

FOLHA #

Feedback

Eusébio André Machado

PROJETO DE
MONITORIZAÇÃO
ACOMPANHAMENTO
E INVESTIGAÇÃO
EM AVALIAÇÃO
PEDAGÓGICA





FOLHA # Feedback

Eusébio André Machado





Índice

Avaliação formativa e <i>feedback</i>	3
As componentes do feedback: feed up, feed back e feed forward	4
Estratégias de <i>feedback</i> : como promover mais e melhores aprendizagens?	5
Avaliação sumativa e feedback	8
TAREFAS.....	10
Tarefa 1.....	10
Tarefa 2.....	11
Tarefa 3.....	12
Tarefa 4.....	13
Bibliografia.....	14



Avaliação formativa e *feedback*

A avaliação formativa tem como principal propósito contribuir para que os alunos aprendam mais e melhor – é uma *avaliação para as aprendizagens*. Neste sentido, a avaliação formativa constitui-se como uma atividade contínua, integrada nos processos de ensino e aprendizagem, através da qual se recolhe informação pertinente, sistemática e organizada para os alunos se situarem no seu percurso académico. A avaliação formativa assenta, pois, em processos de regulação e de autorregulação, para os quais é necessário que os professores sejam capazes de mobilizar várias competências.

O *feedback* é uma das competências centrais e mais poderosas que o professor deve dominar para garantir uma avaliação formativa com impacto positivo nas aprendizagens dos alunos: por um lado, *no plano cognitivo*, fornece aos estudantes a informação que eles precisam para compreenderem onde estão e o que precisam de fazer a seguir; por outro lado, *no plano motivacional*, desenvolve o sentimento de controlo sobre a sua própria aprendizagem e, por conseguinte, aumenta o grau de envolvimento dos alunos através de processos cada vez mais eficazes de autorregulação.

A investigação e as práticas têm demonstrado, porém, que, sendo central no âmbito de uma avaliação formativa e orientada para as aprendizagens, *nem todo o feedback é eficaz e induz efeitos positivos*. Na realidade, o *feedback* tanto pode ser uma poderosa estratégia ao serviço das aprendizagens, como um sério obstáculo a que as mesmas ocorram, originando até consequências contraproducentes. Por exemplo: o *feedback centrado na pessoa do aluno* (com comentários orais ou escritos como “és um aluno brilhante!” ou “és um aluno preguiçoso!”) revela-se, frequentemente, pouco eficaz, afastando a atenção do aluno das suas aprendizagens e criando a ideia de que o seu desempenho depende de qualidades inatas que não controla.

Ainda que os professores admitam que fornecem *feedback* com muita frequência é fundamental, porém, saber em que medida os alunos o recebem, compreendem e utilizam em prol da melhoria das suas aprendizagens. A eficácia do *feedback* está, pois, relacionada com a perceção que sobre ele têm os alunos, a qual resulta da combinação de fatores tais como: conhecimentos prévios, percurso escolar e representações sobre a escola. Por isso, se tem dedicado particular atenção a *compreender a natureza do feedback e os contextos* em que é dado, dos quais depende a sua capacidade de ter impacto positivo nas aprendizagens, quer de um ponto de vista qualitativo, quer de um ponto de vista quantitativo.



As componentes do feedback: feed up, feed back e feed forward

Frequentemente, utilizamos o termo *feedback* para designar um conjunto complexo de componentes que dizem respeito a diferentes procedimentos cuja presença e complementaridade se tornam indispensáveis para se atingir um efeito real na melhoria das aprendizagens dos alunos. Para se implementar um sistema de *feedback* é preciso considerar, pelo menos, três componentes distintas: *feed up*, *feed back* e *feed forward*.

O *feed up* tem como principal objetivo *clarificar os objetivos de aprendizagem*, bem como os *critérios a partir dos quais professores e alunos desenvolvem processos de regulação e autorregulação*, numa lógica formativa. O grau de compreensão em relação aos objetivos de aprendizagem constitui um preditor do sucesso ou insucesso dos alunos: *se os alunos compreenderem o que se espera deles, é muito provável que consigam orientar melhor as suas aprendizagens, adotar as melhores estratégias e autorregulem o seu percurso*. Para os professores, a clarificação dos objetivos de aprendizagem é também importante porque permite alinhar, com mais acuidade e intencionalidade, as várias atividades de avaliação que pretendem realizar.

O *feed up* constitui, pois, um desafio essencial para professores e alunos *antes* do início de qualquer percurso de aprendizagem, exigindo um trabalho cuidado e direcionado na construção dos objetivos de aprendizagem, sendo certo que os alunos são o principal destinatário. Acresce que, por outro lado, o *feed up* confere ao processo de avaliação das/para as aprendizagens uma *relação de confiança entre professores e alunos*, estabelecendo uma espécie de contrato pedagógico. Esta relação de confiança tende a aumentar as expectativas de professores e alunos no que respeita às capacidades de aprendizagem, evitando a ideia de que existem determinantes inatas e sociais que redundam, muitas vezes, em comportamentos e atitudes de fatalismo perante o insucesso.

Quanto ao *feed back*, que consiste na forma mais comum de regulação utilizada pelos professores, trata-se da resposta que é dada ao aluno perante um desempenho ou a um trabalho realizado (por exemplo, teste, portefólio, trabalho de projeto, apresentação oral). Deste ponto de vista, o *feed back* tem como foco as diferentes formas através das quais os alunos evidenciam as suas aprendizagens e concretiza-se no fornecimento de informação útil e pertinente relacionada com os objetivos definidos. O *feed back* é, pois, uma informação (oral ou escrita, como adiante veremos) que resulta da avaliação do progresso dos alunos e que, em consequência, sugere as ações que devem adotar para atingir os objetivos pretendidos.

Para ser coerente, o *feed back* implica que o professor esteja disponível para criar novas possibilidades de aprendizagem e de evidenciação das mesmas; caso contrário, a sua principal finalidade estaria seriamente comprometida. Quando um professor dá *feed back* ao aluno, este confia e tem a legítima esperança que, no seu percurso de aprendizagem, haja outras oportunidades para aplicar a informação que recebeu. Neste sentido, um *feed back* focado apenas na correção mecânica de erros torna-se muito pobre e, eventualmente, inútil; é importante, para ser eficaz, que incida sobretudo no processo inerente à tarefa e nas estratégias de autorregulação das aprendizagens, bem como nos modos e nas estratégias de ensinar.



É nesta linha que se insere o *feed forward*, a última das componentes do sistema de *feedback*, embora nem sempre ocorra. Com efeito, quando o professor dá informação aos alunos sobre as tarefas realizadas, está igualmente a compreender melhor as dificuldades, obstáculos e problemas que eles manifestam. Dito de outro modo: para ser consequente, o *feed back* implica que a informação recolhida seja utilizada, também, para o professor melhor preparar e planificar as futuras atividades de ensino e aprendizagem (daí o termo *feed forward*).

Nestes termos, o *feed forward* permite que os professores, após o *feed back*, possam perspetivar e muitas vezes reorganizar as suas ações de ensino e de apoio à aprendizagem. O sistema de *feedback* é feito de ajustamentos e de mudanças frequentes que favorecem a aquisição de mais e melhores aprendizagens, o que pressupõe a abertura de professores e alunos para ajustamentos contínuos. O *feed forward* é, pois, uma tarefa exigente para os professores: por um lado, pressupõe a capacidade de recolher, organizar e interpretar a informação; por outro, face a esta informação, implica a capacidade de permanentemente reconceptualizar crenças e práticas sobre o próprio ensino, ajustando-o às realidades concretas e específicas que constituem a realidade escolar.

Estratégias de *feedback*: como promover mais e melhores aprendizagens?

Em contexto escolar, o *feedback* é um processo situado, pois visa, no limite, atender às necessidades de cada aluno individualmente considerado e inserido num processo específico de aprendizagem. Não é possível, assim, de modo abstrato, definir de que forma se deve traduzir um *feedback* eficaz, útil e relevante para os alunos e os professores, embora haja um acervo muito significativo de informação que nos pode ajudar a encontrar as melhores formas de *feedback* em cada caso concreto. Apresentaremos de seguida um sistema de organização das estratégias de *feedback* quanto à forma e ao conteúdo, a partir do qual seja possível definir estratégias que melhor se adequem às situações específicas com as quais os professores se confrontam.

No que respeita à forma do *feedback*, é possível considerar as seguintes variáveis (Figura 1): *o tempo, a quantidade, o modo e a audiência*.

1. *O tempo*: quando e com que frequência deve ser dado o *feedback*?
2. *A quantidade*: que “dose” de informação o *feedback* deve conter?
3. *O modo*: em que modalidade (oral, escrito ou visual) deve ser dado o *feedback*?
4. *A audiência*: a quem se deve dirigir o *feedback* (o indivíduo ou o grupo)?

De um modo geral, para se escolher a melhor opção em cada caso, o *feedback* deve ser dado enquanto os alunos ainda têm plena consciência do objetivo de aprendizagem e tempo para agir sobre ele, na quantidade suficiente para compreenderem o que têm que fazer e sem que o trabalho seja feito por eles, de acordo com o meio mais adequado e eficaz e de forma a atingir determinados alunos com uma informação específica.



Figura 1. Estratégias de *feedback* – variáveis formais (adaptada de Brookhart, 2007, pp. 10-19)

Estratégias de <i>feedback</i>	Variáveis	Finalidade	Exemplos a seguir	Exemplos a evitar
Forma	Tempo	Dar <i>feedback</i> quando os alunos ainda estiverem plenamente conscientes do objetivo de aprendizagem e tiverem tempo para agir sobre ele.	Devolver um teste ou um trabalho no dia seguinte; dar <i>feedback</i> oral imediato sobre questões de facto; dar <i>feedback</i> oral imediato sobre conceções erradas dos alunos.	Demorar duas semanas a devolver um teste ou um trabalho; ignorar erros ou conceções erradas; dar <i>feedback</i> quando não há oportunidade para o aluno melhorar.
	Quantidade	Dar <i>feedback</i> suficiente para os alunos perceberem o que têm que fazer, mas sem que o trabalho seja feito por eles.	Selecionar dois ou três pontos num comentário; dar <i>feedback</i> sobre objetivos de aprendizagem importantes; equilibrar os pontos fortes e os pontos fracos.	Indicar mecanicamente todos os erros; fazer comentários mais extensos que o trabalho do aluno; fazer muitos comentários em trabalhos “fracos” e poucos ou nenhuns em trabalhos “bons”.
	Modo	Dar <i>feedback</i> no modo mais apropriado	Dar <i>feedback</i> escrito para que os alunos possam guardar e utilizar mais tarde; dar <i>feedback</i> oral quando os alunos tiverem dificuldades de leitura; mostrar ao aluno como se faz sempre que ele precisar de saber como se faz.	Dar <i>feedback</i> oral para evitar o trabalho de escrever; dar <i>feedback</i> escrito a alunos com dificuldades de leitura.
	Audiência	Dar <i>feedback</i> para atingir os alunos apropriados com informação específica, expressando, deste modo, que as aprendizagens são valorizadas.	Comunicar com um aluno, dando informação específica para o desempenho individual; dar <i>feedback</i> a um grupo ou a toda a turma quando a mesma informação se justifica para um elevado número de alunos.	Usar o mesmo comentário para todos os alunos; nunca dar <i>feedback</i> individual porque ocupa muito tempo.

Quanto ao conteúdo, deve ter-se em atenção as seguintes variáveis (Figura 2): o foco, a comparação, a função, a valência.

1. O foco: o *feedback* deve incidir na tarefa, no processo da tarefa, na autorregulação ou na própria pessoa?
2. A comparação: o *feedback* deve ser normativo (comparação com os outros alunos) ou criterial (comparação com os critérios definidos)?
3. A função: o *feedback* deve descrever ou julgar?



4. A valência: o feedback deve ser “positivo” ou “negativo”?

Relativamente às variáveis de conteúdo, é possível afirmar que, regra geral, o feedback é mais eficaz quando se foca na tarefa, no processo e/ou na autorregulação (normalmente, é ineficaz quando se foca na pessoa), privilegia a comparação com critérios de avaliação ou rubricas, procura descrever mais do que julgar e assume um carácter positivo (descreve o que foi bem feito e fornece sugestões sobre aquilo que pode ser melhorado).

Figura 2. Estratégias de *feedback* – variáveis de conteúdo (adaptada de Brookhart, 2007, pp. 19-30)

Estratégias de <i>feedback</i>	Variáveis	Finalidade	Exemplos a seguir	Exemplos a evitar
Conteúdo	Foco	Dar <i>feedback</i> que descreva as qualidades específicas do trabalho dos alunos relativamente aos objetivos de aprendizagem, faça observações sobre o processo de aprendizagem e as estratégias para melhorar e reforçar a autoeficácia dos alunos.	Fazer comentários sobre os pontos fortes e os pontos fracos do desempenho dos alunos, sobre o processo e estratégias de estudo que ajudarão a melhorar e sobre a responsabilidade do aluno na aprendizagem.	Desresponsabilizar o aluno face à tarefa; fazer comentários pessoais; criticar sem dar sugestões de melhoria.
	Comparação	Dar <i>feedback</i> que permita comparar, frequentemente, com critérios definidos ou rubricas, às vezes com o desempenho anterior do próprio aluno e raramente com os outros alunos	Comparar o trabalho dos alunos com rubricas prévias ou criadas pelos próprios; encorajar os alunos que ainda não melhoraram o suficiente.	Afixar na parede tabelas/quadros que comparem os alunos entre si; dar <i>feedback</i> a cada estudante a partir de diferentes critérios ou sem critérios.
	Função	Dar <i>feedback</i> que descreva o trabalho realizado, evitando “julgar” de tal modo que os alunos sejam levados a desistir de melhorar.	Identificar pontos fortes e pontos fracos; descrever o que se observa no trabalho dos alunos.	Colocar uma classificação num trabalho prático ou com carácter formativo; dizer aos alunos que o trabalho é “bom” ou “mau”; dar prémios ou castigos; fazer elogios ou críticas gerais.
	Valência	Dar <i>feedback</i> que use comentários positivos que descrevam o trabalho bem feito e forneçam sugestões para a melhoria.	Ser positivo; mesmo criticando, ser construtivo; fazer sugestões (não prescrições).	Procurar o erro ou a falta; descrever o que está mal sem fazer sugestões de melhoria; punir ou denegrir os alunos com trabalhos “fracos”.



Relativamente a estas estratégias de *feedback*, as respostas devem ser encontradas caso a caso e em função de cada contexto, combinando adequadamente as diversas variáveis acima referidas em relação à forma e ao conteúdo. No limite, o melhor *feedback* será aquele que contribuir para o sucesso das aprendizagens dos alunos, respeitando a diversidade e garantindo a inclusão. Mas a competência de dar *feedback* eficaz não é inata; pelo contrário, aprende-se e desenvolve-se através de uma prática reflexiva, do diálogo com os alunos e do trabalho colaborativo com os pares. A supervisão pedagógica e a observação de aulas, no âmbito de um trabalho colegial sistemático, são instrumentos poderosos para desenvolver a competência de dar *feedback* eficaz aos alunos. Saber escolher, em cada circunstância, as melhores opções de *feedback* constitui, pois, um dos principais desafios dos professores em prol de uma avaliação formativa e pedagógica.

Avaliação sumativa e feedback

Na Folha relativa à avaliação sumativa afirmamos que, tal como a avaliação formativa, a avaliação sumativa também tem um papel muito relevante nas aprendizagens dos alunos. De resto, sendo sobretudo uma avaliação das aprendizagens, pode assumir, em determinadas circunstâncias, uma função muito próxima da avaliação formativa, isto é, uma avaliação para as aprendizagens. Neste sentido, é possível dizer que, no âmbito da avaliação sumativa, há também lugar para o feedback, tendo a vantagem de ser mais global e integrado, contribuindo, assim, para a melhoria das aprendizagens. É certo que se trata de um feedback realizado a posteriori e que é mais sintético do que analítico, mas apresenta a natureza de um balanço pontual que pode revestir-se de muita utilidade para os alunos.

Além disso, é preciso reiterar que a avaliação formativa e a avaliação sumativa, com propósitos e lógicas diferentes, partem da mesma informação recolhida através de aplicação de todo e qualquer processo de recolha de informação ou todo e qualquer “instrumento de avaliação”. O feedback fornecido no âmbito da avaliação formativa torna-se, pois, fundamental para a própria avaliação sumativa, a qual pode ser encarada e estruturada como um feedback de súmula, de balanço ou de ponto de situação numa escala temporal de média ou longa duração. Neste aspeto, o feedback de orientação sumativa pode – e deve - apropriar-se de certas características formais e de conteúdo que acima referimos a propósito do feedback de cariz formativo.

Embora não se confunda necessariamente com classificação (há avaliação sumativa sem fins classificatórios), o que acontece, porém, é que a cultura de avaliação escolar vigente tende a associar, de modo muito acentuado, a avaliação sumativa apenas a fins classificatórios. A atribuição de notas é, não obstante, uma forma de feedback: perante um trabalho ou um desempenho, o professor fornece uma informação através da qual situa o aluno numa escala adotada, muitas vezes com uma carga valorativa muito forte. Mas trata-se, na realidade, de um feedback muito pobre, com um carácter eminentemente normativo, que não orienta de forma precisa e adequada os alunos. Além disso, a investigação tem evidenciado que os alunos tendem a ignorar o feedback quando, ao mesmo tempo, são dadas notas e que os comentários do professor são mais valorizados e lidos se não forem acompanhados de uma classificação.

O difícil e complexo desafio que se coloca aos professores e às escolas, face a um sistema instituído de natureza classificatória, pode ser declinado, pelo menos, em duas linhas de ação: por um lado,



enriquecer e aumentar o significado das notas através, nomeadamente, do recurso a critérios e a rubricas (ver folha correspondente), dando aos alunos a possibilidade de compreender a que corresponde o seu patamar de desempenho; por outro, desenvolver estratégias e práticas que evitem que a avaliação se reduza à atribuição de notas, partindo do pressuposto de que tudo o que os alunos fazem deve ser, sempre e apenas, classificado. No quadro de uma avaliação pedagógica, que valoriza e potencia a complementaridade entre avaliação formativa e avaliação sumativa, importa questionar o lugar e o propósito da classificação, na certeza de que também deve contribuir para mais e melhores aprendizagens dos alunos.



TAREFAS

As tarefas que se seguem dizem respeito ao *feedback* e às suas práticas e devem ser realizadas em pequenos grupos.

Tarefa 1.

Discuta e apresente as principais qualidades do *feedback* numa lógica de avaliação para as aprendizagens.



Tarefa 2.

Discuta e justifique a importância da complementaridade entre *feed up*, *feed back* e *feed forward*.



Tarefa 3.

Tendo em conta as diversas estratégias de *feedback* (Figuras 1 e 2), avalie os seguintes exemplos (adaptados de Brookhart, 2007, pp. 27-38):

Exemplo 1: “A tua composição provavelmente não conseguirá convencer o leitor que não concorde com a ideia do aquecimento global. O que é poderias dizer para tornar os teus argumentos mais convincentes?”

Exemplo 2: “O teu relatório é o mais pequeno da turma. Não o desenvolveste suficientemente. Está muito pobre! Tens que te esforçar mais!”

Exemplo 3: “O teu texto argumentativo é melhor que o anterior. Conseguiu deixar claro que a tua opinião é que se deve reciclar jornais. O que o tornaria ainda melhor seria forneceres mais factos sobre o que aconteceria se não reciclássemos: por exemplo, quantas árvores salvaríamos, etc.”



Tarefa 4.

Discuta a compatibilidade (ou não) entre feedback (realização de comentários orais ou escritos, de natureza eminentemente qualitativa e descritiva, com o intuito de ajudar os alunos) e classificação (atribuição de notas).



Bibliografia

- Brookhart, S. M. (2008). *How to give effective feedback to your students*. Alexandria, Virgínia: ASCD.
- Carvalho, C., Conboy, J., Santos, J., Fonseca, J., Tavares, D., Martins, D., Salema, M. H., Fiuza, E., & Gama, A. P. (2014). Escala de perceção dos alunos sobre o feedback dos professores: construção e validação. *Laboratório de Psicologia*, 12 (2), 113-124. [<https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/6368>]
- Fernandes, D. (2004). *Avaliação das aprendizagens: Uma agenda, muitos desafios*. Cacém: Texto Editores. [<http://repositorio.ul.pt/handle/10451/5509>]
- Fernandes, D. (2011). Articulação da aprendizagem, da avaliação e do ensino: Questões teóricas, práticas e metodológicas. In J. M. De Ketele & M. P. Alves (Orgs.), *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo*, pp. 131-142. Porto: Porto Editora. [<http://repositorio.ul.pt/handle/10451/6988>]
- Fernandes, D. (2011). Avaliar para melhorar as aprendizagens: Análise e discussão de algumas questões essenciais. In I. Fialho & H. Salgueiro (Eds.), *Turma Mais e sucesso escolar: Contributos teóricos e práticos* (pp. 81-107). Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia. [<http://repositorio.ul.pt/handle/10451/5664>]
- Fisher, D. & Frey, N. (2009). Feed Up, Back, Forward. *Educational Leadership*, 67, 3, 20-25. [<http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/nov09/vol67/num03/Feed-Up,-Back,-Forward.aspx>]
- Gardner, J. (2006). *Assessment for learning*. London: Sage Publications.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81-112. [<http://www.columbia.edu/~mvp19/ETF/Feedback.pdf>]

