaves, A. (2000). Four Ages of Professionalism and Professional Learning. *Teachers and Teaching*, 6(2), 151-182. doi:10.1080/713698714
- Hattie, J. (2003). *Teachers Make a Difference: What is the Research Evidence?* Auckland: University of Auckland.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning - A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Oxon: Routledge.
- Hattie, J. (2012). Know thy impact. *Educational Leadership*, 70(1), 18–23.
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning: A synthesis of 800+ meta-analyses on achievement*. London: Routledge.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. doi:10.3102/003465430298487
- Havnes, A., Smith, K., Dysthe, O., & Ludvigsen, K. (2012). Formative assessment and feedback: Making learning visible. *Studies in Educational Evaluation*, 38(1), 21-27. doi:10.1016/j.stueduc.2012.04.001
- Henriques, M., Rodrigues, A., Cunha, F., & Reis, J. (2000). *Educação para a Cidadania*. Lisboa: Plátano.
- Higgins, R., Hartley, P., & Skelton, A. (2002). The Conscientious Consumer: Reconsidering the role of assessment feedback in student learning. *Studies in Higher Education*, 27(1), 53-64. doi:10.1080/03075070120099368
- Hill, M., & Hill, A. (2009). *Investigação por questionário* (2 ed.). Lisboa: Sílabo.

- Hirst, J., & Reed, F. (2015). *An Examination of the Effects of Feedback Accuracy on Academic Task Acquisition in Analogue Settings*. *The Psychological Record*, 65(1), 49-65. doi:10.1007/s40732-014-0087-y
- Holland, D., Lachicotte, W., Skinner, D., & Cain, C. (1998). *Identity and agency in cultural worlds*. Cambridge, MA, US: Harvard University Press.
- Hounsell, D. (1987). Essay writing and the quality of feedback. In J. Richardson, M. Eysenck, & D. Piper (Eds.), *Student learning: Research in education and cognitive psychology* (pp. 109-119). Milton Keynes: Open University Press.
- Hounsell, D., McCune, V., Hounsell, J., & Litjens, J. (2008). The quality of guidance and feedback to students. *Higher Education Research & Development*, 27(1), 55-67. doi:10.1080/07294360701658765
- Hughes, E. (1955). The Making of a Physician — General Statement of Ideas and Problems. *Human Organization*, 14(4), 21-25. doi:10.17730/humo.14.4.52022ku752048813
- Instituto Nacional de Estatística. (2017). *Anuário Estatístico da Região Centro - 2016*. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística.
- Iqbal, M. (2012). Expanded dimensions of the purposes and uses of performance appraisal. *Asian Academy of Management Journal*, 17(1), 41–63.
- Jamal, S. (2012). Abertura. In C. N. d. Educação (Ed.), *Diversidade e equidade em educação* (pp. 20). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Jaquith, A., Mindich, D., Wei, R., & Darling-Hammond, L. (2010). *Teacher Professional Learning in the United States: Case Studies of State Policies and Strategies*. Technical Report. Oxford: Learning Forward (NJ).
- Jiménez, M. (1986). *El método experimental en la investigación psicológica*. Madrid: Universidad Complutense.
- Jimerson, S. R., & Ferguson, P. (2007). A longitudinal study of grade retention: Academic and behavioral outcomes of retained students through adolescence. *School Psychology Quarterly*, 22(3), 314 - 339.
- Jimerson, S. R., Pletcher, S. M. W., Graydon, K., Schnurr, B. L., Nickerson, A. B., & Kundert, D. K. (2006). Beyond grade retention and social promotion: Promoting the social and academic competence of students. *Psychology in the Schools*, 43 (1), 85-97
- Johnson, R., & Wichern, D. (2002). *Applied multivariate statistical analysis* (6 ed. Vol. 5). New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Jonsson, A. (2013). Facilitating productive use of feedback in higher education. *Active Learning in Higher Education*, 14(1), 63-76. doi:10.1177/1469787412467125

- Jónsson, Í., Smith, K., & Geirsdóttir, G. (2018). Shared language of feedback and assessment. Perception of teachers and students in three Icelandic secondary schools. *Studies in Educational Evaluation*, 56, 52-58.
doi:10.1016/j.stueduc.2017.11.003
- Jorba, J., Gómez, I., & Prat, À. (2000). *Hablar y escribir para aprender: uso de la lengua en situación de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares*. Madrid: Síntesis.
- Jordan, H., Neves, Carvalho, J. & Azevedo J. (2008). *Controlo de Gestão – ao serviço da estratégia e dos gestores*. Lisboa: Áreas Editora.
- Kluger, A., & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119(2), 254-284. doi:10.1037/0033-2909.119.2.254
- Kluger, A., & DeNisi, A. (1998). Feedback interventions: Toward the understanding of a double-edged sword. *Current Directions in Psychological Science*, 7(3), 67-72.
doi:10.1111/1467-8721.ep10772989
- Korthagen, F., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2001). *Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. London: Taylor & Francis.
- Land, S. (2000). Cognitive requirements for learning with open-ended learning environments. *Educational Technology Research and Development*, 48(3), 61-78.
doi:10.1007/BF02319858
- Lasky, S. (2005). *A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform*. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 899-916. doi:10.1016/j.tate.2005.06.003
- Lea, M., & Street, B. (2000). Student writing and staff feedback in higher education: An academic literacies approach. In M. Lea & B. Stierer (Eds.), *Student writing in higher education: New contexts* (pp. 32-46). Buckingham: UK: Open University Press.
- Lei n.º 3-B/2010*. (2010). Lisboa: Diário da República, 1º Suplemento, Série I pp. 1466-(66) a 1466-(384).
- Lei n.º 55-A/2010*. (2010). Lisboa: Diário da República, 1º Suplemento, Série I pp. 6122-(2) a 6122-(322).
- Lei n.º 64-B/2011*. (2011). Lisboa: Diário da República, 1º Suplemento, Série I, pp. 5538-(48) a 5538-(244).
- Lei n.º 66-B/2012*. (2012). Lisboa: Diário da República, 1º Suplemento, Série I, pp. 7424-(42) a 7424-(240).
- Lei n.º 67/98* (1998). Lisboa: Diário da República, Série II-A, pp. 6115-6132.

- Lei n.º 7-B/2016*. (2016). Lisboa: Diário da República, 1º Suplemento, Série I, pp. 1110-(2) a 1110-(67).
- Lei n.º 83-C/2013*. (2013). Lisboa: Diário da República, 1º Suplemento, Série I, pp. 7056-(58) a 7056-(295).
- Leitão, Á., & Alarcão, I. (2006). Para uma nova cultura profissional: uma abordagem da complexidade na formação inicial de professores do 1.º CEB. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), 51 – 84.
- Leite, C. (2002). *O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lemos, M. (2005). *Motivação e Aprendizagem*. In G. Miranda & S. Bahia (Eds.), *Psicologia da educação: temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino* (pp. 193-231). Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Lesne, M. (1984). *Trabalho pedagógico e formação de adultos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Li, L., Liu, X., & Allen Steckelberg. (2010). Assessor or assessee: How student learning improves by giving and receiving peer feedback. *British Journal of Educational Technology*, 41(3), 525-536. doi:10.1111/j.1467-8535.2009.00968.x
- Li, Y., Lerner, J. V., & Lerner, R. M. (2010). Personal and ecological assets and academic competence in early adolescence: the mediating role of school engagement. *Journal Youth Adolescence*, 39(7), 801-815. doi:10.1007/s10964-010-9535-4
- Linderbaum, B., & Levy, P. (2010). The development and validation of the Feedback Orientation Scale (FOS). *Journal of Management*, 36(6), 1372-1405. doi:10.1177/0149206310373145
- Lizzio, A., & Wilson, K. (2008). Feedback on assessment: students' perceptions of quality and effectiveness. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(3), 263-275. doi:10.1080/02602930701292548
- London, M. (2003). *Job feedback: Giving, seeking, and using feedback for performance improvement, 2nd ed.* Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2010). *O professor faz a diferença: na aprendizagem dos alunos. Na realização escolar dos alunos. No sucesso dos alunos*. Lisboa: LIDEL-Edições Técnicas, Lda.
- Lüdke, M., & André, M. (2008). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- Lüdke, M., & Boing, L. (2004). Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. *Educação & Sociedade*, 25(89), 1159-1180.

- MacLellan, E. (2001). Assessment for Learning: The differing perceptions of tutors and students. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 26(4), 307-318.
doi:10.1080/02602930120063466
- Marañano, A. (2004). *Métodos e técnicas de investigação em gestão*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Marcelo, C. (2009). *Desenvolvimento Profissional Docente: Passado e Futuro*. . Sísifo: Revista de Ciências da Educação, 8, 7-22.
- Marchesi, Á., & Gil, C. H. (2004). *Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural*. Porto Alegre: Artmed.
- Marchesi, Á., & Perez, E. (2004). *A compreensão do fracasso escolar*. In Á. Marchesi & C. H. Gil (Eds.), *Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural* (pp. 13-33). Porto Alegre: Artmed.
- Marcia, J. (2009). Education, Identity and iClass: From Education to Psychosocial Development. *Policy Futures in Education*, 7(6), 670-677.
doi:10.2304/pfie.2009.7.6.670
- Martini, M., & Boruchovitch, E. (1997). As atribuições de causalidade para o sucesso e o fracasso escolar e a motivação para a aprendizagem de crianças brasileiras. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 49(3), 59-71.
- Martini, M., & Boruchovitch, E. (2004). *A teoria da atribuição de causalidade: Contribuições para a formação e atuação de educadores*. São Paulo: Alínea.
- Martins, A., & Cabrita, I. (1993). *A Problemática do insucesso escolar* (2 ed. Vol. 4). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Martins, C. (2011). *Manual de Análise de Dados Quantitativos com recurso ao IBM SPSS: Saber decidir, fazer, interpretar e redigir*. Braga: Psiquilíbrios.
- Martins, D. (2015). *Desenvolvimento da identidade vocacional de jovens institucionalizados em centros educativos portugueses*. . (Doutoramento), Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Martins, D., & Carvalho, C. (2013a). *A formação profissional e Desenvolvimento da identidade vocaciona*. In T. Estrela (Ed.), *Formação Profissional: Investigação Educacional sobre teorias, políticas e práticas. Atas do XX Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE* (pp. 796-805). Lisboa: Instituto da Educação da Universidade de Lisboa.
- Martins, D., & Carvalho, C. (2013b). *The role of Feedback from Teachers in the Perspective of Future development of young's career attending Courses EFA and PIEF*. In M. Paixão & J. Silva (Eds.), *International studies in time perspective*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

- Martins, D., & Carvalho, C. (2014). Students' perceptions about teachers' feedback in a career construction: A study in vocational education. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12(2), 303-324.
- Martins, D., Carvalho, C., Gama, A. P., Carvalho, C., Tavares, D., Fiúza, E., . . . Valente, M. O. (2013). *Eu e eles: a construção da identidade em alunos do ensino básico*. Trabalho apresentado em I Colóquio Cabo-Verdiano, Cabo Verde.
- Marzano, R. (2003). Using data: Two wrongs and a right. *Educational Leadership*, 60(5), 56-56.
- Masetto, M. T. (2003). *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo, Brazil: Summus.
- Masetto, M. T. (2003). *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo, Brazil: Summus.
- Mason, B., & Bruning, R. (2001). *Providing Feedback in Computer-based Instruction: What the Research Tells Us*. Retrieved from Lincoln: file:///C:/Users/ana_a/Downloads/MasonBruningCLASS-CIIRreport98-24-2016.pdf
- Matos, M. (2003). *Dos saberes das práticas na profissionalidade docente*. Universidade de Aveiro: Seminário de Sociologia da Educação – Competências, sistemas de formação e saberes.
- Medeiros, M. (1993). *Insucesso Escolar e a Clínica do Desenvolvimento – Uma contribuição psicossocial do insucesso escolar no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. (Doutoramento), Universidade dos Açores, Ponta Delgada.
- Medley, D. (1979). The effectiveness of teachers. In P. Peterson & H. Walberg (Eds.), *Research on Teaching*. Berkeley: McCutchan Publishing Corporation.
- Mendonça, A. (2006). *A Problemática do Insucesso Escolar. A Escolaridade Obrigatória no Arquipélago da Madeira em finais do Século XX (1994-2000)*. (Doutoramento), Universidade da Madeira, Funchal.
- Mettrau, M., & Mathias, M. (1998). O papel social da prática pedagógica do professor na promoção das capacidades sócio-cognitivo-afetivas do alunado. *Tecnologia Educacional*, 26(141), 30-34.
- Mingoti, S. (2005). *Análise de dados através de métodos de estatística multivariada: uma abordagem aplicada*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais.
- Ministério da Educação. (2001). Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais. In. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.
- Missel, S. (2012). *Feedback Corporativo - Como Saber Se Esta Indo Bem*. São Paulo: Benvirá.

- Monereo, C. (2001). La enseñanza estratégica. Enseñar para la autonomía. *Aula de innovación educativa*, 100, 6-10.
- Monereo, C., Castelló, M., Clariana, M., Palma, M., & Pérez, M. (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje: Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Graó Editorial.
- Monteiro, A. (2005). *Deontologia das profissões da educação*. Coimbra: Almedina.
- Morais, F., & Medeiros, T. (2007). *Desenvolvimento profissional do professor : a chave do problema?* Ponta Delgada: Nova Gráfica.
- Moreira, L. (2012). “O terceiro ano do Projeto Fénix: a evolução do modelo fénix e a expansão da rede” in Alves, J. & Moreira, L. (org.), *Projeto Fénix: as artes do voo e as ciências da navegação*. Porto: Universidade Católica do Porto, 11-57.
- Moreira, L. (2014). *Projeto Fénix: Sentidos de um projeto emergente na construção do sucesso escolar*. Porto: Universidade Católica Portuguesa.
- Moreira, L. (2015). “Projeto Fénix – o futuro da escola é agora”. In J. Machado, J. (coord.) *Educação, territórios e desenvolvimento: Atas do I Seminário internacional*, (pp. 505-521). Porto: Universidade Católica Portuguesa do Porto. Faculdade de Educação e Psicologia. (obtido em dezembro 20, 62 2015, http://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/12484/3/ATAS_VOL_II-2.pdf)
- Morgado, J. (2000). *A (Des)Construção da Autonomia Curricular*. Porto: Asa.
- Morgado, J. (2005). *Currículo e profissionalidade docente*. Porto: Porto Editora.
- Moscovici, F. (2003). *Desenvolvimento interpessoal: treinamento em grupo* (13 ed.). Rio de Janeiro: Jose Olympio.
- Mouta, A., & Nascimento, I. (2008). *Os (novos) interlocutores no desenvolvimento vocacional de jovens: Uma experiência de consultoria a professores*. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 9(1), 87-101.
- Município de Ourém. (2014). Carta Educativa do Concelho de Ourém. Retrieved from <https://www.ourem.pt/areas-de-acao/intervencao-social-e-educacao/educacao/carta-educativa/>
- Município de Ourém. (2019). Câmara Municipal de Ourém. Retrieved from <http://www.cm-ourem.pt>
- Nesbit, P., & Burton, S. (2006). *Student justice perceptions following assignment feedback*. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(6), 655-670. doi:10.1080/02602930600760868
- Neves, I. (2015). Um olhar sobre a escola e a ação docente na sociedade contemporânea: dilemas e desafios. *Revista Tendências Pedagógicas*, 26, 237-252.

- Nicol, D., & Macfarlane-Dick, D. (2006). A avaliação formativa e aprendizagem selfregulated: a modelo e sete princípios de boas práticas de feedback. *Estudos em Ensino Superior*, 31(2), 199-218.
- Nisbet, J. (1992). Ensinar e aprender a pensar: Uma revisão temática. *Inovação*, 2-3(5), 17-27.
- Nisbet, J., & Shucksmith, J. (1986). *Learning strategies*. Florence: Taylor & Frances/Routledge.
- Niza, S. (1996). Necessidades especiais de Educação : da exclusão à inclusão na escola comum. *Inovação*, 9(1/2), 139-149.
- Nogueira, J., & Veiga, F. (2014). *Relationships as a basis of engagement? Self-efficacy and school engagement of pupils in school*. In F. Veiga (Ed.), *Envolvimento dos alunos na escola : perspetivas internacionais da psicologia e educação* (pp. 373-385). Lisboa: Instituto da Educação da Universidade de Lisboa.
- Norris-Watts, C., & Levy, P. (2004). The mediating role of affective commitment in the relation of the feedback environment to work outcomes. *Journal of Vocational Behavior*, 65(3), 351-365. doi:10.1016/j.jvb.2003.08.003
- Nóvoa, A. (1991). A Formação contínua entre a Pessoa-Professor e a Organização- Escola. *Inovação*, 4 (1), 63-76.
- Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2008). Os Professores e o Novo Espaço Público da Educação. In M. Tardif & C. Lessard (Eds.), *Ofício de Professores* (pp. 217-233). Petrópolis: Vozes.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa : Educa.
- Nunes, C. (2015). *A escola e o desempenho dos alunos*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- OECD. (2013). Organisation for Economic Co-operation and Development - *PISA 2012 Results: Ready to Learn: Students' Engagement, Drive and Self-Beliefs* (Vol. III). Paris: OECD
- OECD. (2016a). *Education at a Glance 2016: OECD Indicators*. Paris: OECD.
- OECD. (2016b). Indicator B2 How do early childhood education systems differ around the world? In *Education at a Glance 2016: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2016c). Portugal. In OECD (Ed.), *Education at a Glance 2016: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2018). *The future of education and skills Education 2030*: OECD.

- Orsmond, P., Merry, S., & Reiling, K. (2000). The Use of Student Derived Marking Criteria in Peer and Self-assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 25(1), 23-38. doi:10.1080/02602930050025006
- Orsmond, P., Merry, S., & Reiling, K. (2005). Biology students' utilization of tutors' formative feedback: a qualitative interview study. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(4), 369-386. doi:10.1080/02602930500099177
- Ozturk, A., MuratHancer, & Im, J. (2014). Job Characteristics, Job Satisfaction, and Organizational Commitment for Hotel Workers in Turkey. *Journal of Hospitality Marketing & Management*, 23(3), 294-313. doi:10.1080/19368623.2013.796866
- Pacheco, J. (1995). *O pensamento e a acção do professor*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (1996). *Currículo: teoria e prática*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2000). *Flexibilização Curricular: algumas interrogações*. In J. Pacheco (Ed.), *Políticas de Integração Curricular* (pp. 127-145). Porto: Porto Editora.
- Pajares, F., & Schunk, D. (2001). Self-beliefs and School Success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. In R. Riding & S. Rayner (Eds.), *Perception* (pp. 239-266). London: Ablex.
- Paris, S., & Winograd, P. (2003). The role of self-regulated learning in contextual teaching: Principles for teacher preparation. *Preparing Teachers to Use Contextual Teaching and Learning Strategies to Improve Student Success in and Beyond School*. Retrieved from <http://www.ciera.org/library/archive/2001-04/0104parwin.htm>
- Pasquali, L. (2009). *Instrumentação Psicológica: Fundamentos e práticas*. Porto Alegre: Artmed.
- Peixoto, L. (1999). *Auto-Estima, Inteligência e Sucesso Escolar*. Braga: APPACDM Distrital de Braga.
- Pereira, M. (1993). *As representações dos adolescentes e respectivos pais sobre o grupo de pares nas tarefas de desenvolvimento*. Trabalho apresentado em Congresso IberoAmericano de Psicologia, Madrid.
- Peres, A. (2000). *Educação Intercultural: Utopia ou Realidade?* Porto: Profedições.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote.
- Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (2002a). *A escola e a aprendizagem da democracia*. Porto: Edições Asa.
- Perrone, V. (1994). How to engage students in learning? *Educational Leadership*, 51(5), 11-13.

- Pfromm Netto, S. (1987). A Aprendizagem como processamento da informação. In S. Pfromm Netto (Ed.), *Psicologia da Aprendizagem e do Ensino* (pp. 79-109). São Paulo: EPU.
- Piéron, M. (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. Barcelona: INDE.
- Pintrich, P., & Blumenfeld, P. (1985). Classroom experience and children's self-perceptions of ability, effort, and conduct. *Journal of Educational Psychology*, 77(6), 646-657. doi:10.1037/0022-0663.77.6.646
- Pollock, J. (2012). How feedback leads to engagement. *Feedback for Learning. Educational Leadership*, 70(1), 1-5.
- Ponte, J. (2009). O novo Programa de matemática como oportunidade de mudança para os professores do Ensino Básico. *Interações*, 5(12), 96-114. doi:10.25755/int.392
- Poulos, A., & Mahony, M. (2008). Effectiveness of feedback: the students' perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(2), 143-154. doi:10.1080/02602930601127869
- Power, S. (2008). The imaginative professional. In B. Cunningham (Ed.), *Exploring Professionalism*. London: Institute of Education.
- Pozo, J. (2002). *Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Pozo, J. I., Monereo, C., & Castelló, M. (2001). El uso estratégico del conocimiento. In Á. Marchesi, J. Palacios, & C. Coll (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación* (2 ed., pp. 117-135). Madrid: Alianza Editorial.
- Presidência do Conselho de Ministros. (2007). *Estratégia de Lisboa. Portugal Novo. Programa Nacional de Acção para o Crescimento e o Emprego: Relatório do 2.º ano de Execução*. Retrieved from Lisboa:
- Purzer, Ş. (2011). The Relationship Between Team Discourse, Self-Efficacy, and Individual Achievement: A Sequential Mixed-Methods Study. *Journal of Engineering Education*, 100(4), 655-679. doi:10.1002/j.2168-9830.2011.tb00031.x
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais - Trajetos* (4 ed.). Lisboa: Gradiva.
- Rakoczy, K., Harks, B., Klieme, E., Blum, W., & Hochweber, J. (2013). Written feedback in mathematics: Mediated by students' perception, moderated by goal orientation. *Learning and Instruction*, 27, 63-73. doi:10.1016/j.learninstruc.2013.03.002
- Ramalho, B. L., Gauthier, C., & Nuñez, I. B. (2003). *Formar o professor - profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios*. Porto Alegre: Sulina.
- Ramaprasad, A. (1983). On the definition of feedback. *Behavioral Science*, 28(1), 4-13.

- Randi, J., & Corno, L. (2000). Teacher Innovations in Self-Regulated Learning. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 651-685). San Diego: Academic Press.
- Raymond, D., & Lenoir, Y. (1998). *Enseignants de métier et formation initiale. Des changements dans les rapports de formation à l'enseignement*. Paris/Bruxelles: De Boeck Université.
- Rebelo, H., Céu, M., & Fernandes, M. (2003). Os professores e o desenvolvimento vocacional dos estudantes. *Revista Portuguesa de Educação*, 16(1), 37-58. .
- Recomendação n.º 2/2015. (2015). Lisboa: Diário da República, Série II pp. 7384-7387.
- Remoaldo, P. (2007). Normas para a redacção de trabalhos práticos em geografia humana. *Geo-Working Papers*, 12, 1-30.
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016. (2018). Lisboa: Diário da República, Série I, pp. 1195-1196.
- Ribeiro, A., Nunes, A., Nunes, J., Almeida, A., Cunha, P., & Nolasco, C. (2013). *Metas Curriculares - 2º Ciclo do Ensino Básico | História e Geografia de Portugal*. Retrieved from Lisboa:
- Rink, J. (1996). *Effective Instruction in Physical Education . Applying research to enhance instruction*. Champaign: Human Kinetics.
- Robbins, S. (2002). *Administração: mudanças e perspectivas*. São Paulo: Saraiva.
- Rodrigues, A. (1999). *A análise de necessidades de formação como estratégia de promoção de uma prática reflexiva na formação contínua de professores*. Trabalho apresentado em Behind the Rhetoric, the Realities of Teacher Education: Successful Networking in Teacher Education in Europe, Lisboa.
- Rodrigues, M. (2010). *A Escola Pública Pode Fazer a Diferença*. Coimbra: Almedina.
- Rogoff, B. (1995). Observing sociocultural activity on three planes: Participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship. In J. Wertsch, P. Rio, & A. Alvarez (Eds.), *Sociocultural studies of mind* (pp. 58-74). New York: Cambridge University Press.
- Rogoff, B. (2008). Observing sociocultural activity on three planes: Participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship. In J. Wertsch, P. Rio, & A. Alvarez (Eds.), *Sociocultural studies of mind* (pp. 58-74). New York: Cambridge University Press.
- Rojas, B. (2010). *Investigación cualitativa. Fundamentos y praxis*. Caracas: Fedupel.
- Roldão, M. (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo. Perspectivas e Práticas em Análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (2008). *Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. Saber (e) Educar*, 13, 171-184.

- Roldão, M. (2009). *Estratégias de ensino : o saber e o agir do professor*. . Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Rolla, Jorge Silva (1994). *Do acesso ao (in) sucesso. A questão das (des) igualdades*. Lisboa: Edições Asa.
- Romanowski, J.P.& Wachowicz, L. A. (2003). *Avaliação formativa no ensino superior: que resistências manifestam os professores e os alunos?* In: Léa das Graças Anastasiou, Alves Camargo; Leonir Pessati (Eds). *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula* (pp121-139). Joinville: UNIVILLE.
- Rosário, P. (2004). *(Des)venturas do Testas: estudar o estudar: para professores, pais e educadores*. Porto: Porto Editora.
- Sá Pires, M.T. (2012) *A construção do projeto de intervenção de um Agrupamento de Escolas do Nordeste Transmontano*. Trabalho de Projeto para obtenção do Grau de Mestre em Ciências de Educação – Administração Educacional. Escola Superior de Educação de Bragança
- Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, conhecimento e supervisão : contributos na área da formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sachs, J. (2012). *The Activist Teaching Profession*. Buckingham: Open University Press.
- Sadler, J. (2013). Opening up feedback: teaching learners to see. Reconceptualising feedback in higher education: developing dialogue with students. In M. Price, S. Merry, D. Carless, & M. Taras (Eds.), *Reconceptualising Feedback in Higher Education: Developing dialogue with students*. London: Routledge.
- Sadler, R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119-144. doi:10.1007/bf00117714
- Sadler, R. (2010). Beyond feedback: developing student capability in complex appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 535-550. doi:10.1080/02602930903541015
- Salema, M.-H. (2005). Teacher and trainer training in education for democratic citizenship. Competencies, methods and processes. *Journal of Social Science Education*, 4(3), 39-49. doi:10.4119/UNIBI/jsse-v4-i3-994
- Sanders, W. & Rivers, J. (1996) Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement (research progress report). In University of Tennessee Value-Added Assessment Center, Knoxville, TN. USA
- Sant'Anna, I. M., & Menegolla, M. (2011). *Didática: aprender a ensinar. Técnicas e reflexões pedagógicas para formação de formadores* (9ª. Ed.). São Paulo, Brasil: Loyola.

- Santiago, P. (2016). *Avaliação Interna e Qualidade das Aprendizagens – Perspectivas da OCDE*. Obtido em março 23, 2015, de <http://www.cnedu.pt/pt/>.
- Santiago, P., Graham, D., Looney, A. & Nusche, D. (2012). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education. Portugal 2012*, Paris: OECD. Retirado de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264117020-en>
- Santos, J. (2000). *O que é pós-modernismo*. São Paulo: Brasiliense.
- Santos, L. (2003). Avaliar competências: uma tarefa impossível? *Educação e Matemática*, 74, 16-21.
- Santrock, J. (2008). *Educational Psychology*: McGraw-Hill.
- Sarmiento, P. (1993). *Pedagogia do Desporto: instrumento de observação sistemática da Educação Física e Desporto*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Savickas, M., Passen, A., & Passen, D. (1988). Career concern and coping as indicators of adult vocational development. *Journal of Vocational Behavior*, 33(1), 82-98. doi:10.1016/0001-8791(88)90035-8
- Schapiro, S., & Livingston, J. (2000). Dynamic Self-Regulation: The Driving Force Behind Academic Achievement. *Innovative Higher Education*, 25(1), 23-35. doi:10.1023/A:1007532302043
- Schunk, D., & Zimmerman, B. (1998). *Self-regulated Learning: From Teaching to Self-reflective Practice*. London: Guilford Publications.
- Schunk, D., & Zimmerman, B. (2007). Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. *Reading & Writing Quarterly*, 23(1), 7-25. doi:10.1080/10573560600837578
- Schunk, D., & Zimmerman, B. (2008). *Motivation and Self-regulated Learning: Theory, Research, and Applications*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schussler, D. (2009). Beyond Content: How Teachers Manage Classrooms to Facilitate Intellectual Engagement for Disengaged Students. *Theory Into Practice*, 48(2), 114-121. doi:10.1080/00405840902776376
- Seabra, T. (2009). *Os filhos dos imigrantes dos PALOP na escola*. Oeiras: Celta Editora.
- Sebastião, J. (2009). *Democratização do ensino, desigualdades sociais e trajetórias escolares*. Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa.
- Shepard, L. (2000). *The Role of Assessment in a Learning Culture*. Educational Researcher, 29(7), 4-14. doi:10.3102/0013189x029007004
- Shute, V. (2007). Focus on Formative Feedback. *ETS Research Report Series*, 2007(1), i-47. doi:10.1002/j.2333-8504.2007.tb02053.x
- Shute, V. (2008). Focus on Formative Feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153-189. doi:10.3102/0034654307313795

- Silva, A., & Sá, I. (1993). *Saber estudar e estudar para saber*. Porto: Porto Editora.
- Silva, A., Simão, A., & Sá, I. (2007). *Auto-Regulação da aprendizagem: das concepções às práticas*. Lisboa: Educa.
- Silva, T. (2007). *Documentos de identidade - Uma Introdução às teorias do currículo* (3 ed.). Belo Horizonte: Autêntica.
- Simão, A. (2002a). *A Aprendizagem Estratégica. Uma Aposta na Auto-regulação. N° 2 Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Desenvolvimento Curricular, Ministério da Educação.
- Simão, A. (2002b). Uma oportunidade para auto-regular as aprendizagens. *Noesis*, 61, 29-32.
- Simão, A. (2005). Reforçar o valor regulador, formativo e formador das avaliações das aprendizagens. *Revista de Estudos Curriculares*, 3, 265-289.
- Simão, A. (2006). *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: reflexões, estudos e experiências*. In R. Bizarro & F. Braga (Eds.), *Formação de professores de línguas estrangeiras: reflexões, estudos e experiências* (pp. 192-206). Porto: Porto Editora.
- Simons-Morton, B., & Chen, R. (2009). Peer and Parent Influences on School Engagement Among Early Adolescents. *Youth & Society*, 41(1), 3-25.
doi:10.1177/0044118X09334861
- Skinner, E., & Belmont, M. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571-581. doi:10.1037/0022-0663.85.4.571
- Skinner, E., Kindermann, T., & Furrer, C. (2009). *A Motivational Perspective on Engagement and Disaffection: Conceptualization and Assessment of Children's Behavioral and Emotional Participation in Academic Activities in the Classroom*. *Educational and Psychological Measurement*, 69(3), 493-525.
doi:10.1177/0013164408323233
- Smith, K. (2016). *Assessment for Learning: A Pedagogical Tool*. In D. Wyse, L. Hayward, & J. Pandya (Eds.), *The SAGE Handbook of Curriculum, Pedagogy and Assessment*. London: SAGE. Retirado de <http://sk.sagepub.com/reference/the-sage-handbook-of-curriculum-pedagogy-assessment>. doi:10.4135/9781473921405
- Solé, I., & Teberosky, A. (2001). *La enseñanza y el aprendizaje de la alfabetización: una perspectiva psicológica*. In Á. Marchesi, J. Palacios, & C. Coll (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación* (2 ed., pp. 461-485). Madrid: Alianza Editorial.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Staver JR (2007). *Educational Practices Series-17*. Geneva, International Academy of Education pp. 5-7.
- Strijbos, J.-W., Narciss, S., & Dünnebier, K. (2010). Peer feedback content and sender's competence level in academic writing revision tasks: Are they critical for feedback

- perceptions and efficiency? *Learning and Instruction*, 20(4), 291-303.
doi:10.1016/j.learninstruc.2009.08.008
- Tardif, M., & Lessard, C. (2007). *O Trabalho Docente: Elementos para Uma Teoria Da Docência Como Profissão de Interações Humanas*. Petrópolis: Vozes.
- Thijs, J., & Verkuyten, M. (2009). Students' anticipated situational engagement: the roles of teacher behavior, personal engagement, and gender. *Journal Genet Psychol*, 170(3), 268-286. doi:10.1080/00221320903218323
- Thurlings, M., Vermeulen, M., Bastiaens, T., & Stijnen, S. (2013). Understanding feedback: A learning theory perspective. *Educational Research Review*, 9, 1-15. doi:10.1016/j.edurev.2012.11.004
- Topping, K. (1998). Peer Assessment between Students in Colleges and Universities. *Review of Educational Research*, 68(3), 249-276. doi:10.2307/1170598
- Topping, K. (2009). Peer Assessment. *Theory Into Practice*, 48(1), 20-27. doi:10.1080/00405840802577569
- Torquato, G. (1986). *Comunicacao empresarial*. São Paulo: Summus Editorial.
- Trindade, R. & Cosme, A. (2010). *Educar e aprender na escola. Questões, desafios e respostas pedagógicas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Triviños, A. (1990). *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais*. São Paulo: Atlas.
- Tuckman, B. (2005). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tunstall, P., & Gipps, C. (1996). Teacher Feedback to Young Children in Formative Assessment: a typology. *British Educational Research Journal*, 22(4), 389-404. doi:10.1080/0141192960220402.
- UNESCO. (1995). *Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura*. Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural.
- UNESCO. (2005). United Nations Educational Scientific and Cultural Organization - *Garantindo o Acesso à Educação para Todos*, Paris. Obtido de https://apcrsi.pt/dossiers_old/inclusao/orientacoes_para_a_inclusao_unesco.pdf
- UNESCO. (2016). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4*. Obtido de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>
- United Nations. (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. Obtido de <http://bit.ly/2030agenda>
- Valente, M. (1997). Projecto DIANOIA. Learning to Think. In J. Hamers, J. van Luit, & B. Csapó (Eds.), *Teaching thinking in Europe: inventory of European programmes* (pp. 282-287). Lisse: Swets and Zeitlinger.

- Valente, M., Carvalho, C., & Conboy, J. (2009). *Student voices on how engagement is influenced by teacher's communication of evaluation results*. Trabalho apresentado em European Conference on Educational Research (ECER).
- Valois, P., & Bertrand, Y. (1994). *Paradigmas Educacionais: Escola e Sociedades*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Van Beek, J., de Jong, F., Minnaert, A., & Wubbels, T. (2014). Teacher practice in secondary vocational education: Between teacher-regulated activities of student learning and student self-regulation. *Teaching and Teacher Education, 40*, 1-9. doi:10.1016/j.tate.2014.01.005
- Veiga, F. (2009). Underachievers, overachievers and student's self-concept. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, 2*(1), 299-306.
- Verdasca, J. (2008). *TurmaMais: uma tecnologia organizacional para a promoção do sucesso escolar*. In M. V. Cabral (Ed.), *Conferência Internacional "sucesso e insucesso: escola, economia e sociedade"* (pp. 139-176). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Verdasca, J. (2009). *Programa Mais Sucesso Escolar: um desafio na afirmação da autonomia da escola*. Obtido de <http://www.turmamais.uevora.pt/pmse.php>
- Voelkl, K. (2012). School identification. In S. Christensen, A. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement*. (pp. 193-218). New York: Springer Science + Business Media.
- Vygotsky, L. (1991). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. (2007). *A formação social da mente* (7 ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Walker, M. (2009). An investigation into written comments on assignments: do students find them usable? *Assessment & Evaluation in Higher Education, 34*(1), 67-78. doi:10.1080/02602930801895752
- Weaver, M. (2006). Do students value feedback? Student perceptions of tutors' written responses. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 31*(3), 379-394. doi:10.1080/02602930500353061
- Whitty, G. (2008). *Changing modes of teacher professionalism : traditional, managerial, collaborative and democratic*. In B. Cunningham (Ed.), *Exploring Professionalism*. London: Institute of Education, University of London.
- Wiggins, G. (2012). Seven keys to effective feedback. *Educational Leadership, 70*(1), 10-16.
- William, D. (2007). Keeping Learning on Track: Formative Assessment and the Regulation of Learning. In F. Lester (Ed.), *Second Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning: A Project of the National Council of Teachers of Mathematics* (pp. 1053–1098). Greenwich: Information Age Pub.

- William, D. (2013). Assessment: The bridge between teaching and learning. *Voices from the Middle*, 21(2), 15-20.
- Williams, R. (2005). *Preciso saber se estou indo bem!: uma história sobre a importância de dar e receber feedback*. Rio de Janeiro: Sextante.
- Woolfolk, A. (2006). *Educational Psychology*. Boston: Allyn & Bacon.
- Woolfolk, A., Hughes, M., & Walkup, V. (2007). *Psychology in Education*. Essex: Pearson Longman.
- Yorke, M. (2003). Formative assessment in higher education: Moves towards theory and the enhancement of pedagogic practice. *Higher Education*, 45(4), 477-501. doi:10.1023/a:1023967026413
- Zabalza, M. (2004). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Zimmerman, B. (2000). *Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn*. *Contemporary*, 25(1), 82-91. doi:10.1006/ceps.1999.1016
- Zimmerman, B. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. In B. Zimmerman & D. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2 ed., pp. 1-37). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Zimmerman, B., Bonner, S., & Kovach, R. (1996). *Developing self-regulated learners: Beyond achievement to self-efficacy*. Washington, DC, US: American Psychological Association.

ANEXOS



INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
DA UNIVERSIDADE DE LISBOA
COMISSÃO DE ÉTICA

PARECER

A Comissão de Ética do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, tendo procedido à análise dos elementos relativos ao projeto de investigação da estudante do curso de Doutoramento em Educação, especialidade Psicologia da Educação, Maria de Fátima Caetano Vieira Lopes, intitulado "Perceção dos alunos sobre o feedback dos professores" considera que os princípios éticos, bem como as orientações éticas para a investigação, expressos na Carta Ética para a Investigação em Educação e Formação do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, são em geral respeitados.

IEUL, 24 de outubro de 2017,

Membro da Comissão de Ética,

Professora Ana Paula Caetano



Aprovação da Direção Geral de Educação

Anexo B

de:	mime-noreply@gepe.min-edu.pt geral@ie.ul.pt,
para:	fativieira@gmail.com
assunto:	Monotorização de Questionários em Meio Escolar: Inquérito n.º 0197700019
enviado por:	gepe.min-edu.pt

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 0197700019, com a designação *Questionário Feedback Identidade e Trajetórias Escolares (Questionário FITE)*, registado em 30-10-2017, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo.(a) Senhor(a) Maria de Fátima Caetano Vieira Lopes

Venho por este meio informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos, devendo atender-se às observações aduzidas.

Com os melhores cumprimentos

José Vítor Pedroso Diretor-Geral- DGE

Observações: a) A realização dos Questionários fica sujeita a autorização das Direções dos Agrupamentos de Escolas do ensino público do Concelho de Ourém a contactar para a realização do estudo. Merece especial atenção o modo, o momento e condições de aplicação dos instrumentos de recolha de dados em meio escolar, porque onerosos, devendo fazer-se em estreita articulação com as Direções dos Agrupamentos. b) Deve considerar-se o disposto na Lei n.º 67/98 em matéria de garantia de anonimato dos sujeitos, confidencialidade, proteção e segurança dos dados, (não identificar ou tornar identificável) sendo necessário solicitar o consentimento informado e esclarecido do titular dos dados, resultando obrigações que o responsável tem de cumprir de acordo com determinação legal. Destas deve dar conhecimento a todos os que intervenham na recolha e tratamento de dados pessoais. No caso presente de recolha de dados junto de alunos menores (menos de 18 anos), as autorizações assinadas devem ficar em poder da Escola/Agrupamento. Não deve haver cruzamento ou associação de dados entre os que são recolhidos pelos instrumentos de inquirição e as constantes da declaração de consentimento informado.

c) informa-se ainda, que a DGE não é competente para autorizar a realização de estudos/aplicação de questionários ou outros instrumentos em estabelecimentos de ensino privados e para autorizar a realização de intervenções educativas/desenvolvimento de projetos e atividades/Programas de intervenção/formação em meio escolar junto de alunos em contexto de sala de aula, dado ser competência da Escola/Agrupamento.

Pode consultar na Internet toda a informação referente a este pedido no endereço <http://mime.gepe.min-edu.pt>. Para tal terá de se autenticar fornecendo os dados de acesso da entidade.

Pedido de autorização – Diretores

Apresentação da investigação aos Diretores

Lisboa, outubro de 2017

Assunto: Pedido de autorização para a recolha de dados

Exmo(a)

Diretor(a) do Agrupamento de Escolas /Escola não agrupada

Eu, Maria de Fátima C. Vieira Lopes, sou professora e encontro-me a realizar o Doutoramento em Educação na área de Especialização de Psicologia da Educação no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, sob orientação da Professora Doutora Carolina Carvalho. O tema do trabalho de investigação é “A Perceção dos Alunos sobre o Feedback dos Professores”. Venho por este meio solicitar a sua autorização e apoio para a aplicação/recolha de dados nas escolas do Agrupamento de que é responsável. O questionário utilizado neste estudo foi desenvolvido por uma equipa multidisciplinar que incluiu psicólogos (de educação e clínicos), professores (de educação em ciências) e sociólogos no âmbito de um projeto de investigação. Ao longo da trajetória escolar do aluno, a influência do professor é inegável.

A qualidade da relação entre o professor e o aluno contribui para o bom ambiente na sala de aula e para o envolvimento dos alunos na aprendizagem (Schussler, 2009). Concretamente, o tipo de tarefas e a natureza das atividades propostas pelo professor, bem como das suas respostas ao comportamento dos alunos irão afetar os contextos de participação (Marzano, 2003) e poderão contribuir para a retificação de posições (Carvalho et al., 2011); por outras palavras, poderão ter consequências na experiência escolar do aluno.

Na realização destas tarefas e atividades, o feedback é um aspeto presente na relação professor. Um feedback útil para o aluno deve conter informações que este possa usar, o que pressupõe que terá de ser capaz de o ouvir e compreender o seu significado para autoavaliar o que consegue realizar e, ainda, o que lhe falta conseguir para se poder tornar mais competente num determinado aspeto. O feedback formativo poderá, ainda, funcionar como parte de um ambiente de avaliação em sala de aula, no qual os alunos terão oportunidade de acolher a crítica construtiva de forma positiva, compreendendo que a aprendizagem não pode ocorrer sem a prática (Brookhart, 2008).

Neste sentido, o objetivo principal do feedback deverá ser, então, a redução da discrepância entre a compreensão e o desempenho efetivos do aluno, num determinado momento, e aquilo que o professor pretende que ele realize ou desenvolva num futuro próximo (Hattie, 2009). De acordo com o modelo desenvolvido por Hattie e Timperley (2007), as estratégias utilizadas pelos professores para reduzir esta discrepância deverão passar pelo estabelecimento de desafios apropriados, definidos e explicados com clareza aos alunos, bem como pela utilização de estratégias de feedback adequadas, que ajudem os alunos a atingir os objetivos delineados. Investigação recente tem realçado como o feedback do professor pode contribuir para a melhoria das aprendizagens, traduzindo-se no comprometimento presente e futuro do aluno com a escola.

O presente estudo pretende aceder à perceção dos alunos sobre as práticas de feedback dos seus professores.

Esta recolha de dados constitui a primeira fase de uma investigação que tem como propósito último contribuir para (re)pensar e compreender a relação entre a natureza do feedback do professor e a forma como o aluno o percebe. Com o objetivo de chegar a todos os alunos do 6.º, 9.º, 10.º e 12.º ano, apelo para a sua colaboração. Estima-se uma duração de 20 a 30 minutos para o preenchimento deste formulário. Antecipadamente grata pela sua atenção, subscrevo-me com elevada estima e consideração.

A doutoranda

Fátima Vieira Lopes

Pedido de autorização – Encarregados de educação

Consentimento Informado dos Encarregados de educação

Assunto: Pedido de autorização para recolha de dados

Exmo.(a). Encarregado(a) de Educação,

Eu, Maria de Fátima Lopes, venho por este meio solicitar a sua autorização para realizar uma recolha de dados através de um questionário que pretende aceder à perceção dos alunos sobre as práticas de feedback dos seus professores, para a elaboração da minha tese de doutoramento junto do seu/sua educando(a).

A participação é voluntária e anónima. Este instrumento de recolha de dados foi autorizado pelo Ministério da Educação e a Direção do Agrupamento da escola.

Grata pela disponibilidade.

A doutoranda

Fátima Lopes

Autorização

Eu _____ declaro que me foi dada informação sobre a investigação e autorizo que o(a)minha(meu)educando(a)_____ preencha o questionário dando assim o seu contributo na investigação.

Questionário

Anexo E

“A perceção dos alunos sobre o feedback dos professores”

Caro Aluno:

Encontro-me a elaborar a minha tese de Doutoramento em Educação, no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. O estudo tem como objetivo compreender a perceção dos alunos sobre as práticas de feedback dos professores. A tua ajuda é indispensável para podermos concretizar este estudo. Não existem respostas certas nem erradas. Assim, vimos solicitar que dispenses um pouco do teu tempo e toda a atenção e cuidado nas respostas que são confidenciais.

Muito Obrigado.

- (a) Género: F M
- (b) Idade _____anos
- (c) Nacionalidade: Portuguesa Outra Qual?_____
- (d) Ano de escolaridade que frequentas: 6.º 9.º 10.º 12.º
- (e) Escola publica Colégio Escola Profissional
- (f) Área de Estudos/Curso: _____

II. . Pensa numa disciplina que gostas?

(Não precisas indicar qual é a disciplina)

3 = É SEMPRE assim nesta disciplina

2 = É FREQUENTEMENTE assim nesta disciplina

1 = É OCASIONALMENTE assim nesta disciplina

0 = NUNCA é assim nesta disciplina

	Sempre		Nunca	
1. O professor explica o que é esperado aprendermos na disciplina	3	2	1	0
2. As formas de avaliação na disciplina são apresentadas de forma clara	3	2	1	0
3. O professor faz comentários específicos para nos ajudar nos trabalhos que vamos fazendo	3	2	1	0
4. O professor dá-nos oportunidades para melhorarmos os nossos trabalhos/notas	3	2	1	0

A percepção dos alunos sobre o feedback dos professores

5. As classificações são comunicadas e explicadas a cada aluno	3	2	1	0
6. Na comunicação das classificações, o professor faz comentários desagradáveis	3	2	1	0
7. São utilizadas diferentes formas de avaliação (não apenas testes escritos)	3	2	1	0
8. O professor comenta mais sobre a nossa maneira de ser do que sobre o nosso trabalho	3	2	1	0
9. Quando fazemos um trabalho, o professor descreve claramente o que não está bem e faz sugestões para melhorar	3	2	1	0
10. Os comentários do professor mostram falta de respeito pelos alunos	3	2	1	0
11. O professor diz para fazermos melhor, mas não diz como	3	2	1	0
12. O professor corrige os nossos erros antes de terminarmos um trabalho	3	2	1	0
13. O professor faz perguntas que nos ajudam a refletir sobre a qualidade do nosso trabalho	3	2	1	0
14. O tom de voz e a cara do professor mostram que acredita que vamos conseguir melhorar	3	2	1	0

III. Pensa agora numa disciplina que não gostas?

(Não precisas indicar qual é a disciplina)

3 = É SEMPRE assim nesta disciplina

2 = É FREQUENTEMENTE assim nesta disciplina

1 = É OCASIONALMENTE assim nesta disciplina

0 = NUNCA é assim nesta disciplina

	Sempre		Nunca	
1. O professor explica o que é esperado aprendermos na disciplina	3	2	1	0
2. As formas de avaliação na disciplina são apresentadas de forma clara	3	2	1	0
3. O professor faz comentários específicos para nos ajudar nos trabalhos que vamos fazendo	3	2	1	0
4. O professor dá-nos oportunidades para melhorarmos os nossos trabalhos/notas	3	2	1	0
5. As classificações são comunicadas e explicadas a cada aluno	3	2	1	0
6. Na comunicação das classificações, o professor faz comentários desagradáveis	3	2	1	0
7. São utilizadas diferentes formas de avaliação (não apenas testes escritos)	3	2	1	0
8. O professor comenta mais sobre a nossa maneira de ser do que sobre o nosso trabalho	3	2	1	0
9. Quando fazemos um trabalho, o professor descreve claramente o que não está bem e faz sugestões para melhorar	3	2	1	0
10. Os comentários do professor mostram falta de respeito pelos alunos	3	2	1	0
11. O professor diz para fazermos melhor, mas não diz como	3	2	1	0

12. O professor corrige os nossos erros antes de terminarmos um trabalho	3	2	1	0
13. O professor faz perguntas que nos ajudam a refletir sobre a qualidade do nosso trabalho	3	2	1	0
14. O tom de voz e a cara do professor mostram que acredita que vamos conseguir melhorar	3	2	1	0

IV.

(a). Repetiste alguma(s) vez(es) (não interessa o ano de escolaridade)?

Não, nunca Repeti uma vez Repeti duas vezes Repeti mais que duas vezes

(b). Indica os teus planos futuros, escolhendo apenas uma opção:

- Tirar um curso de educação e formação equivalente ao 9.º ano
- Tirar um curso profissional equivalente ao 12.º ano
- Ir para a Universidade
- Ir trabalhar após o 12.º ano
- Ir trabalhar após os 18 anos

(c). Quem são os adultos com quem vives? Pai e Mãe Pai Mãe Padrasto
 Madrasta Outro (Quem? _____)

(d). Na Tabela seguinte, diz-nos qual a situação profissional destes adultos com quem vives.

	Pai (ou padrasto)	Mãe (ou madrasta)	Outro
Profissão/Ocupação actual?	_____	_____	_____
Trabalha por conta de outrem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Trabalha por conta própria	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Empresário (Patrão com empregados)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Desempregado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Reformado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(e). Os adultos com quem vives estudaram até que grau de ensino?

	1.º Ciclo (1.º,2.º,3.º e 4.º anos)	2.º Ciclo (5.º e 6.º anos)	3.º Ciclo (7.º, 8.º e 9.º anos)	Ensino Secundário (10.º, 11.º e 12.º anos)	Ensino Superior (Licenciatura ou mais)
Pai (ou padrasto)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mãe (ou madrasta)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

V. Nesta última seção gostávamos de saber a tua experiência relativamente à avaliação na escola.

a) Que tipo de comentários gostas de ouvir quando um professor avalia o teu trabalho?

b) Que tipo de comentários não gostas de ouvir quando um professor avalia o teu trabalho?

OBRIGADA PELA TUA COLABORAÇÃO.

ANEXO E - CONSISTÊNCIA INTERNA (Alpha de Cronbach)

Scale: feedbackeficaz_disciplinaGosta

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	1448	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	1448	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,854	10

Scale: feedbacknãoeficaz_disciplinaGosta

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	1448	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	1448	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,771	4

Scale: feedbackeficaz_disciplinaNãoGosta

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	1448	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	1448	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,901	10

Scale: feedbacknãoeficaz_disciplinaNãoGosta

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	1448	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	1448	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,816	4