

Fernandes, D., Gaspar, A., **Borrvalho**, M. & Fialho, I. (2014). O feedback nas práticas de oito docentes universitários de licenciaturas de artes e humanidades. In D. Fernandes, A. Borrvalho, C. Barreira, A. Monteiro, D. Catani, E. Cunha & M. P. Alves (Orgs), *Avaliação, Ensino e Aprendizagem no Ensino Superior em Portugal e no Brasil: Realidades e Perspectivas* (Vol 2) (pp. 445-474). Lisboa: Educa.

O *Feedback* nas Práticas de Oito Docentes Universitários de Licenciaturas de Artes e Humanidades

Domingos Fernandes
dfernandes@ie.ul.pt

Andreia Gaspar
andreiagasp@gmail.com

Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal

António Borrvalho
amab@uevora.pt

Marília Cid
mcid@uevora.pt

Isabel Fialho
ifialho@uevora.pt

Centro de Investigação em Educação e Psicologia, Universidade de Évora, Portugal

Introdução

Um dos principais propósitos do projeto AVENA – *Avaliação, Ensino e Aprendizagem em Portugal e no Brasil: Realidades e Perspetivas* – que decorreu entre abril de 2011 e outubro de 2014 e foi financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) de Portugal (PTDC/CPE-CED/114318/2009), era descrever, analisar e interpretar práticas de ensino e de avaliação de docentes no contexto de uma variedade de unidades curriculares de quatro domínios do conhecimento: *Ciências Sociais, Artes e Humanidades, Ciências da Saúde e Ciências e Tecnologias*. Participaram na investigação sete universidades, quatro portuguesas (Coimbra - UC, Évora – UÉv.,

Lisboa - UL e Minho UMi.) e três brasileiras (São Paulo – USP, Estadual do Pará – UEPA, Amazônia – UNAMA).

O projeto desenvolveu-se em cinco fases, distintas mas articuladas entre si, que se sintetizam de imediato: a) *Fase Teórica e Conceitual*, em que se aprofundou e consolidou um enquadramento e referencial teórico através do estudo crítico e analítico de literatura considerada relevante nos domínios do ensino, da avaliação e da aprendizagem no ensino superior. A sistematização da literatura permitiu identificar os pilares conceituais da investigação; b) *Fase da Análise Documental*, em que foi possível analisar uma variedade de artefactos institucionais, nomeadamente regulamentos de avaliação das aprendizagens e documentos orientadores de natureza pedagógica, em vigor nas universidades envolvidas. Um dos objetivos desta fase era compreender as perspetivas, as conceções e as políticas dominantes nas universidades relativamente à avaliação das aprendizagens dos estudantes e a outras orientações de índole pedagógica e/ou administrativa; c) *Fase do Estudo Extensivo* em que, no essencial se concebeu, construiu e administrou um inquérito por questionário a estudantes e docentes de todas as universidades envolvidas. Através desta fase foi possível obter uma significativa massa de dados relativa às perceções de docentes e estudantes relativamente a 15 questões de cada um dos objetos primordiais da investigação: Ensino; Avaliação e Aprendizagens. A partir desta massa de dados foi possível caracterizar as perceções dos dois grupos, comparando-as globalmente ou tendo em conta os diferentes domínios do conhecimento em que as suas unidades curriculares e os seus cursos estavam inseridos ou outras variáveis de interesse. Foi possível, por exemplo, caraterizar e comparar as perceções entre docentes e estudantes em aspetos tais como as dinâmicas de trabalho na sala de aula, a planificação das aulas, as tarefas de avaliação mais utilizadas, a estrutura das aulas, a natureza, distribuição e utilização de *feedback* e a participação dos estudantes nos processos de avaliação e aprendizagem; d) *Fase do Estudo Intensivo* que foi essencialmente orientada para recolher dados que permitissem descrever, analisar e interpretar práticas curriculares, sobretudo práticas de ensino e de avaliação, dos docentes envolvidos na investigação. Os dados foram recolhidos através de observações de aulas, de inquéritos por entrevista aos docentes participantes e de entrevistas a grupos focados de estudantes. Relativamente a cada um dos quatro domínios do conhecimento acima definidos e a cada uma das sete universidades, seleccionaram-se duas unidades curriculares estruturantes de dois cursos do 1.º ciclo. Assim, em cada universidade, estava previsto participarem oito docentes que lecionavam oito unidades curriculares

distintas de natureza prática e teórico-prática: dois docentes lecionavam em cursos de Ciências Sociais, dois em cursos de Ciências e Tecnologias, dois em cursos de Ciências da Saúde e dois em cursos de Artes e Humanidades. No entanto, em alguns casos devidamente justificados pelos investigadores, foram observadas mais unidades curriculares e entrevistados mais docentes. Em geral foram observadas cerca de 20 horas de aulas por docente/unidade curricular, mas houve casos em que, por uma diversidade de razões, esse número foi inferior enquanto noutros casos foi superior. Esta fase permitiu descrever, analisar e interpretar detalhadamente as ações e interações que corporizaram as atividades de ensino e avaliação dos docentes participantes. Neste sentido, para cada docente, foram produzidas narrativas das suas práticas (baseados nas entrevistas profundas aos docentes, nas entrevistas aos grupos focados de estudantes e nas observações das aulas) cujo processo de construção é explicado mais adiante, na parte dedicada à metodologia utilizada. Refira-se ainda que o mesmo procedimento foi utilizado para cada um dos domínios de conhecimento; e f) *Fase da Interação Social e da Reflexão* em que se promoveu uma interação próxima e deliberada com os participantes mais diretos para suscitar reflexões que permitissem iluminar e ajudar a analisar e a interpretar os dados obtidos nas fases anteriores. Esta interação realizou-se em contextos mais formalizados da investigação, no âmbito de encontros científicos e profissionais e numa variedade de contextos menos formalizados ou mesmo informais.

O presente trabalho foi realizado no contexto de nove unidades curriculares, lecionadas por nove docentes das quatro universidades portuguesas participantes, integrantes de sete licenciaturas do domínio do conhecimento das Artes e Humanidades. Das nove unidades curriculares referidas, seis eram estruturantes de licenciaturas na área das artes (duas de Música, duas de Desenho, uma de História de Arte e uma de Design), duas de licenciaturas na área das línguas (Língua Inglesa e Cultura Inglesa) e outra de uma licenciatura na área da comunicação (Técnicas de Comunicação). No essencial, a investigação aqui apresentada, baseou-se nos dados recolhidos na *Fase do Estudo Intensivo* e na *Fase da Interação Social e da Reflexão*. Os dados foram obtidos através de 174 horas de observações de aulas teórico-práticas e práticas, nas entrevistas aos nove docentes e nas entrevistas a grupos focados de estudantes (27 no total).

Importa sublinhar que esta investigação se baseou na realidade observada em nove unidades curriculares do domínio das Artes e Humanidades de quatro universidades públicas portuguesas. Consequentemente, as descrições, análises e

interpretações produzidas não podem ser entendidas como uma representação da realidade do ensino superior português no seu todo.

Enquadramento Conceitual

De acordo com Vieira (2007) o *feedback* pode ser entendido como toda e qualquer informação dada por um docente em resposta a um determinado comportamento de um estudante ou como forma de proceder a uma apreciação crítica de um dado produto (e.g., classificação quantitativa ou qualitativa; comentário crítico escrito; um gesto ou um olhar). Assim, e ainda de acordo com aquela autora, o *feedback* pode ter uma função orientadora, corretiva, punitiva ou classificativa. Mas pode também pensar-se no *feedback* como algo mais exclusivo do que a comunicação que existe em todas as salas de aula, obrigatoriamente, entre docentes e estudantes, pois o *feedback* é muito mais do que um processo de comunicação ou uma simples interação na sala de aula (Black & Wiliam, 1998; Hattie & Jaeger, 1998; Sadler, 1998). Nesta linha de raciocínio, para Sadler (1998), só existe *feedback* quando a informação recebida pelo estudante lhe permite corrigir os seus erros, melhorar ou regular o seu desempenho e atingir os objetivos definidos. Para este autor não se pode assumir simplesmente que os estudantes sabem o que fazer com o *feedback* que recebem. Por isso mesmo os estudantes deverão aprender a desenvolver ações tais como: a) interpretar o *feedback* recebido; b) estabelecer relações entre o *feedback* e as características do trabalho desenvolvido; e c) saber como podem e devem melhorar o seu trabalho (Sadler, 1998). É neste contexto, aqui referido em traços largos, que o *feedback*, de acordo com a literatura revista, tem sido considerado um elemento fundamental na integração dos processos de ensino, aprendizagem e avaliação. Além disso, é conceptualizado como sendo indissociável da avaliação formativa, chegando mesmo a confundir-se com ela, pois só desse modo ela pode efetivamente contribuir para melhorar as aprendizagens dos estudantes (Black & Wiliam, 1998; Crooks, 1988; Sadler, 1989).

Apesar da sua indiscutível relevância no desenvolvimento dos processos de ensino, aprendizagem e avaliação, o *feedback* deve ser entendido como mais um elemento a ter em conta e não como o único elemento a considerar (Hendy, Bromberger & Armstrong, 2011; Hounsell, McCune, Hounsell & Litjens, 2008). Na verdade, para estes autores, são igualmente relevantes aspetos tais como: a) as discussões e debates

nas aulas; b) a análise às respostas dadas às questões dos testes; c) a análise de tipologias de respostas e exemplos de trabalhos; e d) os comentários constantes em exames ou testes anteriormente realizados. Assim e apesar de se reconhecerem os benefícios de um *feedback* constante e sistemático, vários autores têm vindo a refletir sobre o seu real papel no contexto específico do ensino superior (Nicol, Thomson & Breslin, 2014; Vieira, 2007; Yang & Carless, 2013). Apesar de se conhecerem bem os benefícios de um *feedback* adequado, assegurar que os estudantes o recebem em condições e da forma pretendida nem sempre é possível especialmente em contextos de uma educação superior massificada (Scott, 2014). A massificação do ensino superior limita e dificulta a distribuição de *feedback* de alta qualidade que apoie efetivamente o desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes (Hounsell *et al.*, 2008; Yang & Carless, 2013). Nestas condições, não basta distribuir *feedback* sob a forma de comentários escritos e considerar que o *feedback* está dado e cumprirá cabalmente o seu papel. Torna-se necessário prestar atenção não só à frequência do *feedback* mas também à sua natureza e à forma como é distribuído (Hinkel, 1997; Nicol, 2010; Sadler, 1998; Yorke, 2001). Vieira (2007) chega mesmo a afirmar que a principal questão em torno do *feedback* se relaciona com a sua natureza e função e não propriamente com a sua presença ou ausência nos processos de ensino, aprendizagem e avaliação. Neste sentido e por isso mesmo, esta investigadora referiu que mais do que a quantidade de *feedback* distribuído, é a sua qualidade que pode fazer a diferença no processo de aprendizagem dos estudantes.

Os autores que investigam nos domínios da avaliação formativa e do *feedback* têm procurado identificar critérios e/ou qualidades do que se pode designar como um *feedback* adequado e eficaz. Assim, para Black & Wiliam (1998) e Sadler (1998), o *feedback* será adequado se englobar três elementos principais: a) a produção do estudante; b) a sua avaliação confrontada com um conjunto de critérios; e c) uma resposta explícita. Outros autores (e.g., Carless, 2006; Nicol, 2010; Orsmond, Merry & Reiling, 2005) identificaram algumas qualidades que estão associadas a todo o *feedback* eficaz tais como: a) ser útil e dado em tempo útil; b) ser regular; c) ser suficientemente detalhado; d) ser claro; e) ser compreensível; e f) ser consistente.

De acordo com Hattie e Jaeger (1998) a definição prévia de objetivos é fundamental para que o *feedback* possa apoiar as aprendizagens dos estudantes. Por outro lado, a definição de objetivos deverá implicar necessariamente a distribuição de *feedback* sob pena de serem inócuos ou não fazerem sentido. Ainda de acordo com estes

autores, os docentes devem formular objetivos desafiadores e propor uma diversidade de tarefas que permitam aos estudantes atingirem esses objetivos. Devem também fornecer um *feedback* substancial *antes, durante e depois* do trabalho desenvolvido pelos estudantes com as tarefas propostas. Para Vieira (2007) o *feedback* deverá ter um duplo sentido. Por um lado, deve ser fornecido aos estudantes, identificando as suas dificuldades e as etapas já transpostas para que eles possam orientar os seus esforços na direção adequada, por outro lado, deve indicar ao docente se as aprendizagens estão ou não a acontecer de acordo com o que, supostamente, é o esperado.

Pickford e Brown (2006) argumentaram que o *feedback* é bastante importante em todo o processo de ensino, aprendizagem e avaliação, mas que o *feedforward* é um processo que deverá igualmente integrar o processo educativo. Ou seja, para estas autoras, é importante comentar o trabalho já desenvolvido pelos estudantes mas é igualmente importante perspetivar, através do *feedforward*, o que e como se poderá realizar a seguir para que os estudantes antecipem estratégias de estudo, de resolução ou outras que os ajudem a melhorar o seu desempenho e aprendizagens. Carless (2006) afirma mesmo que um dos propósitos do *feedback* deve ser o de permitir o *empowerment* dos estudantes de forma a que estes possam regular e autorregular as suas aprendizagens. Nestas condições, de acordo com Carless, não basta fornecer *feedback*, torna-se necessária a distribuição sistemática de *feedforward* de qualidade.

Para efeitos da necessária clarificação conceitual, importa referir que na comunidade científica existem pelo menos duas conceções quanto às relações existentes entre os conceitos de *feedback* e de *feedforward*. Para um grupo de autores são dois conceitos distintos, duas dimensões distintas de um certo tipo de comunicação acerca do trabalho desenvolvido ou a desenvolver pelos estudantes (e.g., Hancock, Thurman & Hubbard, 1995; Kulhavy, Stock, Hancock, Swindell & Hammarich, 1990). Nesta conceção, são processos que se podem utilizar independentemente um do outro pois têm propósitos distintos e bem determinados. Para outro grupo de autores, *feedback* e *feedforward* são conceitos indissociáveis um do outro. O primeiro representa um olhar sobre o trabalho desenvolvido pelos estudantes, podendo ser simplesmente descritivo, produzindo um retrato decorrente do tal olhar, ou assumir uma natureza mais avaliativa e, nesse sentido, produzir juízos acerca do valor e/ou do mérito do trabalho dos estudantes, das suas produções, dos seus desempenhos. Para estes mesmos autores, o *feedforward* está mais associado à orientação do trabalho dos estudantes para que estes possam concentrar e regular os seus esforços no sentido do que são supostos aprender

(Black & Wiliam 1998, 2006; Brookhart, 2001, 2006; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006; Shepard, 2001, 2004). Para Vieira (2007) o *feedback* assume a função de diagnóstico e o *feedforward* a função de orientação e de apoio personalizado e, neste sentido, esta autora parece subscrever a perspectiva do segundo grupo de autores.

Para Nicol e Macfarlane-Dick (2006) também não fará sentido falar em *feedback* sem as indicações e orientações do *feedforward* se partirmos do princípio de que os estudantes devem desempenhar um papel ativo na construção das suas aprendizagens. Scott (2014) também apoia a ideia da coexistência do *feedforward* com o *feedback* pois, na sua opinião, para os estudantes é tão importante saberem o que fizeram bem como saberem o que e como deverão fazer para enfrentarem novos desafios de aprendizagem. Ainda de acordo com este autor, o *feedback* assume especial utilidade para os estudantes sempre que existe a possibilidade de ser utilizado em tarefas de avaliação semelhantes. Os estudantes querem ser capazes de saber, em cada etapa do seu percurso, como se encontram no que diz respeito aos conhecimentos, compreensão e competências que têm que desenvolver pois dessa forma, poderão estar mais aptos para definir os passos a seguir e atingir os objetivos propostos. Porém, nem sempre conseguem fazê-lo pois, na opinião daquele autor, os docentes estão demasiado preocupados com a atribuição de classificações e menos com a distribuição de *feedback* e de *feedforward* de qualidade.

Vieira (2007) discutiu um conjunto de estudos empíricos envolvendo estudantes em que estes evidenciaram um desagrado crescente com a forma como recebiam *feedback* acerca do trabalho que desenvolviam. As queixas mais comuns recaíram sobretudo na falta de utilidade, consistência, especificidade e clareza do *feedback* que, na opinião dos estudantes, era distribuído sob a forma de comentários demasiado gerais e pouco detalhados (e.g., Bailey & Garner, 2010; Carless, 2010; Weaver, 2006). Este desencanto em relação à qualidade do *feedback* distribuído e a preocupação, por vezes considerada excessiva, com as classificações, parecem contribuir para que os estudantes acabem por desvalorizar o *feedback* (Wojtas, 1998).

É interessante constatar que alguns dos estudos empíricos discutidos por Vieira (2007) concluíram que nem sempre a distribuição de *feedback* está associada à melhoria das aprendizagens dos estudantes (e.g., Fritz, Morris, Bjork, Gelman & Wickens, 2000; Smith & Gorard, 2005). Na verdade, há uma questão que é central e que, de algum modo, terá que ser assegurada no processo de avaliação e de distribuição de *feedback*. Trata-se da capacidade para utilizar ou para reutilizar a informação constante no

feedback. Se os estudantes não o fizerem ou não desenvolverem competências para o fazerem, então, tal como referiram Smith e Gorard (2005) pode acontecer que estudantes que recebam *feedback* sob a forma de comentários formativos obtenham piores resultados do que os seus colegas que recebam *feedback* sob a forma de classificações. Porém, para Hinkel (1997) tais resultados podem ser explicados pelo excesso de *feedback* escrito e pela fase do processo de ensino e aprendizagem em que é distribuído.

Outro autores (e.g., Orsmond & Merry, 2009) têm vindo a argumentar que não há uma relação linear entre a forma como os estudantes recebem o *feedback* e a forma como o utilizam. Além do mais, estudantes com desempenhos diferentes tendem a ter diferentes visões sobre o *feedback* e a sua utilização. Por exemplo, para aqueles autores, os estudantes com bons desempenhos: a) tentam captar a essência do *feedback*; b) não aceitam todo e qualquer tipo de *feedback*; c) acreditam que têm um papel fundamental no desenvolvimento das suas aprendizagens, podendo dispensar a tutoria do docentes; e d) relacionam o *feedback* com as suas aprendizagens, os seus objetivos e as suas carreiras. Já os estudantes considerados com fraco desempenho: a) aceitam o *feedback* recebido sem contestar ou questionar; b) acreditam que esse *feedback* é essencial para o sucesso; c) focam-se num episódio específico de aprendizagem; e d) utilizam o *feedback* para produzir o trabalho que consideram que o docente pretende.

Partindo destes pressupostos Wakefield, Adie, Pitt e Owens (2014) utilizaram a *Essay Feedback Checklist – EFC*, uma lista de verificação através da qual os estudantes obtêm *feedback* sobre uma tarefa de ensaio, para investigar as suas relações com o desempenho dos estudantes nos exames finais. A lista de verificação permitia que os estudantes avaliassem o trabalho desenvolvido, analisando e classificando as suas diferentes componentes e verificando se o mesmo estava de acordo com os critérios estabelecidos. Após a análise e a reformulação dos trabalhos por parte dos estudantes com base na lista de verificação, o docente voltava a avaliar o trabalho voltando, se necessário, a fornecer *feedback* mais pormenorizado. A investigação mostrou que os estudantes que utilizaram a EFC obtiveram resultados bem melhores num teste final do que os seus colegas que receberam *feedback* convencional. Num outro estudo (Nicol *et al.*, 2014), os estudantes tinham, através de uma ficha, que dar *feedback* ao trabalho dos seus colegas e ao seu próprio trabalho. Verificou-se que os estudantes apreciaram a utilização da ficha para analisarem o seu trabalho e o dos colegas tendo considerado que aprendiam mais quando produziam e distribuíam *feedback* do que quando se limitavam

a ser receptores do mesmo. De acordo com Nicol (2010), a produção e distribuição de *feedback* por parte dos estudantes contribui para que pensem criticamente acerca do seu trabalho, tenham mais controlo sobre as suas aprendizagens e desenvolvam as suas capacidades reflexivas e o seu envolvimento nas tarefas.

A investigação sugere claramente que o *feedback* deve ser um processo presente em todas as situações de ensino, avaliação e aprendizagem. A sua distribuição sistemática está associada a melhorias sensíveis nas aprendizagens dos estudantes, nomeadamente no que se refere a competências transversais como a reflexão e a análise críticas do seu trabalho e do trabalho dos seus colegas. O *feedback* deverá incluir o *feedforward* e tem que ter em conta as características dos estudantes, assim como os momentos em que deve ser distribuído. Além disso, a investigação tem evidenciado que o *feedback* pode contribuir para o envolvimento dos estudantes no processo das suas aprendizagens quer numa perspectiva dialógica (e.g., Yang & Carless, 2013) quer numa perspectiva em que o trabalho interpares, nomeadamente de avaliação, assume uma particular relevância (Nicol *et al.*, 2014).

Problema e Questões da Investigação

O problema desta investigação decorreu da necessidade de se descreverem, analisarem e interpretarem práticas pedagógicas de docentes universitários relativamente à distribuição de *feedback* pelos seus estudantes, procurando relacioná-las, por um lado, com as suas aprendizagens e, por outro, com as práticas de ensino e de avaliação dos seus docentes. A formulação do problema teve ainda em conta as seguintes constatações: a) apesar da investigação mostrar os benefícios da distribuição de *feedback* de qualidade na melhoria das aprendizagens, a verdade é que ele continua bastante ausente das práticas pedagógicas que ocorrem nas salas de aula do Ensino Superior; e b) o *feedback* deve fazer parte integrante dos processos de ensino, aprendizagem e avaliação pois só dessa forma serão criadas mais e melhores oportunidades de aprendizagem (e.g., Scott, 2014; Yorke, 2001). Assim, não faz sentido distribuí-lo apenas no final de uma atividade, de uma área temática, ou do ano letivo. Na verdade, para os estudantes, o *feedback* só tem utilidade se tiverem reais possibilidades de o utilizar em tarefas semelhantes subsequentes.

Assim, esta investigação foi concebida e desenvolvida tendo em conta as seguintes questões de investigação:

1. Como se poderá caracterizar o *feedback* dos docentes relativo ao trabalho dos estudantes em unidades curriculares do domínio das Artes e Humanidades?
2. Como é que se poderão relacionar o *feedback* distribuído pelos docentes e as aprendizagens dos estudantes?
3. De que formas é que o *feedback* utilizado pelos docentes está relacionado com os processos de ensino e avaliação?

Metodologia

Tal como foi referido na Introdução, esta investigação, de natureza qualitativa, baseou-se em observações de aulas de 9 unidades curriculares, do domínio das Artes e Humanidades de 4 universidades públicas portuguesas, em entrevistas profundas, semi-estruturadas, a docentes dessas unidades curriculares, e em entrevistas a grupos focados de estudantes. Cada um daqueles procedimentos de recolha de dados deu origem a narrativas cuja produção se descreve sucintamente a seguir. Numa primeira fase, para cada docente e em cada uma das quatro universidades participantes, foram produzidas três narrativas baseadas, respetivamente, nas observações das aulas, na entrevista ao respetivo docente e na entrevista a um grupo focado de estudantes. A agregação e transformação dos dados, que teve em conta o trabalho e as recomendações de Wolcott (1994), permitiu obter, numa segunda fase, uma narrativa para cada docente/unidade curricular. Assim, nesta fase e como se poderá ver esquematicamente na Figura 2, em cada universidade e para cada um dos quatro domínios do conhecimento, obtiveram-se duas narrativas correspondentes aos dois docentes/unidades curriculares. Posteriormente, as duas narrativas deram origem a uma só narrativa integrada onde se descrevem as práticas observadas e percebidas pelos docentes e estudantes participantes nas aulas das duas unidades curriculares da área das Artes e Humanidades em cada uma das universidades. Finalmente, foi produzida uma Metanarrativa que integra as narrativas integradas da área das Artes e Humanidades das quatro universidades participantes na investigação (Universidade de Lisboa – UL; Universidade do Minho – UM; Universidade de Évora – UÉ; e Universidade de Coimbra – UC).

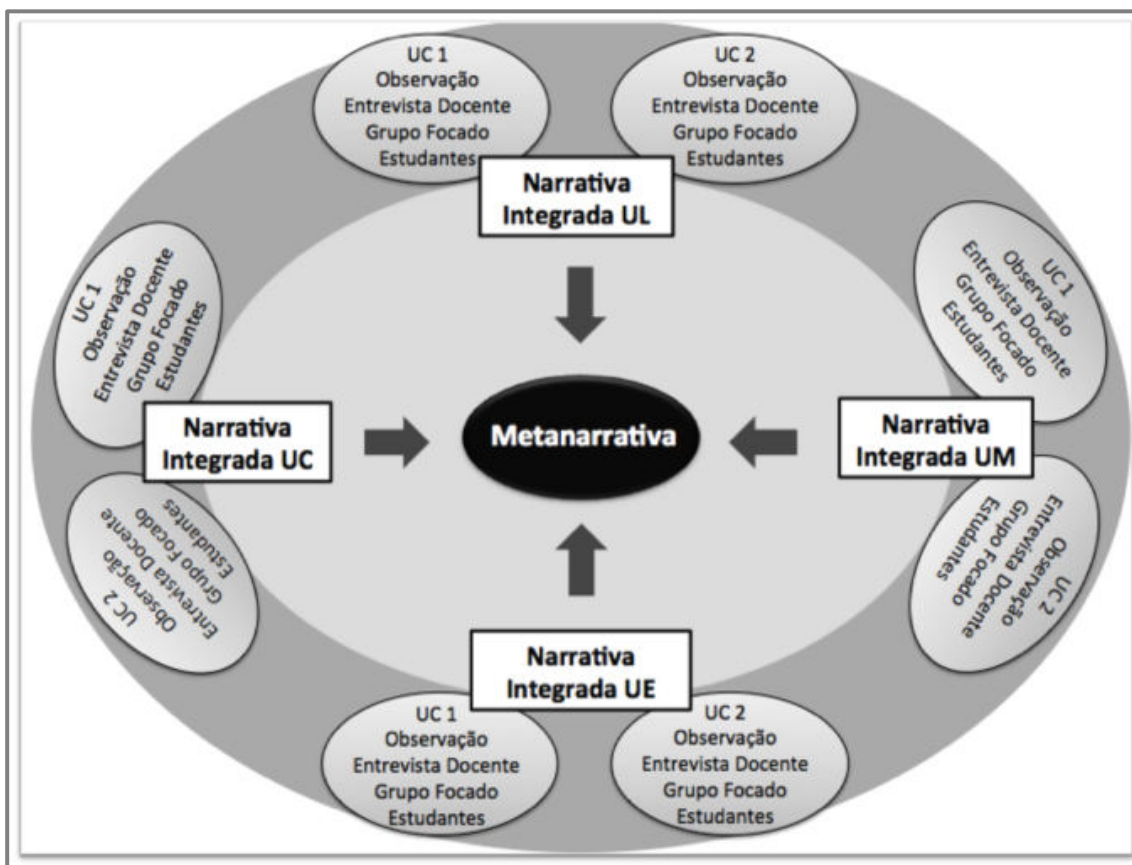


Figura 1. Processo de construção da Metanarrativa da área de Artes e Humanidades.

Cada Metanarrativa constituiu um significativo esforço de análise e de síntese tendo em vista a obtenção da melhor descrição possível das práticas de ensino e de avaliação dos docentes participantes por cada domínio do conhecimento. A produção de cada metanarrativa teve em conta uma *Matriz da Investigação* que se revelou um documento orientador fundamental de todas as ações investigativas quer ao nível da recolha de dados quer ao nível da sua transformação, organização e análise. A Matriz foi organizada tendo em conta os três objetos primordiais da investigação – Ensino, Avaliação e Aprendizagem. Conforme se explicita a seguir, para cada um destes objetos, foram consideradas uma diversidade de dimensões que contribuiriam para os caracterizar e para delimitar e focar a investigação.

- **Ensino:** Planificação e Organização do Ensino; Recursos e Materiais Utilizados; Tarefas e Natureza das Tarefas; Gestão do Tempo e Estruturação da Aula; Dinâmicas de Sala de Aula; Papel dos Docentes e Estudantes; Natureza, Frequência e Distribuição de *Feedback*; Perceções dos Docentes; Perceções dos Estudantes; Ambiente de Sala de Aula:

- **Avaliação:** Tarefas de Avaliação Mais Utilizadas; Funções da Avaliação; Natureza da Avaliação; Utilidade da Avaliação; Integração/Articulação Entre os Processos de Ensino/Avaliação/Aprendizagem; Natureza, Frequência e Distribuição de *Feedback*; Papel dos Docentes e Estudantes; Recurso a Estratégias de Auto e Heteroavaliação; Perceções dos Docentes; Perceções dos Estudantes.
- **Aprendizagem:** Participação dos Estudantes (Dinâmicas, Frequência e Natureza); Estratégias de Aprendizagem; Perceções dos Docentes/Estudantes sobre os Contributos para a Aprendizagem (e.g., tarefas, qualidade do ensino, natureza e dinâmica das aulas, avaliação, *feedback*); Perceções Docentes /Estudantes sobre Relações entre As Aprendizagens Desenvolvidas e o Ensino e a Avaliação; Relação Pedagógica com os Docentes; Relação dos Estudantes Com os Seus Pares e Outros Intervenientes; Satisfação dos Diferentes Intervenientes; Perceções dos Diferentes Intervenientes; Ambiente de Sala de Aula.

No presente trabalho, que decorreu da Metanarrativa de Artes e Humanidades, a investigação foi delimitada para incluir apenas práticas de ensino e de avaliação que envolvessem explicitamente *feedback*. Consequentemente, foi sobretudo focada na natureza, frequência e distribuição de *feedback* e no papel que este assume no ensino, na avaliação e na aprendizagem. Apesar deste esforço de delimitação, não foi possível ignorar muitos outros aspetos que são indissociáveis do *feedback* e que estão integrados ou fortemente relacionados com o ensino, a avaliação e a aprendizagem.

Apresentação e Discussão dos Principais Resultados

Os resultados que aqui se apresentam e discutem referem-se à realidade observada e percebida das aulas das nove unidades curriculares da área de Artes e Humanidades observadas em quatro universidades públicas portuguesas. A descrição, análise e interpretação da realidade baseou-se nas observações e entrevistas realizadas pelos investigadores e envolveram os docentes e grupos de estudantes das unidades curriculares. Consequentemente, os dados também incluem as perceções dos intervenientes acerca do ensino, da aprendizagem e da avaliação e, em particular, acerca do *feedback* distribuído nas aulas (e.g., natureza; frequência; papel). Mas, como atrás se

referiu, não puderam deixar de ser abordadas outras dimensões (e.g., dinâmicas de sala de aula; tarefas utilizadas; participação dos estudantes) que permitiram enquadrar e dar real sentido às relações existentes entre o *feedback*, o ensino, a avaliação e as aprendizagens.

Importa agora contextualizar e caracterizar sucintamente as aulas observadas, destacando a sua estrutura, as dinâmicas utilizadas, o papel dos docentes e dos estudantes e a participação destes nas dinâmicas pedagógicas das aulas, nomeadamente nas que se referem à avaliação e à aprendizagem. Desta forma espera-se contribuir para que se perceba melhor se o *feedback* estava ou não presente no quotidiano dos docentes e estudantes participantes nesta investigação.

Enquadramento e Caracterização das Unidades Curriculares

Um dos critérios utilizados na investigação para a seleção das unidades curriculares era a tipologia das aulas que tinha que ser necessariamente prática ou teórico-prática. Apesar das nove unidades curriculares incluídas neste estudo cumprirem este critério, a verdade é que as respetivas aulas eram, por vezes, eminentemente teóricas, pouco ou nada tendo a ver com o desenvolvimento de tarefas de natureza prática. Na verdade, no que se refere à real concretização das referidas aulas práticas ou teórico-práticas, foi possível observar dois tipos de situações que, num certo sentido, se podem considerar opostas, ocupando os dois extremos de uma espécie de continuum de possibilidades. Por um lado, observaram-se aulas eminentemente teóricas e, por outro, aulas que eram efetivamente práticas ou essencialmente práticas.

A Figura 2 representa graficamente o posicionamento das 9 unidades curriculares¹ (História de Arte, Desenho, Desenho e Representação, Design, Instrumento Musical, Classe de Conjunto, Técnicas de Comunicação, Língua Inglesa, Cultura Anglo-Saxónica), representadas pelos círculos, em relação à natureza teórica e prática das suas aulas. Foi interessante verificar que a natureza mais ou menos prática das aulas parecia estar associada à natureza dos conteúdos da unidade curricular. Por exemplo, nas unidades curriculares de Desenho e de Classe de Conjunto as aulas práticas ou teórico-práticas tinham efetivamente uma forte componente prática pois os estudantes tinham necessariamente que desenhar e de praticar instrumentos ou coros em conjunto. Por vezes, estas aulas eram essencialmente práticas e, outras vezes, apesar da

¹ As designações das unidades curriculares não são as reais mas situam-se no mesmo domínio do conhecimento.

componente prática ser claramente preponderante, havia igualmente uma componente teórica onde se introduziam conceitos ou se fundamentavam certas abordagens práticas. Por outro lado, noutras unidades curriculares tais como Cultura Anglo-Saxónica e Língua Inglesa, as aulas observadas eram de natureza mais teórica. O que se verificou neste conjunto de nove unidades curriculares é que os docentes das que estavam mais diretamente relacionadas com o domínio específico das Artes (e.g., Licenciaturas em Música, Desenho, Design) utilizaram abordagens de natureza mais prática.

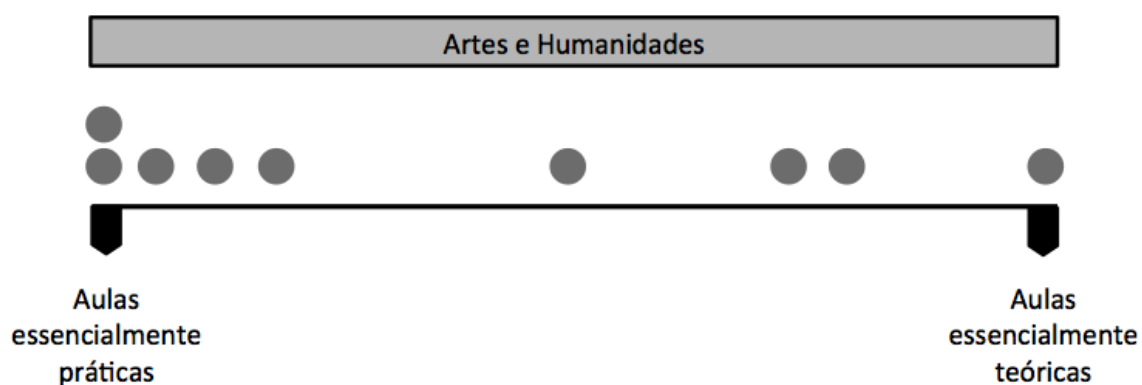


Figura 2. Esquema representativo da natureza das unidades curriculares observadas.

Foi ainda possível constatar que as aulas de natureza mais teórica eram fortemente marcadas pelas exposições mais ou menos longas dos docentes, com os estudantes a assumirem um papel passivo que consistia em ouvir e anotar o que o docente ia dizendo. Nas aulas essencialmente práticas, constatou-se que, apesar de o papel do docente continuar a ser preponderante, as aulas tinham uma dinâmica substancialmente diferente, com momentos regulares de interação com os estudantes e entre os estudantes, com diferentes dinâmicas de trabalho, incluindo debates, trabalhos em grupo e trabalho individual.

Nas unidades curriculares em que os docentes lhes conferiam uma natureza mais prática os estudantes trabalhavam (e.g., desenhando; desenvolvendo e apresentando trabalhos; tocando um instrumento) durante toda a aula ou grande parte da aula e os docentes assumiam fundamentalmente o papel de orientadores e facilitadores das aprendizagens, percorrendo a sala de aula e fazendo um acompanhamento mais ou menos individualizado dos trabalhos desenvolvidos pelos estudantes. A avaliação nestas unidades curriculares era essencialmente contínua e formativa, existindo uma

preocupação constante com todo o processo de avaliação e não apenas com os resultados finais.

Nas unidades curriculares em cujas aulas prevaleciam as abordagens teóricas, os docentes faziam sobretudo uma exposição dos conteúdos constantes nos programas apoiados, invariavelmente, em transparências geradas através da aplicação *powerpoint*. As tarefas propostas, em alguns casos, baseavam-se em questões formuladas pelos docentes, dando origem a momentos de debate no grande grupo, e em exercícios normalmente resolvidos em pequenos grupos cujos resultados eram, por vezes, partilhados e discutidos com toda a turma. Nestas unidades curriculares a avaliação era, de modo geral, sumativa e pontual, com uma ponderação claramente superior para a prova final, sob a forma de teste ou sob a forma de algum trabalho individual final.

Natureza, Frequência e Distribuição de *Feedback*

Através da breve caracterização e enquadramento das práticas observadas nas unidades curriculares, pode facilmente inferir-se a natureza, frequência e distribuição de *feedback* em cada uma delas. Na verdade, de modo geral, pode dizer-se que o *feedback* foi mais frequente e diversificado nas unidades curriculares em que os docentes, através das suas ações pedagógicas, lhes conferiram uma natureza mais prática do que nas unidades curriculares consideradas, digamos assim, mais teóricas.

Importa salientar que em todas as unidades curriculares observadas os docentes mostraram-se sempre muito disponíveis para receber os estudantes, mesmo fora do horário das aulas. Contudo, nem sempre os estudantes aproveitavam essa disponibilidade para esclarecer dúvidas, clarificar conceitos ou até receber algum *feedback* do seu desempenho. Nos seus discursos, todos os docentes participantes afirmaram que, ainda que pudesse não ser perceptível a um observador, as suas práticas de ensino e avaliação, as dinâmicas de trabalho e as tarefas utilizadas, sem exceção, tinham sempre o objetivo de desenvolver e melhorar das aprendizagens dos estudantes.

A organização física das salas de aula não pareceu ser independente da natureza, distribuição e frequência do *feedback*. Efetivamente, nas unidades curriculares em que predominava uma abordagem mais teórica, as mesas e cadeiras estavam dispostas da forma mais *tradicional*, com a mesa do docente à frente do quadro e as cadeiras e mesas (quando existiam) dos estudantes organizadas de frente para o docente e para o quadro. Nestes casos, o *feedback* era pouco frequente, distribuído para o coletivo dos estudantes e, sobretudo, oral. Nas unidades curriculares em que os docentes imprimiam uma

dinâmica mais prática, a disposição das cadeiras dos estudantes assumia diversas formas (e.g., em círculo; distribuídas pela sala em pequenos grupos) para se adequarem às tarefas e dinâmicas da própria aula. O *feedback*, neste tipo de organização, tendia a ser mais frequente, mais individualizado, oral mas também escrito.

O *Feedback* como Classificação.

Das nove unidades curriculares analisadas, pode afirmar-se que em apenas uma predominavam, essencialmente, abordagens teóricas em que o *feedback* era inexistente ou bastante limitado e pontual, traduzindo-se, invariavelmente, através de classificações atribuídas a trabalhos, testes ou exames realizados pelos estudantes. As aulas desta unidade curricular estavam centradas no docente que era o único interveniente, assumindo todo o protagonismo na comunicação. Nestes termos, havia muito pouco espaço para qualquer interação entre os estudantes ou entre estes e os docentes, pois não eram propostas quaisquer tarefas para que os estudantes as resolvessem. Consequentemente, os estudantes não participavam no desenvolvimento das aulas, não debatiam quaisquer questões e não realizavam quaisquer trabalhos. Neste tipo de dinâmica, facilmente se percebe a ausência de qualquer tipo de *feedback*, oral ou escrito, sobre o desempenho dos estudantes. O ensino caracterizava-se pela transmissão de conteúdos por parte do docente e as aprendizagens, supostamente, desenvolviam-se através do acompanhamento das intervenções dos docentes e da anotação, por parte dos estudantes, dessas mesmas intervenções.

A avaliação era de natureza essencialmente sumativa e, tipicamente, incluía dois momentos formais, a realização de um trabalho e a realização de um teste final. Muito frequentemente, os estudantes só tinham conhecimento do seu desempenho nestas duas tarefas de avaliação após o termo das aulas, no final do semestre, através da divulgação das classificações finais. O docente disponibilizava-se para atender os estudantes fora do horário das aulas no sentido de poder acompanhar a realização do seu trabalho final. Porém, isso aconteceu raramente porque os estudantes não utilizaram essa possibilidade e também não tentaram, no final, procurar conhecer os critérios de avaliação utilizados pelo docente para que pudessem compreender melhor o que tinha sido ou não conseguido. Os estudantes, procurando justificar esta sua posição, argumentaram que não viam qualquer utilidade em compreender a sua classificação final já depois das aulas terminarem, acrescentando que o *feedback* que iriam receber não lhes serviria para melhorarem uma vez que o processo tinha sido encerrado com a atribuição das classificações.

Em geral, nas situações descritas, o docente admitiu que não distribuía qualquer *feedback* pelos seus estudantes porque, na sequência das medidas decorrentes do processo de Bolonha, dispunham de poucas horas de ensino e as turmas eram constituídas por um elevado número de estudantes. Nestas condições, na opinião do docente, o desenvolvimento de qualquer tarefa em sala de aula ou até mesmo a formulação de questões tornavam-se inviáveis. Este docente referiu ainda que os momentos de interação com os estudantes, ainda que pudessem ser enriquecedores, tiravam tempo à “transmissão de conhecimentos”, considerada como dimensão fundamental do ensino universitário.

O *Feedback* como Informação e Orientação

Em três das nove unidades curriculares (Técnicas de Comunicação, Língua Inglesa e Cultura Anglo-Saxónica) consideradas para efeitos desta investigação, os docentes, no decorrer das suas aulas, distribuíram *feedback* de forma mais ou menos frequente e mais ou menos sistemática. Na maioria dos casos e de acordo com a natureza da tarefa proposta, o *feedback* era escrito ou oral. Conforme, por exemplo, os estudantes submetiam um trabalho escrito ou respondiam a uma questão formulada pelo docente. No entanto, pode dizer-se que nestas três unidades curriculares e na maioria das suas aulas, os docentes distribuía sobretudo *feedback* oral de forma regular e relativamente informal. As aulas tinham uma dinâmica pedagógica que, no essencial, se caracterizava por momentos de exposição e/ou de sistematização de conteúdos curriculares de natureza teórica e por momentos de interação social, mais ou menos generalizada, mais ou menos deliberada e organizada, em que prevaleciam, por exemplo, trabalhos feitos por pequenos grupos de estudantes, apresentações de trabalhos e debates/respostas a partir da formulação de questões por parte dos docentes.

Em duas das unidades curriculares (Língua Inglesa e Cultura Anglo-Saxónica) o *feedback* era sobretudo distribuído na sequência do trabalho de grupo que normalmente era solicitado aos estudantes nos minutos finais das aulas. Servia essencialmente para lhes indicar se o trabalho tinha ou não sido bem conseguido e para proporcionar orientações que pudessem contribuir para a sua melhoria. Na outra unidade curricular (Técnicas de Comunicação) o *feedback* era distribuído de forma mais regular e sistemática, acompanhando o desenvolvimento das aulas. Dir-se-ia que, neste caso, o *feedback* ia sendo distribuído sempre que os estudantes solicitavam esclarecimentos e/ou sempre que o docente tinha a perceção de que era importante proporcionar orientações relevantes para o desenvolvimento das aprendizagens. Talvez por isso

mesmo os estudantes consideravam que o *feedback* assim distribuído era útil, apoiando-os a orientarem os seus esforços para aprender.

Pode afirmar-se que nas três unidades curriculares que se vêm referindo, o *feedback* distribuído era de natureza formativa e informativa, permitindo que os estudantes regulassem as suas aprendizagens e que os docentes se tornassem mais informados acerca das dificuldades e fragilidades que era necessário ultrapassar.

Nas entrevistas realizadas aos docentes e aos estudantes destas três unidades curriculares o *feedback* foi sempre considerado como um processo relevante para o desenvolvimento das aprendizagens. Contudo, foram identificados dois problemas: a) os docentes nem sempre conseguiam fornecer o *feedback* que pretendiam; e b) os estudantes nem sempre aproveitavam a disponibilidade dos docentes para receberem *feedback*. Para justificar a existência destes problemas, os docentes argumentavam que, como consequência das medidas tomadas na sequência do chamado processo de Bolonha, tinham muito pouco tempo para lecionar os conteúdos considerados relevantes em cada unidade curricular. Além disso, referiram que o número bastante elevado de estudantes em cada turma não era compatível com o desenvolvimento de dinâmicas e estratégias de ensino que integrassem um *feedback* sistemático, regular e útil e um acompanhamento mais individualizado dos estudantes. Mesmo assim, os três docentes manifestaram-se sempre disponíveis para que, fora do horário das aulas, os estudantes pudessem esclarecer dúvidas e/ou receber *feedback* acerca do seu trabalho. Ainda que tivessem reconhecido sempre esta disponibilidade dos docentes, os estudantes entrevistados alegaram que, por vezes, não tinham tempo para recorrer a esse apoio extra, tendo alguns questionado a sua real utilidade para os ajudar a aprender melhor.

Tendo em conta a fraca adesão dos estudantes às horas de atendimento e tentando ultrapassar a sua ideia de que não valia a pena recorrerem ao apoio que aí lhes poderia ser prestado, dois docentes, que lecionavam as unidades curriculares de Técnicas de Comunicação e Língua Inglesa, decidiram adotar estratégias que contribuíssem para ultrapassar este problema. O seu propósito era o de garantir que os estudantes recebiam um *feedback* orientado para os ajudar a aprender e a atingir os objetivos previstos para as respetivas unidades curriculares. Num dos casos o docente dedicava uma das aulas exclusivamente para rever conteúdos leccionados, utilizando exemplos concretos, salientando conceitos mais relevantes e criando oportunidades para que os estudantes realizassem exercícios práticos de revisão e de apoio à compreensão do que tinha sido revisto. Apesar disso, os estudantes não aprenderam de acordo com o

esperado pelo docente, contrariando assim a sua convicção de que “a aula de revisão” deveria ter servido para que os estudantes exibissem bons desempenhos e obtivessem boas classificações.

No caso do outro docente a estratégia utilizada não serviu tanto para rever conteúdos mas antes para analisar os resultados de uma tarefa de avaliação anteriormente realizada. Assim, depois de realizado o primeiro teste da unidade curricular o docente entregou a cada estudante o seu teste corrigido e comentado. Em seguida aproveitou parte da aula para desenvolver uma discussão de todas as questões presentes no teste, procedendo à sua correção no grande grupo. Neste caso, os estudantes mostraram estar bastante motivados e participaram bastante e de forma ativa nesta atividade.

É de salientar que das três unidades curriculares referidas, foi na unidade curricular leccionada por este último docente (Técnicas de Comunicação) que se observou um maior equilíbrio entre a teoria e a prática. Na verdade, este docente questionava frequentemente os estudantes, promovia vários momentos para o desenvolvimento de tarefas pelos estudantes e distribuía sempre um *feedback* orientado para a melhoria das aprendizagens. Também a participação dos estudantes nesta unidade curricular foi mais frequente, surgindo de forma mais espontânea. Nas outras duas unidades curriculares (Língua Inglesa e Cultura Anglo-Saxónica) os estudantes participavam pouco e, na maioria das aulas, a sua participação era praticamente imposta pelos docentes.

O *Feedback* como Aprendizagem

Nas aulas das unidades curriculares em que os docentes utilizavam abordagens mais centradas nas práticas, o *feedback* era distribuído continuamente, acompanhando os processos de ensino e de aprendizagem. Muitas vezes, de forma individualizada e personalizada, os docentes introduziam e/ou relembavam conceitos que os estudantes posteriormente mobilizavam na resolução das tarefas propostas. Assim, nestas unidades curriculares (Desenho, Instrumento Musical, Classe de Conjunto, Desenho e Representação e Design), o ensino organizava-se em função de tarefas e atividades sobre as quais os estudantes tinham que trabalhar durante as aulas. Consequentemente, o *feedback* surgia de forma praticamente natural, assumindo um papel central e fundamental nos processos de ensino, avaliação e aprendizagem. A distribuição contínua e deliberada de *feedback* fazia parte integrante do desenvolvimento de todas as aulas destes docentes.

De modo geral, as aulas desenvolviam-se com os estuantes trabalhando nas tarefas propostas (e.g., desenhando, tocando um instrumento) e os docentes observando e apoiando sempre que necessário. No entanto, notaram-se algumas diferenças entre as aulas de unidades curriculares distintas. Assim, enquanto que nuns casos o docente percorria a sala de aula, vendo e comentando o trabalho que ia sendo desenvolvido por cada um dos estudantes, noutros casos o docente esperava que o estudante terminasse o seu trabalho e só imediatamente a seguir tecia comentários sobre a sua resolução.

No entanto, em qualquer dos casos, o *feedback* era a forma que os docentes utilizavam para sugerir e/ou induzir correções, para abordar novos conceitos e conteúdos relacionados com as tarefas em curso e para orientar o trabalho dos estudantes. Na maioria das vezes o *feedback* era distribuído verbalmente e em tempo útil, isto é, os estudantes recebiam *feedback* durante o desenvolvimento das tarefas ou imediatamente a seguir. Deste modo podiam regular as suas aprendizagens, reformulando e aperfeiçoando o seu trabalho.

Um aspeto importante e que importa salientar é o facto das turmas observadas terem um número bastante considerável de estudantes que variava entre um mínimo de 25 e um máximo de cerca de 60. Apesar disso, nestes casos, os docentes distribuíram sempre *feedback* individualizado a todos os estudantes e criaram espaços para fazer balanços globais sobre o desempenho e prestação da turma. Eram igualmente criadas oportunidades para que os estudantes pudessem refletir e pronunciar-se sobre as aprendizagens que conseguiam desenvolver, assim como sobre as aprendizagens e realizações dos seus colegas. O *feedback* revelou-se assim um processo que também contribuiu para apoiar os estudantes nos processos de auto e de heteroavaliação.

Os estudantes valorizaram o *feedback* recebido e reconheceram que aprendiam mais quando eram criadas oportunidades para discutir o trabalho desenvolvido. Talvez também por isso as observações evidenciaram um maior interesse, empenho, envolvimento e motivação dos estudantes nas aulas destas unidades curriculares. De modo geral os estudantes aceitavam bem o *feedback* recebido e procuravam seguir as orientações que lhe eram inerentes de forma a melhorarem o seu trabalho e o seu desempenho.

Apesar destes docentes terem proporcionado um acompanhamento individualizado a todos os estudantes durante as aulas, mostraram-se sempre bastante disponíveis para atender e apoiar os estudantes noutros contextos. Um dos docentes, por exemplo, criou um fórum de discussão online (e.g., para exposição e esclarecimento de

dúvidas; registo permanente de questões mais frequentes) em que todos os estudantes podiam participar e/ou consultar em qualquer momento. Foi também disponibilizado, numa plataforma online, um mapa de esforço da unidade curricular, que no fundo era um registo dos resultados obtidos pelos estudantes ao longo do semestre, com o intuito de permitir que os estudantes pudessem organizar melhor o seu trabalho. Esta disponibilidade e estas estratégias de ensino foram bastante apreciadas pelos estudantes que, deste modo, se sentiram sempre apoiados para aprender nas respetivas unidades curriculares.

Pode afirmar-se que, ao longo do semestre, a maioria dos docentes ia preparando os estudantes para os momentos mais formais de avaliação. Apesar de, ao longo das aulas, a avaliação ter sido essencialmente formativa, em todas as unidades curriculares estavam previstos momentos de avaliação sumativa a que todos, com particular destaque para os estudantes, davam bastante importância. Por isso mesmo, as apreciações realizadas, assim como os comentários e sugestões de melhoria tinham como objectivo melhorar o trabalho e o desempenho dos estudantes mas também orientar os seus esforços para a avaliação sumativa que contribuía para a atribuição da classificação final.

Em suma, o *feedback* distribuído nestas unidades curriculares tinha uma reconhecida utilidade para os estudantes pois todo o trabalho que desenvolviam era alvo de uma apreciação crítica e formativa que lhes era sempre comunicada à medida que decorriam os processos de ensino e de aprendizagem. Pode assim afirmar-se que, para estes docentes, a avaliação formativa, através da distribuição de *feedback*, era uma forma de, por um lado, apoiar os estudantes nas suas aprendizagens, orientando-os, e, por outro lado, uma forma de articular o ensino, a avaliação e a aprendizagem, os três processos cruciais em qualquer instituição de educação e formação.

Conclusões e Reflexões Finais

As presentes conclusões e reflexões foram organizadas de acordo com as questões de investigação que atrás foram formuladas e, assim, estão organizadas em três secções. Na primeira, caracteriza-se o *feedback* distribuído pelos docentes relativamente ao trabalho dos estudantes, na segunda estabelecem-se relações entre o *feedback* distribuído e as aprendizagens dos estudantes e, finalmente, na terceira, relacionam-se

as práticas e ensino e de avaliação com a natureza do *feedback* distribuído pelos estudantes.

Caraterização do *Feedback* Distribuído pelos Docentes

Como seria de esperar, nas aulas das nove unidades curriculares foram identificados diferentes tipos de *feedback*. De modo geral observou-se que, nas unidades curriculares em que os docentes adotaram abordagens mais práticas, o *feedback* distribuído era mais frequente, individualizado e fornecido aos estudantes sob a forma oral. A maioria dos docentes tinha a preocupação de fazer um balanço do trabalho desenvolvido, salientando o que tinha sido mais e menos bem conseguido e, em alguns casos, os estudantes recebiam sugestões concretas para melhorar o seu trabalho. Ainda assim, a investigação mostrou que, por uma diversidade de alegadas razões (e.g., falta de tempo letivo, pouco interesse da parte dos estudantes), escassearam os momentos em que os docentes distribuíam *feedback* acompanhado de sugestões que orientassem os esforços de aprendizagem dos estudantes. No caso dos docentes que nas suas unidades curriculares optaram por abordagens mais teóricas, o *feedback* foi normalmente distribuído pontualmente e, na maioria dos casos, sob a forma escrita.

Tendo em conta características tais como a frequência, natureza, função e utilidade do *feedback* foi possível categorizar os diferentes tipos de *feedback* observados que, aliás, eram consistentes com os que se podem identificar na literatura da especialidade (e.g., Black & Wiliam, 1998; Carless, 2006; Nicol, 2010; Orsmond, Merry & Reiling, 2005; Sadler, 1998). Assim, tal como acima se apresentou e discutiu identificaram-se os seguintes tipos principais de *feedback*: a) o *feedback* como classificação; b) o *feedback* como informação e orientação; e c) o *feedback* como aprendizagem.

Relações entre o *Feedback* Distribuído e as Aprendizagens dos Estudantes

O *feedback* como aprendizagem, como o próprio nome indica, era o que mais se relacionava com as aprendizagens que, supostamente os estudantes tinham que desenvolver. Na verdade, era o tipo de *feedback* que mais abertamente se orientava para as aprendizagens, ajudando os estudantes a organizarem os seus esforços para esse fim. Normalmente, era distribuído de forma sistemática e regular, quase sempre imediatamente a seguir às ações dos estudantes que o requeriam, era adequado e especificamente dirigido aos estudantes, tendo em conta o trabalho realizado e o estado em que se encontravam perante as aprendizagens a desenvolver.

Os estudantes que recebiam este tipo de *feedback* estavam, na sua maioria, mais satisfeitos com as aulas e com os docentes dessas unidades curriculares, consideravam que o *feedback* era um elemento importante no ensino e na avaliação e que contribuía para o desenvolvimento e melhoria das suas aprendizagens. Já no caso dos estudantes que não recebiam aquele tipo de *feedback* mas antes, por exemplo, o *feedback* como classificação, mostraram-se mais insatisfeitos com o processo de ensino e de avaliação. Além disso, questionaram mesmo a função do *feedback*, alegando que, quando o recebiam, já não tinha qualquer tipo de utilidade para as aprendizagens que tinham que desenvolver. Este tipo de *feedback* é muito semelhante ao que já tinha sido identificado em investigações anteriores (e.g. Fritz, Morris, Bjork, Gelman & Wickens, 2000; Smith & Gorard, 2005).

Relações entre os Processos de Ensino e Avaliação e a Natureza do *Feedback*

Nas unidades curriculares em que os docentes imprimiam uma natureza prática, as aulas eram normalmente mais dinâmicas, com níveis mais ou menos elevados de participação por parte dos estudantes. Nestes casos o *feedback* era tendencialmente mais sistemático e deliberadamente distribuído. Em algumas destas unidades curriculares também a avaliação era essencialmente contínua e formativa.

Nas unidades curriculares em que a abordagem era de natureza mais teórica e com dinâmicas magistrais de comunicação, o *feedback* fornecido era mais pontual, ou, como se verificou num caso, mesmo inexistente, não integrando as rotinas pedagógicas, de ensino e de avaliação, das respetivas aulas. Nestes casos, nas práticas de avaliação, predominava a avaliação sumativa, orientada exclusivamente para classificar e atribuir notas aos estudantes.

Os docentes com abordagens mais teóricas, apesar de nos seus discursos entenderem a importância do *feedback* como elemento integrador dos processos de ensino, aprendizagem e avaliação (e.g., Black & Wiliam, 1998; Crooks, 1998), revelaram dificuldades em distribuírem, de forma mais ou menos continuada e sistemática, *feedback* orientado para as aprendizagens dos estudantes. Nestas condições, o seu *feedback* reduzia-se à atribuição das classificações no final do semestre. O que, de acordo com a literatura revista, não promove uma verdadeira articulação entre os vários processos pois não é dado em tempo útil, não é regular e, de certo modo, não permite que os estudantes orientem e melhorem as suas aprendizagens (e.g. Carless, 2006; Nicol, 2010; Orsmond, Merry & Reiling, 2005).

Pelo contrário, os docentes com abordagens mais práticas, utilizavam o *feedback* como forma de ensinar. Ou seja, acompanhavam os estudantes e o seu desempenho ao longo das aulas e, nuns casos mais do que outros, distribuíam um *feedback* orientado para a melhoria das suas aprendizagens. Assim, faziam balanços sistemáticos do trabalho desenvolvido pelos estudantes e distribuíam sugestões para que estes pudessem analisar e reformular o seu trabalho, aproveitando para, por vezes, introduzir conceitos teóricos de que os estudantes necessitavam para progredir e evoluir nas suas aprendizagens.

Referências

- Bailey, R. & Garner, M. (2010). Is The Feedback In Higher Education Assessment Worth The Paper It Is Written On? Teachers' Reflections On Their Practices. *Teaching In Higher Education*, 15(2). 187-198.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment And Classroom Learning. *Assessment In Education: Principles, Policy & Practice*, 5 (1), 7-74.
- Black, P. & Wiliam, D. (2006). Devolving A Theory Of Formative Assessment. Em J. Gardner (Eds.) *Assessment And Learning* (pp. 9-26). Londres: Sage.
- Brookhart, S. (2001). Sucessful Students' Formative And Summative Uses Of Assessment Information. *Assessment In Education*, 8 (2), 153 – 169.
- Brookhart, S. (2006). Formative Assessment. Comunicação Apresentada Na Conferência Montana Office Of Public Instructions: "There 'S More To Assessment Than Testing". Retirado de: <http://opi.mt.gov/> (acedido a 29 de maio de 2014).
- Carless, D. (2006). Differing Perception In The Feedback Process. *Studies in Higher Education*, 31 (2), 219-233.
- Crooks, T. (1998). The Impact Of Classroom Evaluation Practices On Students. *Review Of Educational Research*, 58 (4), 438-481.
- 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.
- Hancock, T., Thurman, R. & Hubbard, D. (1995). An Expanded Control Model For The Use Of Instructional Feedback. *Contemporary Educational Psychology*, 20, 410 – 425.

- Hattie, J. & Jaeger, R. (1998). Assessment And Classroom Learning: A Deductive Approach. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5 (1), 111-122.
- Hendry, G., Bromberger, N. & Armstrong, S. (2011). Constructive Guidance and Feedback for Learning: The Usefulness of Exemplars, Marking Sheets and Different Types of Feedback in a First Year Law Subject. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36 (1), 1-11. doi:10.1080/02602930903128904.
- Hinkel, E. (1997). Indirectness in L1 and L2 Academic Writing. *Journal of Pragmatics*, 27, 361–386.
- Hounsell, D., McCune, V., Hounsell, J. & Litjens, J. (2008). The Quality Of Guidance And Feedback To Students. *Higher Education Research and Development* , 27(1), 55-67.
- Kulhavy, R., Stock, W., Hancock, T., Swindell, L. & Hammarich, P. (1990). Written Feedback: Response Certitude And Durability. *Contemporary Educational Psychology*, 15, 319-332.
- Nicol, D. (2010). From Monologue To Dialogue: Improving Written Feedback In Mass Higher Education. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 35(5), 501-517.
- Nicol, D. & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative Assessment And Self-Regulated Learning: A Model And Seven Principles Of Good Feedback Practice. *Studies in Higher Education*, 31 (2), 199-218.
- Nicol, D., Thomson, A. & Breslin, C. (2014) Rethinking Feedback Practices In Higher Education: A Peer Review Perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39 (1), 102-122, DOI: 10.1080/02602938.2013.795518
- 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.
- Orsmond, P. & Merry, S. (2009). Processing Tutor Feedback: A Consideration of Qualitative Differences in Learning Outcomes for High and Non-high Achieving Students. Apresentado em *Fostering Communities of Learners, 13th EARLI Conference*, Amsterdam, August 25–29.
- Pickford, R., and Brown, S. (2006) *Assessing Skills and Practice*. London: Routledge.
- Sadler, D. (1989). Formative Assessment And The Design Of Instructional Systems. *Instructional Science*, 18 (1), 119-144.
- Sadler, D. (1998). Formative Assessment: Revisiting The Territory. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5, 1, 77-84.
- Scott, S. (2014). Practising What We Preach: Towards A Student-Centred Definition Of Feedback. *Teaching in Higher Education*, 19 (1), 49-57, DOI:10.1080/13562517.2013.827639

- Shepard, L. (2004). Assessment In Support Of Learning. Comunicação Apresentada No *Workshop Math/Science Partnerships: Assessment Of Student Learning*. Washington: Keck Center.
- Shepard, L. (2001). The Role Of Classroom Assessment In Teaching And Learning. Em V. Richardson (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 1066-1101). Nova Iorque: Macmillan AERA (American Educational Research Association).
- Smith, E. & Gorard, S. (2005). They Don'T Give Us Our Marks: The Role Of Formative Feedback In Student Progress. *Assessment in Education*, 12 (1), 21-38.
- Vieira, I. (2007). *O Feedback Nas Práticas Avaliativas De Duas Professoras De Português Do Ensino Secundário* (Tese de Mestrado). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa: Lisboa.
- Wakefield, C., Adie J., Pitt, E. & Owens, T. (2014). Feeding Forward From Summative Assessment: The Essay Feedback Checklist As A Learning Tool. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39:2, 253-262, DOI: 10.1080/02602938.2013.822845
- Weaver, M. (2006). Do Students Value Feedback? Students Perceptions Of Tutors' Written Responses. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31 (3), 379-394.
- Wojtas, O. (1998). Feedback? No, Just Give Us The Answers. *Times Higher Education Supplement*. 25 Sept, 7.
- Wolcott, H. (1994). *Transforming Qualitative Data: Description, Analysis, And Interpretation*. London: Sage.
- Yang, M. & Carless, D. (2013). The Feedback Triangle And The Enhancement Of Dialogic Feedback Processes. *Teaching in Higher Education*, 18 (3), 285-297, DOI:10.1080/13562517.2012.719154
- Yorke, M. (2001). Formative Assessment and Its Relevance to Retention. *Higher Education Research & Development*, 20 (2), 115–126.