Impacto social da avaliação formativa digital nos alunos

Professora Jannette Elwood e professora Kay Livingston

Universidade de Queen's, Belfast, Reino Unido; Universidade de Glasgow, Reino Unido

Fevereiro de 2023

University of Glasgow

QUEEN'S UNIVERSITY BELFAST

assess@learning

Índice

1. INTRODUÇÃO À EXPERIMENTAÇÃO DE POLÍTICAS ASSESS@LEARNING 4

2. LABORATÓRIOS DE DIÁLOGO 7

2.1 Orientações para os LDN e os LDA 8

2.2 Laboratórios de diálogo nacionais (LDN) 9

2.3 Laboratórios de diálogo com os alunos 10

3. PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS NA EXPERIMENTAÇÃO DE POLÍTICAS ASSESS@LEARNING 12

4. METODOLOGIA 14

4.1 Participantes nos laboratórios de diálogo nacionais 15

4.2 Participantes nos laboratórios de diálogo com os alunos 16

4.3 Processo de análise de dados 16

4.4 Limitações da investigação 17

5 TEMAS PRINCIPAIS BASEADOS NOS DADOS 19

5.1 Entendimentos relativos à avaliação formativa, à avaliação digital e à avaliação formativa digital 19

5.2 Impacto da avaliação digital e da avaliação formativa digital no processo de aprendizagem 22

5.3 Pobreza digital/fossos digitais 24

5.4 Funcionamento e familiaridade com plataformas de software e ferramentas digitais 26

5.5 Funções do professor 27

5.6 Equidade e a narrativa poderosa da avaliação sumativa. 31

5.7 Políticas/protocolos das escolas enquanto organizações 33

5.8 O que os alunos gostariam que os decisores políticos/dirigentes escolares soubessem sobre a avaliação digital e avaliação formativa digital 36

6. CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES 39

6.1 Benefícios da avaliação digital e da avaliação formativa digital 39

6.2 Limitações da avaliação digital e da avaliação formativa digital 39

6.3 Transformação da cultura de avaliação 40

6.4 Envolver os alunos na experimentação de políticas 41
6.5 Criação de capacidades para professores e alunos 42
6.6 Recomendações 44
7. REFERÊNCIAS 45

1. INTRODUÇÃO À EXPERIMENTAÇÃO DE POLÍTICAS ASSESS@LEARNING

Assess@Learning é um projeto de experimentação de políticas europeias (2019-2023), cofinanciado pelo Programa Erasmus+ da Comissão Europeia, com parceiros da Bélgica, Estónia, Finlândia, Grécia, Itália, Espanha, Portugal e Reino Unido, e coordenado pela European Schoolnet. O objetivo consistiu em apoiar e compreender a adoção de práticas de avaliação formativa digital (AFD) nas escolas. A experimentação de políticas envolveu o desenvolvimento de um conjunto de ferramentas de AFD em linha, que prestou orientações práticas a dirigentes escolares, professores, alunos, pais e decisores políticos. A utilização do conjunto de ferramentas foi testada através de ensaios controlados aleatorizados (ECA) em cinco dos países do projeto (Estónia, Finlândia, Grécia, Portugal e Espanha), que proporcionaram dados quantitativos. Paralelamente, a experimentação de políticas incluiu uma série de laboratórios de diálogo nacionais (LDN), que permitiram a recolha de dados qualitativos. Um vasto conjunto de partes interessadas reuniu-se para partilhar os seus pontos de vista, entendimentos e experiências de AFD. A abordagem dos laboratórios de diálogo, que permite a partilha dos pontos de vista das partes interessadas sobre um tópico educativo específico, bem como a recolha das suas verdadeiras opiniões na forma de dados, tinha sido uma característica bem-sucedida de uma anterior experimentação de políticas europeias (ver Livingston, 2020). No entanto, uma característica única dos laboratórios de diálogo do projeto Assess@Learning foi a inclusão de alunos do ensino escolar como partes interessadas, tendo a AFD como tópico central. Os alunos do ensino escolar não têm participado regularmente nas reformas educativas e na implementação de políticas, embora sejam os beneficiários finais da educação. O seu contexto social, entendimento, atitude e participação ativa em quaisquer transformações pretendidas pode afetar significativamente o impacto de políticas inovadoras. O envolvimento dos alunos na investigação sobre a aplicação de políticas tornou-se mais comum nos últimos anos, sendo que os proponentes que trabalham com os alunos desta forma consideram imperativo que os seus pontos de vista sejam tidos em conta nas decisões políticas que os afetam, bem como lhes proporcionem mais oportunidades para participar na vida política a nível público (Arnott, 2008, Tisdall 2008). O diálogo com os alunos também comporta uma lógica central do Assess@Learning, que reconhece que as suas opiniões e experiências em torno da avaliação da sua aprendizagem denotam conhecimentos especializados e que, enquanto agentes de mudança, são tão competentes para discutir estas questões sobre a avaliação formativa e digital como os adultos. A inclusão dos alunos enquanto partes interessadas

reconhece que eles têm um contributo significativo a dar na experimentação de políticas de AFD. Os alunos participaram nos LDN como partes interessadas e nos laboratórios de diálogo exclusivamente para alunos (LDA).

Os LDN tiveram lugar em cada uma das três fases da experimentação de políticas (ver a figura 1). Os LDN tiveram lugar em cada um dos cinco países em cada fase. As partes interessadas envolvidas incluíram: decisores políticos nacionais e locais; dirigentes escolares; professores; coordenadores de avaliação escolar e/ou de tecnologia; investigadores em avaliação e tecnologia; formadores de professores e alunos do ensino escolar. Foram organizados dois laboratórios de diálogo com os alunos, um no início do projeto (antes do primeiro LDN) e outro no final. Durante os LDN e os LDA foram recolhidos dados qualitativos junto das partes interessadas. É nas conclusões da análise destes dados que o presente relatório se centra – em particular, nas conclusões relativas ao impacto social da AFD nos alunos. O relatório deverá revestir-se de interesse não só para os decisores políticos, apoiando a compreensão e utilização da avaliação digital e informando os educadores que iniciam a utilização de novas formas de avaliação digital.

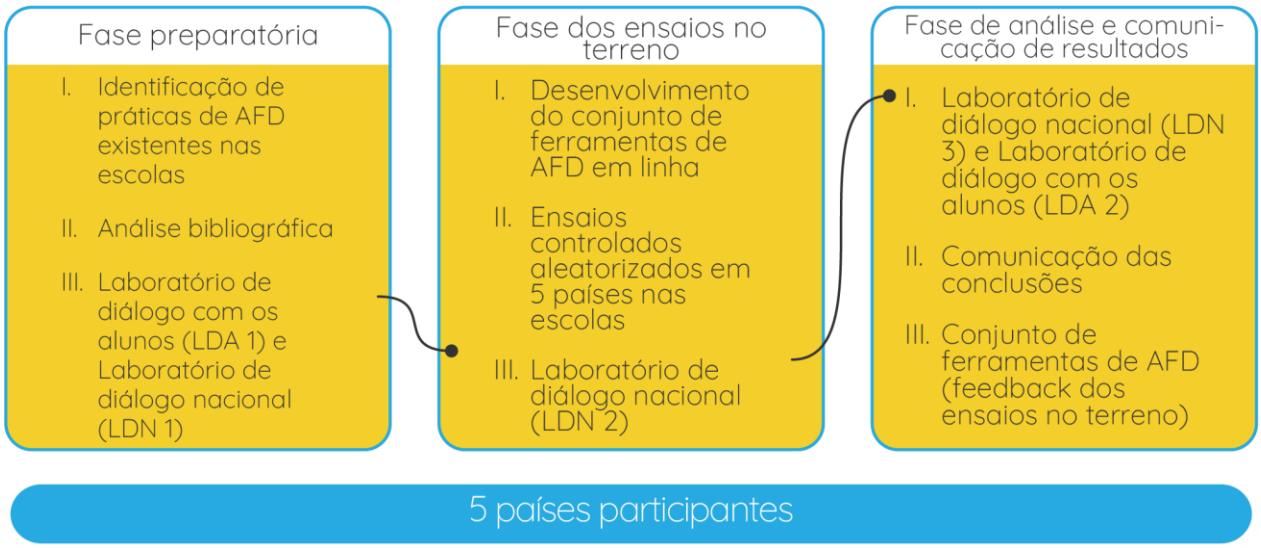

Figura 1: Fases da experimentação de políticas Assess@Learning

Na primeira fase, foi realizada uma análise bibliográfica da investigação internacional e de estudos sobre políticas, para explorar "como as tecnologias digitais podem apoiar e reforçar a avaliação formativa na sala de aula, incluindo a avaliação pelos pares e a autoavaliação" (Looney, 2019). A análise bibliográfica destacou as diferenças na forma como os conceitos de avaliação formativa (AF) e de AFD são definidos e compreendidos. Foi desenvolvida uma definição operacional de AFD para estimular o debate e orientar a seleção de materiais e exemplos de AFD nas escolas para o desenvolvimento e teste do conjunto de ferramentas de AFD em linha.

A avaliação formativa digital inclui todas as características do ambiente de aprendizagem digital que apoiam a avaliação do progresso dos alunos e fornecem informações a utilizar como feedback para modificar as atividades de ensino e aprendizagem em que os alunos estão envolvidos. A avaliação torna-se "formativa" quando os professores e os alunos utilizam efetivamente provas da aprendizagem para adaptar as etapas seguintes do processo de aprendizagem (Looney, 2019).

Os desafios das definições e entendimentos de AF e AFD foram explorados nos LDN e nos LDA e são discutidos mais adiante na secção sobre as conclusões (secção 5). As práticas de AFD existentes nas escolas foram também identificadas na primeira fase e apoiaram o desenvolvimento do conjunto de ferramentas em linha, que foi criado conjuntamente pelos parceiros do projeto para prestar orientações sobre a AFD, incluindo exemplos práticos para as escolas. Os primeiros LDA e LDN proporcionaram a oportunidade de ouvir diretamente os alunos em 5 países europeus e outras partes interessadas sobre as suas experiências de AD e AFD nas escolas.

Na segunda fase do projeto, em paralelo com os laboratórios de diálogo, foram realizados ensaios controlados aleatorizados (ECA) em cinco dos países do projeto (Estónia, Finlândia, Grécia, Portugal e Espanha) para testar o conjunto de ferramentas de AFD com alunos, professores, dirigentes escolares e pais de escolas selecionadas aleatoriamente. Os resultados dos ECA foram comunicados na terceira fase da experimentação de políticas e discutidos nos LDN e LDA finais.

2. LABORATÓRIOS DE DIÁLOGO

A conceção da experimentação de políticas Assess@Learning reconheceu como essencial o envolvimento das partes interessadas responsáveis nas escolas pela avaliação formativa (AF) ou pela avaliação formativa digital (AFD) ou com experiência nestes domínios. A investigação demonstrou a importância do envolvimento inicial e inclusivo das partes interessadas no desenvolvimento, implementação e avaliação de políticas (Looney et al., 2022). Os laboratórios de diálogo são workshops estruturados que permitem aos participantes reunir-se para discutir um tópico específico. Na experimentação de políticas Assess@Learning, os laboratórios de diálogo foram intencionalmente concebidos para proporcionar oportunidades de interação, colaboração, partilha de conhecimentos e intercâmbio de ideias entre as partes interessadas em relação à AF, à AD e à AFD nas escolas. As teorias subjacentes à aprendizagem são pertinentes para refletir sobre as abordagens adotadas durante os laboratórios de diálogo e sobre a razão por que foram escolhidos como forma de enriquecer a aprendizagem de todos os participantes no projeto Assess@Learning. Por exemplo, Vygotsky (1978) sublinhou a importância da interação social em relação à aprendizagem. A interação é importante durante os laboratórios de diálogo para partilhar pontos de vista e ideias, bem como para incentivar o desenvolvimento de opiniões e valores comuns na aplicação e apreciação da AFD e a compreensão dos objetivos que esta pretende alcançar. Os laboratórios de diálogo foram planeados e organizados para permitir aos participantes envolverem-se ativamente através de múltiplas interações com outras partes interessadas, partilhando diferentes pontos de vista, ideias e perspetivas.

Num esforço para criar um sentido de comunidade (Wenger, 1998) e contribuir para o desenvolvimento de um interesse e compromisso sustentados para com o tópico da educação, foi concebida uma série de laboratórios de diálogo (LDA e LDN). Foram idealizados como uma série interligada para permitir aos participantes desenvolver as suas reflexões ao longo da série de laboratórios de diálogo. Os mesmos participantes foram convidados a participar nos 3 LDN com a intenção de desenvolver uma rede de partes interessadas nos domínios de políticas, investigação e prática capaz de sustentar a partilha de conhecimentos sobre AD e AFD nas escolas para além da vigência da experimentação de políticas. O objetivo da interação entre todas as partes interessadas consistiu em contribuir para o desenvolvimento de um compromisso mútuo, de um repertório partilhado e de um sentido de empreendimento comum (Wenger, 1998).

Para envolver os alunos e desenvolver as suas capacidades de diálogo com as partes interessadas, foram planeados dois laboratórios de diálogo com os alunos (LDA). Estes LDA tiveram lugar separadamente dos LDN, reconhecendo que são necessárias abordagens diferentes para permitir a expressão das opiniões dos alunos e que estes podem ser influenciados por estruturas hierárquicas se não forem informados sobre os objetivos, a estrutura e o tópico dos LDN antes da sua participação nos mesmos com outras partes

interessadas. Os LDA tiveram lugar em cada um dos cinco países em que os ECA no terreno foram realizados. A figura 2 apresenta a visão geral da série de LDA e LDN que tiveram lugar durante a experimentação de políticas.

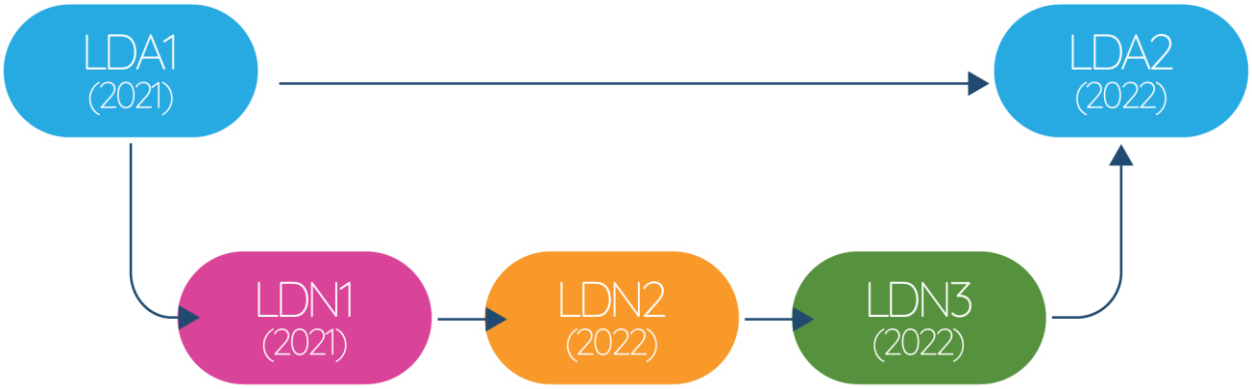

Figura 2: Série de LDA e LDN: Construir uma comunidade de partes interessadas

A série foi concebida de modo a proporcionar tempo suficiente entre cada laboratório de diálogo para permitir a análise do feedback e dos comentários recolhidos junto dos participantes. O feedback anonimizado dos 5 países foi então partilhado no início dos laboratórios de diálogo subsequentes para demonstrar que os pontos de vista das partes interessadas estavam a ser ouvidos e valorizados e para permitir a todos os participantes conhecer o feedback de todos os países.

2.1 Orientações para os LDN e os LDA

Um elemento fundamental do sucesso da abordagem dos laboratórios de diálogo identificado numa experimentação de políticas anterior, TeachUP, (European Schoolnet, 2017), foi a estrutura que permitiu e centrou o diálogo entre as partes interessadas, em que foi possível ouvir todas as opiniões. Esta estrutura foi explicada em pormenor numa série de orientações que estabeleceram a conceção e a implementação dos LDN (Livingston, 2017, 2018, 2019). A experimentação de políticas Assess@Learning baseou-se nestas orientações para a conceção e implementação dos LDN e dos LDA. A conceção assegurou a ênfase, desde o início dos laboratórios de diálogo, na interação e no diálogo entre todas as partes interessadas. O formato de cada uma das sessões nos laboratórios de diálogo seguiu um padrão semelhante: um breve contributo sobre o foco do diálogo numa sessão plenária; seguido de um curto debate dinamizado em pequenos grupos, enquadrou uma pergunta de reflexão, envolvendo aproximadamente 5 ou 6 grupos de 6 partes interessadas e um dinamizador, e um período para o grupo identificar e decidir sobre os principais pontos a partilhar com outros, a que se seguiu uma sessão plenária de feedback para ouvir os principais pontos de discussão de cada grupo. Em regra, realizaram-se 3 sessões de diálogo

em cada laboratório de diálogo de acordo com este formato, que foram descritas numa agenda normalizada para cada país seguir em cada um dos laboratórios de diálogo. A agenda seguiu o padrão descrito para cada sessão, apresentando a pergunta de reflexão para enquadrar o diálogo (por exemplo, sobre experiências de AD e AFD, barreiras e viabilizadores, recomendações políticas) e o tempo a atribuir a cada parte de todas as sessões. Estas orientações apoiaram e facilitaram o diálogo específico e permitiram uma abordagem coerente em todos os países responsáveis pela condução dos LDN e dos LDA. As orientações para os LDA também se basearam no pacote para dinamizadores desenvolvido para o Estudo sobre a promoção dos direitos civis e políticos dos alunos (Centro para os Direitos das Crianças, Universidade de Queen's, Belfast) tendo em vista permitir a participação dos alunos nos laboratórios de diálogo (ver a secção 3 – Participação dos alunos na experimentação de políticas Assess@Learning para uma explicação mais pormenorizada da participação dos alunos nos laboratórios de diálogo).

Embora se previsse que houvesse diferenças nos resultados dos laboratórios de diálogo, esperava-se que, a nível da implementação, as abordagens fossem o mais semelhantes possível para disponibilizar dados qualitativos para a experimentação de políticas. Foram também prestadas orientações pormenorizadas sobre a conduta ética dos LDA e LDN e sobre a recolha, armazenamento, utilização e comunicação dos dados recolhidos utilizando um modelo de relatório-tipo (a recolha de dados e o processo de tratamento e comunicação de dados serão explicados em mais pormenor em relação aos LDN e aos LDA na secção 4. Metodologia abaixo).

2.2 Laboratórios de diálogo nacionais (LDN)

Os objetivos dos LDN consistiram em:

- Envolver o vasto conjunto de partes interessadas e compreender os seus pontos de vista, ideias e perspetivas sobre a AF e a AFD.
- Envolver uma vasta comunidade de partes interessadas no processo de compreensão e avaliação da AFD e disseminar informação sobre a experimentação de políticas Assess@Learning.
- Tirar partido dos conhecimentos especializados de todas as partes interessadas através da facilitação da partilha de conhecimentos e da cooperação.
- Permitir que todos os participantes no LDN tivessem a oportunidade de fazer ouvir a sua voz e reunir uma série de perspetivas diferentes para fundamentar e melhorar o desenvolvimento, a implementação e a apreciação da AFD.
- Proporcionar uma plataforma de diálogo entre alunos e outras partes interessadas sobre as suas experiências e pontos de vista em matéria de avaliação formativa e de avaliação formativa digital.

- Contribuir para a geração de recomendações de base factual para os decisores políticos e outras pessoas envolvidas na AFD.
- Melhorar os fluxos de informação entre as comunidades de políticas, práticas e investigação e entre adultos e alunos.
- Desenvolver redes de partes interessadas e de outros intervenientes que possam sustentar a partilha de conhecimentos em matéria de AFD, a fim de melhorar a sua adoção e aplicação.

Foram realizados três laboratórios de diálogo por cinco dos parceiros nacionais da experimentação de políticas Assess@Learning antes, durante e depois dos ensaios no terreno. Cada laboratório centrou-se numa fase diferente da experimentação de políticas e teve um foco diferente.

O foco do 1.º laboratório de diálogo nacional antes dos ensaios no terreno consistiu em:

- Partilhar conhecimentos e experiência em matéria de avaliação formativa em geral e de AFD em particular.

O foco do 2.º laboratório de diálogo nacional durante os ensaios no terreno consistiu em:

- Partilhar e debater influências (viabilizadores e barreiras) no desenvolvimento da avaliação digital em geral e da AFD em particular.
- Partilhar ideias para apoiar o desenvolvimento e a aplicação da AFD nas escolas e/ou através de políticas.

O foco do 3.º laboratório de diálogo nacional depois dos ensaios no terreno consistiu em:

- Debater os resultados do ECA.
- Discutir as implicações dos resultados da experiência para os alunos, as escolas e as políticas.
- Apresentar recomendações aos decisores políticos.

2.3 Laboratórios de diálogo com os alunos

Os LDA foram concebidos para permitir que os alunos interagissem entre si e com os facilitadores de formas autênticas e permitir observações em contexto real sobre os níveis de competência e capacidade dos alunos para lidar com a AFD e as novas funções e processos de aprendizagem que esta implica. Foram realizados e organizados dois LDA pelos parceiros nacionais nos 5 países em que foram conduzidos ensaios no terreno com o apoio da EUN. O primeiro LDA centrou-se principalmente no desenvolvimento de capacidades de participação na experimentação de políticas (particularmente nos LDN) e na familiarização

dos alunos com os principais conceitos sob investigação. Além disso, os LDA proporcionaram uma oportunidade para interagir com os alunos sobre o que estes pensavam ser as questões pertinentes em relação à avaliação formativa e o que consideravam ser importante para os seus pares no debate de aspetos da AFD e da forma como a AF e a AFD são conduzidas com eles nos seus próprios contextos.

Os objetivos dos LDA consistiram em permitir aos alunos discutir, bem como fundamentar e partilhar os seus pontos de vista sobre:

- as principais ideias e foco da investigação, bem como as suas experiências dos seus contextos de aprendizagem em termos mais gerais.
- o que compreenderam sobre o seu contributo para a sala de aula como consequência da sua participação ativa na vida social e do seu contexto.
- quais os benefícios e desafios que identificaram nas relações e interações entre professores e alunos.
- as suas experiências de avaliação pelos professores.
- o que pensam ser as melhores formas de divulgar os resultados da investigação mais adequadas à assimilação das principais mensagens da investigação pelos alunos.

3. PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS NA EXPERIMENTAÇÃO DE POLÍTICAS ASSESS@LEARNING

A política educativa é um domínio de investigação e prática complexo e, como Ozga (2000) indicou, não existe uma definição comum de política, e a forma como a entendemos depende das nossas próprias opiniões e perspetivas associadas ao tipo de parte interessada que somos. No contexto do Assess@Learning, o nosso entendimento de políticas baseou-se em Ball, Maguire e Braun (2012, p.3) que nos encorajam a considerar a política como um processo de produção legislativa; "engloba os aspetos dinâmicos e não lineares... do processo político" (Ball et al, 2012, p.6), em que as partes interessadas (professores, alunos, diretores, dirigentes superiores, etc.) agem como agentes políticos que medeiam e "produzem" políticas através da interpretação e da adaptação em contextos e cenários locais. Alinhados com a noção de política enquanto processo de produção legislativa e de partes interessadas principais como agentes políticos, mais recentemente, os jovens são mais suscetíveis de serem considerados como agentes de políticas públicas e, como tal, as suas opiniões devem ser tidas em conta nas decisões políticas sociais e cívicas que os afetam diretamente. Uma razão geralmente citada para envolver as crianças nas políticas públicas é o seu direito à participação nos termos do artigo 12.º da CDC, que afirma o direito das crianças a participar nas decisões que as afetam (Lundy, 2007). Embora a CDC tenha sido influente, tanto em termos de investigação como de política, a pressão para que as crianças sejam reconhecidas como agentes das políticas públicas não é exercida apenas numa base jurídica. Enquanto utilizadores de políticas públicas, as crianças são afetadas pelas reformas das instituições e políticas públicas e, por conseguinte, argumenta-se, deveria ser-lhes dada a oportunidade de participar nas decisões relativas às mudanças e ao desenvolvimento (Tisdall, 2008). Subjacente a isto está uma evolução na perceção dos jovens como sendo capazes de dar opiniões válidas sobre as instituições e os serviços (Arnott, 2008).

Perante a firme cristalização da política educativa nos domínios da política social e cívica e a transição da expansão global da política educativa de uma responsabilidade local para um empreendimento nacional e global (Lingard et al 2016), a educação tem sido "objeto de uma reforma incessante e fundamental" à medida que os governos de todo o mundo se confrontam com novos desafios sociais, económicos e tecnológicos (Ball e Bowe, 2020). Em consonância com estas transições de responsabilidade pela reforma da educação, das suas estruturas e relações de poder tanto a nível nacional como internacional, os educadores têm também exortado a mudanças de mentalidade, no que diz respeito a quem tem autoridade sobre a transformação educativa e quem deve envolver-se na tomada de decisões a nível nacional e internacional. Estes apelos a uma evolução do entendimento social e cultural

sobre a educação e sobre quem sabe quais são as melhores formas de reformar práticas antigas e obsoletas incluíram também convites para apoiar um diálogo respeitoso entre alunos e adultos nas esferas educativas. Os educadores têm demonstrado o potencial das opiniões dos alunos para melhorar a compreensão dos impactos e efeitos das políticas e práticas educativas à medida que estas se desenvolvem a nível institucional, nacional e internacional (Cook-Sather, 2002).

Mais recentemente, a investigação sobre a avaliação na educação salientou igualmente a importância de ouvir as experiências dos alunos como uma componente essencial da compreensão do impacto dos sistemas de avaliação e das reformas sobre eles e a sua aprendizagem (Banks e Smyth, 2015; Elwood, 2012; Elwood et al., 2017). No âmbito do projeto Assess@Learning considerámos com seriedade os pontos de vista de estudos de investigação e investigadores importantes (Cook-Sather, 2002; Elwood, 2012; Elwood e Lundy, 2010) e desenvolvemos uma fundamentação para incluir os alunos, de forma eficaz e deliberada, como agentes de políticas essenciais no âmbito da experimentação de políticas de avaliação formativa digital, reconhecendo a importância fundamental da intermediação dos alunos nesta investigação. Através dos LDA e da participação dos alunos nos LDN, conformámos a nossa fundamentação em termos práticos e de investigação. Reunimos os alunos, num processo útil e produtivo, a fim de trabalharmos sistematicamente com eles, com vista a desenvolver capacidades em torno do foco da experimentação de políticas e ouvir ativamente as suas opiniões, através do diálogo com eles e com os seus pares, bem como a conhecer as suas experiências no que diz respeito à aplicação efetiva da AD e da AFD nas escolas e nas salas de aula em toda a Europa.

4. METODOLOGIA

O objetivo do Assess@Learning consistiu em reunir pontos de vista genuínos das partes interessadas responsáveis por desenvolver ou experimentar a AFD nas escolas. O presente relatório centra-se no impacto da AFD nos alunos. A nossa pergunta de investigação foi: o que é o impacto social da AFD nos alunos? Pretendíamos compreender a realidade das influências dos próprios alunos e daqueles que trabalham com os alunos. Entendemos o impacto "social" da AFD como a eventual influência na experiência vivida dos alunos na escola e, em particular, na sua experiência com a AF, a AD e a AFD. Tal incluiu, por exemplo, o impacto das suas interações com os professores, com os pares e com abordagens de avaliação e ferramentas digitais de avaliação. Esperávamos identificar diferenças a nível de experiências, perspetivas e pontos de vista entre as diferentes partes interessadas envolvidas nos laboratórios de diálogo. A recolha de dados qualitativos permitiu-nos aceder a experiências vividas, pontos de vista e entendimentos múltiplos sobre a AD e a AFD e posicionou a nossa investigação num paradigma interpretativo.

Antes de procedermos à recolha de dados, os planos de investigação foram revistos e aprovados pelos Comités de Ética do Colégio de Ciências Sociais da Universidade de Glasgow e da Escola de Ciências Sociais, Educação e Assistência Social da Universidade de Queen's em Belfast, a fim de garantir o cumprimento dos requisitos éticos. Todo o projeto de experimentação de políticas esteve igualmente sujeito às orientações éticas estabelecidas pela Comissão Europeia. A intenção era que todos os LDA e LDN tivessem lugar presencialmente durante um dia para permitir que as partes interessadas se encontrassem e partilhassem perspetivas e pontos de vista sobre a AFD. No entanto, as restrições devidas à pandemia de COVID-19 significaram que todos os LDA, exceto dois num dos países, e todos os LDN decorressem remotamente. Por conseguinte, foram organizados em linha, o que permitiu aos participantes reunir-se em sessões plenárias e em grupos paralelos em linha, bem como interagir mutuamente e recolher dados.

As orientações para os LDN e para os LDA (ver o ponto 2.1 acima) forneceram pormenores sobre os dados a recolher. As orientações explicavam a importância de garantir que os participantes compreendessem quais os dados que seriam recolhidos, como seriam registados, conservados, utilizados e eliminados. Só mediante o consentimento dos participantes é que os dados podiam ser recolhidos. No caso dos alunos, tanto estes como o adulto responsável por eles tiveram de dar o seu consentimento à sua participação nos laboratórios de diálogo. Os dados corresponderam ao diálogo que teve lugar durante os laboratórios. A natureza dos dados recebidos através das atividades dos laboratórios de diálogo assumiu a forma de texto. As orientações explicavam como todas as sessões plenárias e o diálogo em pequenos grupos deviam ser registados. Além disso, foram também reunidos os comentários ou observações colocados na função de conversação da plataforma digital ou quaisquer comentários apresentados por meio de outras ferramentas

digitais ou as observações dos dinamizadores dos grupos pequenos. As citações diretas foram atribuídas, sempre que possível, aos adultos ou aos alunos. Foi solicitado à pessoa responsável pela implementação dos laboratórios de diálogo em cada um dos 5 países que verificasse a exatidão do diálogo registado em relação a qualquer gravação áudio efetuada e que traduzisse, subsequentemente, para inglês todas as gravações e observações recolhidas.

As orientações incluíam igualmente pormenores sobre a elaboração de um relatório após cada laboratório de diálogo. Foi disponibilizado um modelo de relatório-tipo a preencher em cada país. Foram registados no modelo dados relativos ao número de participantes envolvidos no laboratório de diálogo, bem como a respetiva posição (por exemplo, aluno, professor, decisor político, etc.) Os pontos principais de cada sessão do laboratório de diálogo em resposta à pergunta de reflexão que enquadrava o diálogo na sessão foram também registados no modelo de relatório-tipo. Os comentários sobre a abordagem do laboratório de diálogo foram registados na secção final. As orientações sublinharam que quaisquer nomes que identificassem qualquer dos participantes devessem ser removidos de todos os materiais antes de encriptar os dados e enviá-los através de uma ligação segura para a equipa de investigação para análise. Em suma, foram remetidos (de forma segura) à equipa de investigação dados de texto de transcrições de ficheiros de áudio, relatórios de síntese, comentários de conversação, comentários de outras plataformas de software utilizadas (por exemplo, Padlet, aplicações de votação) que tinham sido traduzidos das línguas originais para inglês.

4.1 Participantes dos laboratórios de diálogo nacionais

Os 5 países foram orientados a convidar para o LDN as partes interessadas que tivessem experiência e/ou interesse na avaliação formativa e/ou na avaliação formativa digital. Estávamos cientes de que as pessoas relevantes seriam diferentes de país para país, de acordo com cada contexto. Contudo, salientámos a importância de reunir o maior número possível de partes interessadas para garantir que os diferentes conhecimentos, experiências e exemplos pudessem ser partilhados e discutidos. Por exemplo, os participantes dos laboratórios de diálogo nacionais incluíram: alunos, professores, decisores políticos, dirigentes escolares; formadores de professores, outras partes interessadas (pessoal de associações profissionais, responsáveis locais ou regionais, inspeções-gerais, sindicatos de professores, etc.) com conhecimentos ou experiência em matéria de AF, AD ou AFD, investigadores e pessoas de outros organismos públicos pertinentes (por exemplo, júris de exames/comités de avaliação). Para estimular o diálogo, o número ideal de participantes recomendado para os LDN foi de 30 - 35 pessoas (10 alunos e 20 ou 25 adultos). Esperava-se que as mesmas partes interessadas que assistiram ao LDN 1 estivessem presentes nos três LDN. No total, participou nos LDN nos 5 países o seguinte número de participantes:

- LDN 1 – 171 participantes (44 participantes eram alunos)

- LDN 2 – 103 participantes (31 participantes eram alunos)
- LDN 3 – 96 participantes (23 participantes eram alunos)

4.2 Participantes dos laboratórios de diálogo com os alunos

Os 5 países foram também orientados a convidar alunos de várias escolas a participar nos LDA. Este tipo de trabalho com os alunos constituiu de algum modo uma novidade para os 5 países envolvidos, mas os parceiros nacionais cooperaram com a equipa de investigação para considerar o valor de trabalhar com os alunos desta forma e para ultrapassar quaisquer barreiras previsíveis ao reunir os alunos para discutir as questões de investigação sem a presença dos seus professores ou outro pessoal escolar (adulto) nos LDA. Os parceiros dos países que trabalharam no projeto Assess@Learning facilitaram os eventos dos LDA e disponibilizaram pessoal para apoiar grupos paralelos em linha e presenciais através dos LDA. Assim, salientámos a importância de reunir o maior número possível de alunos, de várias escolas e faixas etárias, bem como de um equilíbrio entre raparigas e rapazes, para garantir a partilha e o debate de diferentes conhecimentos, experiências e exemplos.

No total, participou nos 2 LDA nos 5 países o seguinte número de alunos:

- LDA 1 – 122 participantes de 17 escolas (55 raparigas e 67 rapazes) com idades dos 14 aos 16 anos
- LDA 2 – 64 alunos de 9 escolas (26 rapazes; 38 raparigas) com idades dos 14 aos 17 anos

À semelhança dos LDN, o objetivo era estimular o diálogo e, como tal, o número ideal de alunos recomendado para os LDA era de 20-25, trabalhando em grupos de 4/5 em cada sessão paralela. Foram convidados a participar voluntariamente nos LDN dez alunos participantes no LDA 1. Esperava-se que estes 10 alunos participassem nos 3 LDN para permitir a consistência no seio da comunidade e poder desenvolver o diálogo ao longo da série de laboratórios de diálogo. Num esforço para assegurar que os mesmos alunos pudessem participar nos 3 LDN de 2021 e 2022, foi recomendado que os alunos tivessem entre 12 e 15 anos de idade em 2021 com alguma experiência e/ou interesse em utilizar ferramentas digitais na sua aprendizagem. Foi solicitado aos 10 alunos e aos respetivos encarregados de educação que autorizassem a sua participação nos LDA e nos LDN. Foi claramente explicado que a participação dos alunos nos LDA e nos LDN era voluntária.

4.3 Processo de análise dos dados

Os dados recolhidos foram analisados utilizando uma análise temática reflexiva. Esta abordagem interpretativa à análise qualitativa dos dados facilitou a identificação e análise dos temas emergentes (Braun e Clarke, 2019). Conforme explicado por Braun e Clarke, esta

abordagem permite interpretações do significado dos dados através de um processo reflexivo e recursivo para identificar os temas, em vez de um processo estritamente linear. Esta primeira etapa passa por uma familiarização com os dados. Em relação a este relatório, esta etapa foi o ponto de entrada para todos os dados relativos aos alunos recolhidos a partir dos LDN e dos LDA. Esta primeira etapa foi inicialmente conduzida de forma independente por ambos os investigadores para um conjunto completo de dados de um LD. Os temas emergentes identificados por cada investigador foram então partilhados e debatidos para verificar a fiabilidade dos temas emergentes. Através do debate, os temas foram confirmados, refinados ou ignorados. Na etapa de análise seguinte, os temas foram identificados através de um estudo mais pormenorizado e sistemático de todos os dados, num esforço para compreender os LDN 1, 2 e 3 e os LDA 1 e 2. Cada conjunto de dados foi então organizado em torno de temas ou grupos de temas, na sequência de uma discussão mais aprofundada entre os dois investigadores.

A análise temática crítica e reflexiva centrou-se em torno de respostas a perguntas/sugestões centrais que foram utilizadas nos laboratórios de diálogo. Por exemplo, no LDA 1, a análise centrou-se na resposta a perguntas sobre as experiências de aprendizagem e avaliação dos alunos em geral, as suas experiências de AFD, bem como o seu conhecimento geral deste tipo de avaliação e a sua experiência ou interação direta com as atividades de AFD na aula. No caso do LDA 2, a análise centrou-se nas respostas a perguntas sobre as perceções do impacto social da AD e da AFD nos alunos, o que, na sua opinião, eram algumas das consequências para eles da maior utilização da AD e da AFD nas escolas para a sua aprendizagem e as suas experiências com a educação em geral. Além disso, os investigadores estavam muito interessados em explorar os pontos de vista dos alunos sobre o que recomendariam aos decisores políticos responsáveis pelo desenvolvimento da AD e da AFD, para que este possa melhorar a aprendizagem e a avaliação dos alunos de modo mais geral, bem como aspirar a aumentar a igualdade e justiça na avaliação para si próprios e para outros alunos. Do mesmo modo, a análise dos LDN 1, 2, e 3 centrou-se no diálogo em torno das perguntas de reflexão estabelecidas nas orientações, em especial, as respostas dos alunos e as respostas dos outros participantes quando diretamente relacionadas com os alunos ou quando surgiam no seguimento de um comentário dos alunos. O relatório baseia-se deliberadamente nas opiniões genuínas dos participantes na apresentação das conclusões. Os temas finais e as citações dos participantes utilizadas para ilustrar os temas foram selecionados através da abordagem reflexiva, dando atenção ao peso dos dados agrupados em torno de um tema – quer devido ao número de respostas semelhantes dos participantes em toda a série de LD nacionais e/ou entre todos os países.

4.4 Limitações da investigação

A abordagem de investigação permitiu reunir 75 horas de diálogo (3 LDN e 2 LDA, cada uma com a duração de 3 horas, em cada um dos 5 países). Foi assim possível recolher dados

valiosos. As orientações pormenorizadas, a agenda normalizada com perguntas de reflexão específicas para enquadrar o diálogo e o modelo de relatório-tipo permitiram a coerência na implementação dos laboratórios de diálogo e na recolha e comunicação dos dados. No entanto, reconhece-se que houve limitações na abordagem. Estas incluem diferenças na forma como os principais pontos de diálogo foram registados pelos facilitadores quando não foi possível (como no caso de um país) proceder à gravação digital, utilizando a funcionalidade na plataforma em linha para pequenos grupos. Além disso, os dados recolhidos nos 5 países tiveram de ser traduzidos para inglês para fins de análise e para permitir que o feedback entre países fosse partilhado com os participantes dos laboratórios de diálogo. Reconhece-se as dificuldades que a tradução dos dados de uma língua para outra comporta. No entanto, os múltiplos tipos de dados recolhidos a partir do diálogo, da função de conversação, dos comentários do Padlet e dos relatórios-tipo nacionais permitiram que os comentários fossem cruzados e os temas principais claramente identificados e demonstrados.

5. TEMAS PRINCIPAIS BASEADOS NOS DADOS

Nas secções seguintes, discutimos os temas principais surgidos da análise dos dados dos LD com particular ênfase nas afirmações dos alunos. Os temas apresentados foram gerados através da análise temática crítica e reflexiva efetuada (acima descrita na secção 4). Surgiram do LDA 1 e do LDN 1 temas iniciais que foram então partilhados e explorados através do feedback coligido e dos novos dados gerados através do diálogo no LDA 2 e nos LDN 2 e 3.

5.1 Entendimentos relativos à avaliação formativa, à avaliação digital e à avaliação formativa digital

Um tema emergente na análise dos resultados referiu-se a "diferentes entendimentos da AD, da AF e da AFD" entre as partes interessadas nos 5 países e entre estes. A primeira sessão do LDN 1 foi enquadrada pela pergunta: Qual é o seu entendimento da avaliação digital e da avaliação formativa digital? Por conseguinte, a maioria das respostas sobre diferenças de entendimento foi predominantemente extraída do LDN 1. No entanto, à medida que o feedback recolhido da análise dos cinco relatórios nacionais do LDN 1 foi apresentado no início do LDN 2, os diálogos subsequentes com os participantes alargaram e aprofundaram a sua exploração inicial dos entendimentos da AD e da AFD e contribuíram para os resultados discutidos mais adiante. Do mesmo modo, o LDA 1 explorou as experiências dos alunos com a AD e a AFD e as suas respostas, juntamente com as dos alunos envolvidos nos LDN, também contribuíram para a identificação das diferenças de entendimento destes conceitos como um tema principal.

Os resultados mostram que as diferenças entre a AF e a AFD nem sempre foram claras para todos os alunos ou para todas as partes interessadas. Alguns participantes propuseram definições de AD, AF e AFD enquanto outros referiram que não estavam esclarecidos quanto ao significado de um ou mais conceitos e/ou que as diferenças entre os conceitos não eram claras. Por exemplo, alguns alunos definiram a AD como avaliação realizada com recurso a meios tecnológicos. Outros alunos mostraram-se menos seguros a respeito do significado de AD.

> A avaliação é utilizada para recolher informações que permitam determinar os conhecimentos que estão a ser adquiridos. A avaliação digital aplica tecnologias no processo.

> Não sei o que é, mas acho que é provavelmente semelhante a uma avaliação normal, mas com ferramentas digitais como computadores.

Estas respostas parecem implicar a continuação de formas tradicionais de avaliação aplicadas através de métodos digitais, ao invés de uma nova abordagem à avaliação no contexto digital. Muitos alunos indicaram que a avaliação através de testes e notas era ainda a principal abordagem que conheciam. Outras partes interessadas afirmaram também: "A cultura de atribuição de notas prevalece em relação à aprendizagem". No entanto, outras partes interessadas, incluindo alguns alunos, sugeriram a oportunidade de a AD oferecer mais variedade, mas a resposta seguinte indica que a orientação para a utilização de testes parece continuar - "A AD é muito mais útil porque oferece mais variedade nos testes de avaliação." A contínua narrativa poderosa da avaliação sumativa será explorada na secção 5.6 abaixo, mas é evidente na resposta seguinte que subsistem dificuldades de compreensão e em termos das experiências de avaliação, "A avaliação sumativa pode, por vezes, ser disfarçada de avaliação formativa." Tal situação contribui para a desconfiança dos alunos e professores em relação às formas digitais de avaliação e exacerba a confusão no entendimento dos diferentes tipos de avaliação. Alguns alunos expressaram desconfiança das ferramentas digitais no LDN 3 (ver a secção 5.2) e a falta de clareza sobre as diferenças entre a avaliação sumativa e a avaliação formativa foi evidente nas suas respostas no LDN 1. Por exemplo, "A diferença entre os dois tipos de avaliação não é clara." A falta de clareza sobre os conceitos não se limitou aos alunos, havendo alguns participantes que sugeriram: "Ainda há uma falta de clareza entre os especialistas sobre as diferenças entre a avaliação formativa e a avaliação sumativa." Não é claro a partir dos dados quem foi incluído na categoria de "especialistas", mas outras respostas dos professores indicaram que, em alguns casos, não estavam suficientemente esclarecidos a respeito da avaliação formativa.

> A AF continua a ser um conceito vago – o que significa? Continuamos a precisar de reforçar as competências de avaliação dos professores. A AF é entendida como feedback, embora também corresponda à própria reflexão dos alunos.

O diálogo sobre a AF e a AFD tanto no LDN 1 como no LDN 2 revelou as semelhanças e as diferenças de entendimento destes conceitos entre as partes interessadas e entre países (o impacto nos alunos será retomado na discussão do próximo tema emergente). Alguns participantes clarificaram o seu entendimento da AF antes de discutirem a AFD. Por exemplo,

> É uma avaliação que se destina a intervir nos processos de melhoria. Uma função principalmente orientadora, reguladora e motivadora. Permite um acompanhamento mais próximo e contínuo do processo de ensino-aprendizagem e é uma função em que todas as partes podem participar, especialmente os alunos, uma vez que são eles os protagonistas do seu processo de aprendizagem.

Muitos participantes realçaram a importância da AF. Na sua opinião, a interação entre o professor e o aluno era o aspeto mais importante. Outros colocaram a ênfase no desenvolvimento dos alunos e na sua participação no processo de aprendizagem e na avaliação desta. Por exemplo, "Se é digital ou não digital não importa, desde que os alunos aprendam a refletir sobre a sua avaliação e processo de aprendizagem." Algumas partes

interessadas, incluindo alunos, sugeriram uma distinção entre avaliação e avaliação digital – "A avaliação é utilizada para recolher informações de modo a saber de que forma os conhecimentos estão a ser adquiridos. A avaliação digital aplica tecnologias no processo." A distinção entre AF e AFD foi clara para alguns inquiridos, pois expressaram o seu entendimento da AFD como continuando a oferecer AF com vantagens e benefícios num contexto digital. Basearam-se nas suas experiências com a AFD, sugerindo que esta proporcionava um feedback imediato e maiores oportunidades através da utilização de ferramentas digitais para que o aluno participasse no progresso da sua própria aprendizagem. Por exemplo, as respostas dos alunos indicaram que na AFD, "Os alunos são capazes de receber um feedback mais imediato sobre o progresso da aprendizagem" e são capazes de "desenvolver a autoconsciência do seu próprio progresso na aprendizagem." Da mesma forma, as respostas de outras partes interessadas sublinharam que "A AFD promove a participação dos alunos no seu processo de aprendizagem, o que facilita a sua autonomia e consciência das competências adquiridas e não adquiridas." E "A AFD envolve o aluno que deve saber de antemão a quê e como será avaliado e conhecer o seu progresso a fim de melhorar." No entanto, nem todas as partes interessadas apresentaram um entendimento claro da AFD. Algumas afirmaram: "A definição de AFD é vaga" e "A AFD como conceito de apoio à aprendizagem ainda é complicada, especialmente para os alunos, mas também para professores e especialistas."

Dado que o objetivo dos laboratórios de diálogo era o de reunir partes interessadas com diferentes experiências e perspetivas, as diferenças nas respostas não são surpreendentes. As conclusões sublinham a importância de reunir as partes interessadas para partilhar os seus pontos de vista e opiniões a fim de desenvolver uma compreensão do que está na base dos diferentes pontos de vista e explorar de que forma podem dificultar o desenvolvimento da AD e da AFD, bem como influenciar as interações com os alunos. As respostas dos participantes reconheceram a importância de compreender as diferenças entre a AD e a AFD e como a falta de diálogo sobre estas diferenças poderia ser limitativa e ter impacto nos alunos.

> O que os professores querem dizer com AFD e o que esperam da AFD não é necessariamente o que os alunos experimentam?
>
> Verifica-se uma falta de coerência resultante de interpretações pessoais dos conceitos, o que pode ser limitativo; como não há clarificação/uniformização de conceitos, há uma maior dificuldade na apropriação e implementação deste tipo de prática.

As partes interessadas referiram ter beneficiado das oportunidades que os laboratórios de diálogo proporcionaram para obter uma melhor compreensão dos pontos de vista uns dos outros, sobretudo dos entendimentos dos alunos, "porque os alunos trazem uma perspetiva que pode ser invisível para os outros, o que também os ajuda a compreender melhor os professores e o trabalho escolar." A compreensão das diferenças de entendimento da AD, da AF e da AFD entre as partes interessadas é um ponto de partida para compreender como

estas diferenças podem ter impacto nas experiências de avaliação dos alunos num contexto digital, incluindo o impacto social.

5.2 Impacto no processo de aprendizagem da avaliação digital e da avaliação formativa digital

Um segundo grande tema que emergiu dos três LDN foi o papel da AD e da AFD no processo de aprendizagem, com uma forte ênfase na necessidade de uma mudança cultural nas abordagens de avaliação. Muitos participantes em todos os países afirmaram que a ênfase nos princípios de avaliação formativa era primordial para o aluno e para o professor. Alguns sugeriram que, se não tivermos uma cultura de AF, é improvável que as ferramentas digitais ajudem os alunos e os professores a retirar benefícios da AFD. Na sua opinião, a avaliação formativa é, antes de mais, uma cultura e o meio através do qual a avaliação é aplicada é secundário.

> O dispositivo é uma sub-história. O que é importante é o que fazemos com os dispositivos e isso depende muito dos professores e das escolas.
>
> A "alma" da avaliação formativa reside na reflexão e os dispositivos [dispositivos digitais, por exemplo, computadores portáteis, etc.] não têm assim tanta importância. É essencial desenvolver a autoconsciência.

Estas respostas assinalam um argumento mais profundo do que as diferenças de entendimento conceptual, apelando pelo contrário à transformação da cultura da avaliação. Salientaram a importância e o valor da avaliação formativa no progresso da aprendizagem, no envolvimento dos alunos no processo através do seu desenvolvimento da reflexão e da auto-consciencialização ao interagirem com os professores. Para o fazerem de uma forma relevante, defenderam que era necessária uma mudança na cultura de avaliação, para se distanciar da avaliação predominantemente centrada na classificação com notas. A ênfase foi colocada na interação social entre alunos e professores e na formação de uma relação de confiança entre o professor e o aluno na AF e como a AFD pode desenvolvê-la ainda mais.

Em termos de avaliação formativa, o fator humano é extremamente importante, porque o desenvolvimento é relativo e acontece através de uma relação.

> [A AF] pressupõe que se tenha uma relação pessoal de confiança com o aluno.

Alguns professores salientaram: "O feedback que pode ser transmitido com ferramentas digitais aproxima cada vez mais os professores, eliminando as barreiras." Sugeriram que os

alunos podem sentir-se mais confortáveis na interação individual com os seus professores num espaço digital, referindo que "É um ambiente 'mais próximo' dos alunos, um ambiente digital em que estes se movem mais naturalmente." Alguns alunos confirmaram ser este o caso. Referiram que "apreciaram as ferramentas digitais para aprender e para estar em contacto com os colegas e os professores." No entanto, embora se sintam confortáveis num ambiente digital e beneficiem da interação social e da comunicação com os professores e os colegas, os alunos reconheceram que não se passava o mesmo com todos os alunos. Tinham consciência de que alguns alunos que não têm acesso a dispositivos digitais e não possuem competências digitais podem estar mais isolados no processo de aprendizagem e experimentar um impacto social negativo. Tal como discutido abaixo na secção 5.3, os alunos estavam conscientes do fosso digital sentido por alguns colegas. Outras partes interessadas reconheceram também que não se pode partir do princípio de que todos os alunos são "nativos digitais" ou de que têm o mesmo acesso aos dispositivos digitais ou às comunidades digitais que lhes permitam participar na interação social digital ou na avaliação pelos pares. Foi reconhecida a necessidade de uma maior inclusão digital.

> [Alguns alunos] sabem e podem utilizar métodos de AFD, têm o apoio das suas próprias redes e relações e podem melhorar e fazer uso da digitalização na sua própria aprendizagem. Por outro lado, outros são deixados para trás, impossibilitados de utilizar a AFD, o que acaba por reforçar as lacunas de aprendizagem existentes e não as resolve.

Apesar da sua preocupação a respeito da inclusão digital, os alunos e outras partes interessadas identificaram os benefícios da AFD no processo de aprendizagem. Em particular, em todos os LDN foram discutidas as maiores possibilidades e benefícios do feedback digital. Os alunos afirmaram que a AFD proporcionou um feedback mais personalizado e que puderam ter uma melhor compreensão do seu próprio progresso na aprendizagem.

> Os alunos preferem ser avaliados através da AFD porque esta os torna mais conscientes da sua aprendizagem e tem em conta mais aspetos do que apenas o conteúdo e as classificações quantitativas.

Para alguns alunos, estes benefícios podem ter tido impacto na sua motivação e aumentado a sua impressão de que têm controlo sobre a sua própria aprendizagem. Além disso, referiram que podiam discutir os objetivos da aprendizagem com os seus professores, o que os tornava mais claros e compreensíveis. No entanto, embora tenham afirmado que beneficiaram com o feedback digital, nem todos os alunos reconheceram a AFD como avaliação. Para eles, continuava a ser o feedback de um professor. Outros alunos disseram que preferiam a AFD porque lhes parecia mais informal, no sentido em que causava menos stress.

> Penso que (como aluno) receber feedback imediato é bastante benéfico, uma vez que nos causa menos stress a respeito do que pode seguir-se.

O impacto social e emocional de uma redução do stress através da AFD foi particularmente evidente em algumas respostas dos alunos, indicando uma forte ligação à sua autoestima e confiança.

> Por vezes, torna-se difícil na sala de aula avançar e apresentar ideias diante de todos pois pode causar embaraço e tensão. Pedir ajuda também pode por vezes parecer um grande passo. A avaliação digital pode diminuir a dificuldade de pedir ajuda.
>
> Temos menos dificuldade em pedir ajuda e em nos confrontarmos uns aos outros. A fasquia para pedir ajuda é menor quando os outros não a veem ou não a ouvem.

Estas respostas mostram que a AFD permite que as interações entre os alunos e os professores tenham lugar em privado, sem que outros alunos ouçam ou vejam a interação, e reduz o stress. Esta oportunidade de privacidade pode permitir aos alunos manter o seu estatuto entre os colegas, tendo ao mesmo tempo o duplo benefício de contribuir para o seu progresso na aprendizagem. Os alunos podem sentir mais confiança ao pedir ajuda em áreas da sua aprendizagem quando a interação apenas ocorre com o seu professor sem que os colegas se apercebam da mesma.

5.3 Pobreza digital/fossos digitais

Um terceiro tema principal que emergiu dos dados centrou-se em questões de "pobreza digital" e "fossos digitais". Os alunos dos 5 países concordaram que nem todas as escolas dispunham dos mesmos recursos ou fundos para assegurar que todos os alunos tivessem um bom acesso a equipamentos e software adequados para beneficiar da avaliação digital e/ou da avaliação formativa digital. O apoio digital nas escolas passava por laboratórios de informática totalmente equipados para utilização de computadores e aulas de informática, pela disponibilização individual de computadores portáteis/tablets aos alunos para permitir-lhes utilizá-los nas aulas e em casa e pela realidade de que nem todos os alunos tinham acesso sistemático a equipamentos digitais. No entanto, os participantes reconheceram que, embora o apoio às infraestruturas digitais estivesse a melhorar e os alunos observassem que a pandemia tinha aumentado o acesso aos equipamentos e ao software, continuavam conscientes de que podem não ter todos o mesmo apoio no contexto doméstico. Os alunos dos 5 países reconheceram que teriam dificuldades no cumprimento dos requisitos da AD ou da AFD fora da sala de aula, uma vez que havia recursos diferentes em termos de dispositivos, software e banda larga, bem como diferenças de aprendizagem entre os alunos sobre a forma de utilizar aplicações, software, etc. Os alunos estavam perfeitamente conscientes das disparidades em termos da experiência dos alunos com as ferramentas digitais:

> Uma das dificuldades pode passar pelo facto de nem todos os alunos ou professores saberem como estas páginas são utilizadas ou não

> terem acesso a um dispositivo, como um computador portátil ou um telemóvel.
>
> É difícil para quem não têm o tipo de tecnologia necessária para realizar as atividades, o que é também o caso de quem não sabe utilizá-la.

Também ficou evidente a partir dos dados que existem problemas com a fiabilidade dos equipamentos, do software e da banda larga, tanto nas escolas como para os alunos em casa. Os alunos apresentaram exemplos de falhas na Internet, problemas com palavras-passe e acesso a programas e/ou ficheiros, o tempo necessário para se habituarem ao equipamento, bem como o reconhecimento de que nem todos os alunos e professores são igualmente competentes com o software e as aplicações. Estes desafios tornam "difícil para quem não têm o tipo de tecnologia necessária para realizar as atividades, o que é também o caso de quem não sabe utilizá-la.".

Nos seus comentários recolhidos nos LDA, os alunos sugeriram que eram necessários investimentos, por parte das escolas, nas infraestruturas técnicas para melhorar este aspeto, bem como o nível de competências do pessoal e dos alunos, de modo a que o acesso fácil a dispositivos e software fosse consistente. Nas palavras de um aluno: "há falta de condições e recursos nas escolas, de ligações à Internet e do equipamento tecnológico necessário que ainda não é o ideal."

Uma preocupação manifestada pelos alunos, sobretudo a partir das conversas no âmbito do LDA 2, foi a relação entre os computadores (de mesa ou portáteis) e os telemóveis. Alguns alunos indicaram uma prática bastante generalizada de as escolas retirarem os telefones durante o dia letivo ou pedirem aos alunos que os desliguem e não os utilizem. Estes alunos consideravam esta prática contraintuitiva dada a sua utilização constante de telemóveis tanto para atividades sociais como educativas. Os alunos viam, de modo geral, os telemóveis quase como o seu "computador" que utilizam para efetuar pesquisas, para comunicar com a escola e para aceder a qualquer feedback e/ou notas de trabalhos realizados na escola cujo acesso é feito através de portais escolares. Para outros, passava-se o contrário: as escolas partiam do princípio de que todos os alunos tinham telemóveis e podiam utilizá-los para aceder a portais de informação e comunicação da escola. Na opinião destes alunos, as escolas deviam disponibilizar o equipamento para os alunos utilizarem e não partir do princípio de que todos os alunos e os seus pais/encarregados de educação dispõem de recursos para lhes proporcionarem equipamentos e software, bem como acesso a banda larga:

> Penso que devia haver em todas as escolas pelo menos algum equipamento no terreno para permitir às crianças trabalhar, porque nem todos têm smartphones, se é que os têm, ou os pais não podem comprar telefones para os filhos. E depois estas coisas agravam-se. (...)

> Mas sim... além do que é possível usar na escola, penso que não devemos comprar nada. [1]

Esta preocupação tanto em relação à utilização de telemóveis como ao acesso a equipamentos evidenciou uma questão mais geral sobre como e quando as escolas comunicam com os alunos e os pais/encarregados de educação sobre feedback e resultados. Aprofundamos esta questão na secção 5.7.

Por último, em relação ao diálogo com os alunos sobre a AD e a AFD, ficou a ideia de que antes de uma transição em larga escala para a avaliação formativa digital nas escolas e nos sistemas, seria prudente avaliar o seu impacto e valor através da investigação: "Antes de alargarmos as práticas de AFD, temos de estudá-la a fim de sabermos o que é realmente benéfico".

5.4 Funcionamento e familiaridade com plataformas de software e ferramentas digitais

Tanto no diálogo como nos comentários dos LDA e dos LDN, houve uma referência consistente à competência dos professores e dos alunos no que diz respeito à utilização da tecnologia para o ensino e a avaliação. A forma como esta questão podia manifestar-se como um impacto social nos alunos tornou-se clara através das suas considerações sobre as suas experiências gerais da tecnologia na sala de aula e do impacto que teve nas suas relações com colegas e professores a nível das suas interações quotidianas na escola.

Os alunos partilharam experiências de professores que não sabiam utilizar corretamente a tecnologia e o software. Esta falta de consciência e familiaridade com as ferramentas digitais utilizadas ou apoiadas pela escola, colocava muitas vezes os alunos em situações difíceis que os afetavam em termos da sua aprendizagem e resultados:

> Pouco tempo para realizar as atividades; dificuldades na correção dos testes; testes mal concebidos... o que conduzia a maus resultados, uma vez que nem todas as soluções possíveis a que os alunos podiam chegar eram indicadas.

> Claro que havia dificuldades, pois alguns professores ficavam desorientados e inicialmente não sabiam utilizá-las.

Os alunos também manifestaram descontentamento com a falta de variedade das ferramentas e aplicações digitais utilizadas. Este aspeto pode ter também refletido o conhecimento e a familiaridade de alguns professores com a tecnologia e as ferramentas digitais disponíveis, na medida em que utilizavam constantemente as mesmas. Tal como

[1] The quote has been edited for translation. You can find the original quote in the English version of this report.

A citação foi editada para tradução. Poderá encontrar a citação original na versão em inglês deste relatório.

descrito acima na secção 5.3, não só se verificaram comentários consistentes sobre a importância de melhorar as ligações à Internet, a fiabilidade dos equipamentos e do software e os desafios enfrentados na adoção total de ferramentas digitais, como também houve um apelo consistente para que o pessoal e os alunos dispusessem de melhor formação em ferramentas digitais e na sua utilização em atividades de avaliação formativa.

> É necessário melhorar a ligação à Internet e a competência digital dos professores e dos alunos, a fim de fazer um uso verdadeiramente eficaz das ferramentas digitais.
>
> A AD e a AFD não são fiáveis, uma vez que tanto os professores como os alunos se deparam com problemas técnicos bastante frequentes durante as aulas. Por conseguinte, é necessário mais tempo para a sua aplicação eficaz.

5.5 Funções do professor

Durante o debate sobre os entendimentos e as experiências em matéria de AD e de AFD nos três LDN e em ambos os LDA, a "função do professor" surgiu como um tema principal. Ao discutir a AD e a AFD, as partes interessadas continuaram a referir a importância do professor.

> A digitalização não passa de um meio subalterno. O mais importante é a nossa maneira de pensar – sobre o que avaliar e como avaliá-lo. A questão de "COMO" não tem origem na digitalização.

A mensagem subjacente destaca o importante papel das abordagens pedagógicas e de avaliação dos professores, como, por exemplo, identificar quando a AD ou ferramentas digitais específicas são relevantes e vantajosas para os processos de aprendizagem e avaliação. Durante o diálogo sobre a AF e a AFD, as partes interessadas expressaram inequivocamente que a função do professor nas interações com os alunos sobre o processo de aprendizagem e de transmissão de feedback era essencial. A avaliação foi reconhecida como interação. As partes interessadas exprimiram a necessidade de relações sociais positivas, entre professores e alunos em matéria de AFD e, em particular, o desenvolvimento de "relações de confiança com os alunos". Tal realça o potencial impacto social da AFD quando os alunos sentem uma relação de confiança nas suas interações com os professores.

> As ferramentas digitais não determinam o processo de avaliação, são um meio para atingir um fim, o processo é determinado pela metodologia de ensino. O que mais importa não é a ferramenta utilizada, mas a orientação do professor – o papel do professor é essencial.
>
> O processo utilizado é o mais importante e não a ferramenta em si.
>
> Antes de tudo o mais, a avaliação é uma reflexão entre professor e aluno.

A ênfase na necessidade de uma mudança cultural nas abordagens de avaliação foi um tema constante que surgiu nos LDN. As partes interessadas argumentaram que "a AF é um estado de espírito." O papel secundário das abordagens digitais e de ferramentas digitais específicas foi firmemente reiterado por muitas das partes interessadas na série de LDN. A necessidade de uma mudança cultural na avaliação passava pelos professores, muito embora não se limitando a estes. As partes interessadas apelaram a uma mudança cultural do pensamento e das abordagens de avaliação a nível nacional, da escola, dos pais e dos alunos, passando de abordagens de avaliação predominantemente centradas na classificação com notas para o reconhecimento e a valorização da avaliação formativa.

> A dependência dos exames nacionais é contrária à aplicação da avaliação formativa.
>
> A AFD deve ser aplicada num ambiente em que exista uma cultura correspondente e praticamente todos os intervenientes devem contribuir para a mesma, o que significa que todos os educadores, diretores e outros organismos de supervisão devem ajudar a moldar este ambiente propício.

Os alunos conheciam e experimentaram diferentes abordagens à avaliação e à utilização de ferramentas digitais pelos professores. Concordaram que os professores têm um papel importante a desempenhar na AD e na AFD, mas reconheceram que existiam diferenças em termos dos conhecimentos e da utilização das ferramentas digitais pelos professores, bem como da AD e da AFD (ver a secção 5.4). Estavam conscientes de que nem todos os professores com quem interagiam se sentiam confortáveis no uso da tecnologia. Os alunos também observaram que alguns professores possuíam competências digitais limitadas e não sabiam utilizar as ferramentas. Por exemplo, "Alguns professores não possuem determinadas competências em TIC e ferramentas digitais."

As suas experiências em diferentes disciplinas eram distintas. Embora tenham reconhecido que a AD e a AFD não eram necessariamente apropriadas para todos os aspetos da aprendizagem em todas as disciplinas, os alunos referiram que "Em algumas disciplinas, os professores não utilizam ferramentas digitais." Os alunos reconheceram a importância do papel do professor na AD e na AFD, mas expressaram dúvidas sobre o conhecimento e a compreensão das ferramentas por parte de alguns professores. "Os professores devem conhecer bem as ferramentas digitais para tirar o máximo partido da sua utilização." Do mesmo modo, alguns professores mostraram-se inseguros a respeito do que algumas ferramentas digitais podem fazer. Manifestaram preocupação com a possibilidade de as ferramentas digitais terem impactos negativos e incerteza quanto à proteção de dados.

> O algoritmo orienta a própria forma de pensar dos alunos? Em que medida? A auto-orientação pode ressentir-se deste aspeto.
>
> Que tipo de ferramenta gera valor acrescentado?

> É necessário um grande cuidado em matéria de proteção de dados. [...] Trata-se de uma questão que deve ser tida em conta pelas instituições de ensino.

As partes interessadas em todos os países reconheceram que havia variações em termos de conhecimento, compreensão e utilização pelos professores de diferentes abordagens de avaliação, bem como em termos das suas competências digitais. Alguns professores conseguiram melhorar o processo de aprendizagem dos alunos através de meios digitais e de ter um duplo impacto social na sua experiência em espaços digitais. Alguns alunos tinham beneficiado de oportunidades de avaliação pelos pares criadas e valorizadas por alguns dos seus professores, embora estas oportunidades não tivessem sido disponibilizadas a todos os alunos. Com efeito, as oportunidades de se envolverem na avaliação digital interpares raramente foram mencionadas durante os laboratórios de diálogo. O diálogo com as partes interessadas na sequência da apresentação de feedback entre os países no início do LDN 2, mostrou que alguns ficaram surpreendidos com esta falta de observações sobre a avaliação interpares entre os países, o que indica que é necessário fazer mais para permitir que os professores proporcionem oportunidades aos alunos de se envolverem na avaliação interpares, bem como incentivá-los a fazê-lo.

A súbita necessidade de transferir a aprendizagem, o ensino e a avaliação para um contexto digital devido à pandemia de COVID-19 demonstrou fortemente a falta de confiança e de capacidades digitais de alguns professores e alunos. Este facto não só limitou o que era possível em termos de aplicação da AD e da AFD para alguns professores, mas também a interação social entre professores e alunos em ambientes de aprendizagem digital. A incerteza sobre o que as ferramentas digitais podem fazer e como podem ser utilizadas reduziu a sua utilização e o seu potencial para exercer um impacto social nos alunos.

As partes interessadas, incluindo os alunos, foram claras quanto à necessidade urgente de desenvolvimento profissional, não só o desenvolvimento de competências digitais, mas também de conhecimentos e competências pedagógicas e de avaliação digitais. As partes interessadas sugeriram que "As ferramentas digitais têm desenvolvido frequentemente capacidades tecnológicas antes da pedagogia." Foi realçada a necessidade de desenvolvimento profissional em matéria de competências pedagógicas digitais, juntamente com competências de avaliação, para contribuir para o aumento do impacto cognitivo e social da AFD. Este aspeto sublinhou a importância da forma como os professores interagem com os alunos na transmissão de feedback para reduzir o stress social e emocional da avaliação do progresso da aprendizagem.

> É também importante que os professores compreendam como transmitir feedback às crianças no caso da AF, para que a própria criança compreenda o que está bem e o que precisa de ser melhorado.

As partes interessadas tinham muitas sugestões sobre o tipo de desenvolvimento profissional necessário e como devia ser ministrado e por quem. Em relação ao aumento do

impacto social tanto nos professores como nos alunos, foi proposto o desenvolvimento de comunidades de aprendizagem digital – "Comunidades de aprendizagem digital - redes colaborativas para professores e alunos." Esta proposta sugeria que os professores e os alunos poderiam participar conjuntamente em comunidades de aprendizagem digital para que todos pudessem beneficiar da partilha de desafios digitais e da identificação de soluções através da aprendizagem mútua. Estas comunidades indicam uma compreensão do envolvimento dos alunos e dos professores na aprendizagem conjunta e a valorização dos pontos fortes e das competências uns dos outros. Os comentários das partes interessadas indicam que existe uma compreensão crescente de que os alunos podem envolver-se na reflexão sobre o processo de aprendizagem e avaliação e que as suas ideias podem ser partilhadas com os seus professores, os quais podem beneficiar das suas sugestões.

> Damos aos alunos poder e responsabilidade, para que desenvolvam um sistema de avaliação próprio que lhes esteja adaptado. É claro que existe um enquadramento no sentido em que os alunos não podem ignorar o currículo, mas têm de começar a pensar na forma como constroem um sistema de avaliação com o qual se comprometam. Trata-se de um debate extremamente interessante.
>
> Seria positivo organizar fóruns e seminários de avaliação cujo formato convidasse à participação de especialistas de diferentes origens. É ótimo que também os alunos estejam envolvidos.

As comunidades de aprendizagem digital foram igualmente propostas porque as partes interessadas reconheceram que as sessões pontuais de desenvolvimento profissional eram insuficientes para desenvolver conhecimentos e compreensão da pedagogia e da avaliação digitais. O apoio e a colaboração têm de ser contínuos, uma vez que a inovação digital está em constante evolução. Os alunos também ofereceram sugestões relativas à aprendizagem profissional dos professores, enfatizando ainda mais o duplo impacto da interação social e do desenvolvimento da aprendizagem através de comunidades de aprendizagem entre pares.

> ...na nossa escola muitos professores sentem-se confortáveis e a minha sugestão é que, se uma grande parte da escola estiver disposta a utilizar ferramentas digitais, os outros serão encorajados. Além disso, o apoio não é prestado apenas por especialistas, mas pelos outros professores. Assim, sugeria que, com o passar do tempo, os professores que conhecem e utilizam ferramentas digitais, irão sentir-se suficientemente à vontade para partilhar as vantagens e a experiência com outros.

Contudo, outro aluno sugeriu que também é necessária formação específica em AFD para alguns professores, observando que "A AFD deve ser clara e que deve ser oferecida formação digital inicial aos professores para que possa ser corretamente aplicada." Os alunos reconheceram igualmente que alguns deles necessitavam de formação para criar confiança na utilização de ferramentas digitais, no seu envolvimento no processo de

aprendizagem e avaliação e na interação social com os seus professores e colegas. O aluno realçou que essa formação é necessária porque "É importante que os alunos se sintam confortáveis quando utilizam a ferramenta."

O que as partes interessadas tornaram claro é que o papel do professor é central na AD e na AFD, mas para que o impacto social ocorra, tanto os professores como os alunos precisam de uma melhor compreensão sobre a criação de relações de confiança na interação recíproca nos processos de avaliação, o que requer uma variedade de oportunidades de aprendizagem profissional contínua e uma transição cultural para abordagens de avaliação formativa que sejam reforçadas por ambientes digitais de aprendizagem e avaliação.

5.6 Equidade e a narrativa poderosa da avaliação sumativa.

Outros aspetos sociais da avaliação que emergiram dos dados refletiram os pontos de vista e as opiniões dos alunos sobre a equidade na avaliação (como a definem) e como as noções de igualdade tendem a ser associadas a uma narrativa poderosa do papel da avaliação sumativa, o seu persistente predomínio como meio de avaliação e como continua a ter mais peso em termos de avaliação da sua aprendizagem do que a avaliação formativa. Estas conclusões não são, porventura, surpreendentes, embora tenha sido feito muito trabalho ao longo de vários anos na tentativa de rever os sistemas de avaliação sumativa e implementar programas de avaliação formativa em muitas jurisdições tanto a nível escolar como nacional. A poderosa narrativa da avaliação sumativa ainda permeia noções sobre o que é a avaliação e para que serve e os alunos dos cinco países no âmbito deste projeto eram testemunho da sua predominância continuada.

Em relação à equidade, os alunos estavam conscientes e preocupados com a forma como a nova tecnologia interagia com formas mais tradicionais de avaliação, especialmente se forem utilizadas plataformas digitais para exames em linha. Havia a perceção de que os alunos consideravam injustos os exames em linha porque os professores não conseguem verificar se os alunos estão a fazer batota ou a utilizar materiais para ajudá-los a formar as suas respostas ou se os pais estão a ajudar em segundo plano. Estas observações sugerem que os alunos não estão muito seguros acerca de condições de igualdade quando os exames são realizados em linha e em casa. Nem todos os alunos estavam familiarizados com plataformas/contextos em linha para a realização de exames formais. Embora possam estar a ser introduzidos novos formatos por razões positivas, as avaliações e os exames em linha são igualmente desgastantes dado que requerem formas diferentes de trabalhar (a interação com equipamentos e software) em relação aos exames em papel. Além disso, há alturas em que as respostas são cronometradas e não dão aos alunos tempo suficiente para formularem a sua resposta, a que acresce a dificuldade de digitar as respostas num computador. Esta questão foi descrita como um aspeto da equidade na medida em que alguns alunos podem estar mais familiarizados com estas formas de trabalhar e realizar

exames em linha do que outros, não se afigurando justo por esta razão que todos os alunos tenham apenas avaliação ou exames em linha. Tal refletiu uma aceção mais lata de equidade no que diz respeito a dispor de oportunidades de avaliação tanto formativa como sumativa. Os alunos exprimiram diferentes preferências, tanto em relação à avaliação sumativa como formativa, mas não manifestaram dúvidas de que o melhor cenário seria que tanto a avaliação formativa como a avaliação sumativa fizessem parte dos seus sistemas de avaliação, assim como uma combinação da avaliação tradicional, da avaliação digital e da avaliação formativa digital.

Embora os alunos apelassem à utilização em pé de igualdade da avaliação formativa e sumativa, ficou claro a partir dos dados que continua a existir uma predominância e dependência dos testes e exames sumativos como métodos de avaliação da aprendizagem dos alunos. A maioria dos alunos indicou que, no seu contexto (país), a avaliação através da utilização de exames continua a prevalecer. As suas preocupações nesta matéria incluíam as noções de equidade anteriormente discutidas, na medida em que sendo avaliados apenas através de exames significava que, de modo geral, as notas recebidas nestes testes eram os únicos indicadores sobre a sua aprendizagem considerados, embora as notas dos exames não reflitam a totalidade dos seus conhecimentos reais.

Os alunos estavam cientes de que a avaliação era necessária e indispensável e fazia parte integrante da sua vida académica. Reconheciam que a avaliação pode ser um elemento motivador para eles; apenas querem que seja realizada equitativamente e de uma forma que os beneficie:

> Os professores colocam-nos no caminho certo na vida com a avaliação.
>
> Sim (a avaliação é necessária) porque incute motivação no aluno. Desde que não desencoraje ou desiluda o aluno.
>
> Concordo que o professor precisa de avaliar os alunos, para poder ver o nosso progresso e nós podermos melhorar. Assim, o professor pode melhorar ou alterar a sua prática de ensino.

Este aspeto, contudo, não pareceu tranquilizante para alguns alunos para os quais a avaliação causava de qualquer modo stress, incluindo a avaliação formativa. Trata-se de uma perspetiva interessante sobre o impacto da avaliação formativa, na medida em que pode causar tanto stress aos alunos como a avaliação sumativa. Não está em causa que toda a avaliação formativa seja favorável e toda a avaliação sumativa seja perturbadora para os alunos. Toda a atividade de avaliação (seja ela formativa ou sumativa) tem as suas pressões; tem simplesmente um impacto diferente nos alunos. Estes impactos são amplamente reconhecidos na literatura de investigação sobre avaliação, no caso da avaliação sumativa, mas não com a mesma frequência no caso da avaliação formativa. De um modo geral, verificou-se algum consenso no sentido de que a utilização da tecnologia para ajudar a melhorar as suas experiências de avaliação formativa, tais como o feedback direto e atempado, também contribuiria para a sua aprendizagem de um modo mais geral e para a forma como preparam e, em última análise, conduzem avaliações sumativas em linha; cujos resultados tendem a acarretar maiores riscos para os alunos do que a avaliação formativa. Além disso, alguns alunos observaram que consideravam a avaliação formativa menos desgastante do que a avaliação sumativa, um aspeto que será discutido na secção 6 abaixo.

5.7 Políticas/protocolos das escolas enquanto organizações

Um tema importante que emergiu dos dados e que não era esperado dado o que sabemos até à data pela literatura sobre avaliação digital, foi um claro apelo dos alunos para que as escolas desenvolvessem, em conjunto com eles, regras e/ou protocolos consensuais sobre a utilização da avaliação digital e de ferramentas digitais que fossem aplicadas por todos os professores da mesma forma. Os alunos consideravam a avaliação digital e a avaliação formativa digital como novas práticas e formas de funcionamento nas escolas e que algumas regras sobre a forma como os professores utilizariam e integrariam a avaliação digital lhes seriam realmente úteis, para que todos trabalhassem com base no mesmo conjunto de estruturas e procedimentos comuns. Esta posição era testemunho das suas experiências sobre a forma como interagiam com os professores em toda a escola e ao longo do dia letivo e, subsequentemente, das suas experiências sobre a forma como os professores utilizavam/implementavam o mesmo software de maneira diferente ou transmitiam mensagens contraditórias sobre a utilização de algumas das plataformas mais

frequentemente utilizadas a que os alunos estavam habituados. Uma mensagem clara dos alunos foi que, no âmbito destes protocolos da escola enquanto organização, devia ser dado tempo para o desenvolvimento de capacidades, tanto dos alunos como dos professores, sobre o modo como todas as plataformas e/ou aplicações de software funcionam. Os alunos indicaram que o pessoal partia do princípio de que os alunos estão familiarizados com os ambientes digitais necessários para a sua aprendizagem ou para as suas avaliações, quando não é geralmente esse o caso:

> Não se pode assumir que os alunos saibam imediatamente como utilizar, por exemplo, o Teams, etc. Nem todos os alunos são proficientes em todas as aplicações.

Os alunos apelaram a uma uniformização da utilização de todas as ferramentas digitais que estavam a ser utilizadas pelos professores, bem como a revisões regulares de todas as atividades digitais que as escolas estavam a implementar e à necessidade de os professores dominarem estas ferramentas. Seria útil, num contexto pós-pandemia, em que há um melhor conhecimento e compreensão de como algumas das plataformas digitais funcionam, proceder a um balanço do que funcionou bem para os alunos em relação à avaliação digital e do que poderia ser melhorado. Uma boa forma de trabalhar em parceria com os alunos para alcançar ambientes digitais e de partilha de dados positivos seria refletir sobre a forma como os alunos poderiam ter um papel mais sistémico na criação de práticas da escola enquanto organização em torno da utilização do software e dos equipamentos. Este último ponto está também ligado a discussões anteriores relativas aos pontos de vista dos alunos sobre os fossos digitais entre diferentes grupos de alunos. Os alunos expressaram a importância de as escolas assumirem o ónus da disponibilização de recursos digitais, no âmbito de estruturas ao nível de toda a escola, sem se basearem em suposições de capacidade financeira e disponibilidade das famílias dos alunos para cumprir todos os requisitos:

> Penso que devia haver em todas as escolas pelo menos algum equipamento nas instalações para permitir às crianças trabalhar, porque nem todos têm smartphones, se é que os têm, ou os pais não podem comprar telefones para os filhos. E depois estas coisas agravam-se. Mas sim... além do que é possível usar na escola, penso que não devemos comprar nada.

Um tema que foi abordado nos LDN 2 e 3 e no último LDA e que está associado às ideias em torno de protocolos ao nível de toda a escola foi a forma como as escolas utilizam os dados dos alunos (os dados em geral e os seus dados de avaliação) e, em especial, como interagem com os pais a respeito dos dados de avaliação. Os alunos indicaram que consideravam os seus resultados de avaliação como dados e que os preocupava a forma como as escolas partilham e utilizam esses dados com eles e com os seus pais/encarregados de educação.

> Há ocasiões em que podemos entrar nesta zona cinzenta no que diz respeito à recolha de dados – nem sempre a informação se destina necessariamente ao uso interno das escolas.

A um determinado nível, em relação aos resultados da avaliação formativa e ao feedback, os alunos indicaram que muitas vezes as escolas tendem a partilhar formalmente os dados de avaliação com os pais antes de os próprios alunos terem tido a oportunidade de discutir os resultados com os seus professores. O ambiente digital veio facilitar este processo (ou seja, a partilha dos resultados da avaliação dos alunos com os pais), mas os alunos sentiam que era quase uma traição à relação de confiança entre professores e alunos e pais/encarregados de educação,

> Bem, claro, o exemplo é que se é digital, os pais têm livre acesso e muitas vezes acontece... que os pais conhecem os resultados antes de falarem com os filhos... como praticamente toda a gente tem as notas, o problema é que a maioria das pessoas não se importa com o que recebe, mas os pais não ficam satisfeitos. E depois há o stress digital, claro, porque agora é preciso ligar rapidamente aos pais e dizer, não, eu compreendo as coisas, aprendi bem. Eles começam a controlar tudo o que fazemos e depois castigam-nos, se dissermos que não compreendemos.

Os alunos manifestaram preocupação, em virtude de toda a tecnologia que é utilizada, pelo facto de os professores os ignorarem e estabelecerem diretamente contacto com os pais/encarregados de educação antes de falarem com eles sobre os seus resultados. Também parecia haver uma dissonância entre a utilização pelos alunos de dispositivos móveis (especialmente telemóveis) e as expetativas em torno das ferramentas digitais (equipamentos e software) utilizadas nas aulas para fins de aprendizagem e para aceder a ambientes de aprendizagem virtuais da escola enquanto organização, que são repositórios dos resultados individuais dos alunos, mas também utilizados para comunicar esses resultados aos alunos,

> It is not allowed in our school to use phones during the school day, you do not get feedback during the day, and before you talked about whether it would be possible to have it there, that it would be better than still in the middle of the day during the hour, we would get the phones back. But because we are not allowed to use phones and the main feedback comes to the phone, yes, we will get to you later.

A transição para a comunicação digital e a utilização crescente da avaliação formativa e sumativa digitais levantou questões sensíveis a respeito da utilização dos dados de avaliação, bem como sobre a quem pertencem os dados que são recolhidos e como são partilhados, com ou sem a autorização dos alunos, assim como dos protocolos atuais sobre a utilização de telemóveis nas escolas e mensagens contraditórias, na opinião dos alunos, relativas à adoção em larga escala de formas digitais de aprendizagem e comunicação através de dispositivos móveis, mas sobretudo dos telefones que são tratados como "outros tipos" de dispositivos, ou seja, suscetíveis de distrair ou de ser utilizados para atividades não escolares. Tudo isto equivale ao que o aluno acima referido denota como "stress digital".

5.8 O que os alunos gostariam que os decisores políticos/dirigentes escolares soubessem sobre a avaliação digital e avaliação formativa digital

Os LDA terminaram com perguntas de reflexão para os alunos considerarem o que gostariam de dizer aos decisores políticos ou aos dirigentes escolares sobre o que pensavam das suas experiências de AD e de AFD. Além disso, foram incentivados a exprimir os seus pontos de vista sobre o que os adultos com responsabilidade pela aplicação da AD e da AFD nas escolas deviam considerar. A figura 3 abaixo ilustra algumas respostas dos alunos, dos 5 países diferentes, a perguntas sobre o que gostariam que os adultos soubessem de forma a tomarem medidas a esse respeito.

- A AFD agrada-nos porque as atividades são mais fáceis de realizar e tornam a aprendizagem mais eficaz. Além disso, é muito motivadora e torna-nos mais conscientes do que aprendemos.
- As atividades devem ser adaptadas aos alunos que aprendem a ritmos diferentes para que ninguém seja desmotivado.
- Os professores devem tirar o máximo partido desta experiência de aprendizagem à distância de modo a utilizar a AFD de forma mais consistente e a dispor de uma maior variedade de avaliações na escola no futuro.
- As ferramentas digitais tornam a aula mais divertida e mais interessante e o professor pode compreender o progresso ou as dificuldades dos alunos e ajudá-los.
- Pode haver tantos erros nas aplicações que os aspetos negativos superam os benefícios.
- Gostaria de falar sobre os benefícios: menos papel, menos livros e aspetos/desafios negativos: a falha da Internet, a vida da bateria, o esquecimento das palavras-passe.
- Os professores devem aprender primeiro a utilizar as aplicações.

Figura 3: O que os alunos gostariam que os decisores políticos e os dirigentes escolares soubessem

Os alunos também sugeriram que gostariam que a investigação e a avaliação sobre a AD e a AFD fossem aprofundadas para perceberem de facto quais são os benefícios e os desafios antes de haver qualquer implementação futura em grande escala dessas políticas nas escolas. A partir da compreensão do panorama das políticas educativas dos 5 países envolvidos no estudo, é óbvio que a AD e a AFD são prioridades educativas importantes para as escolas. Contudo, os alunos concordaram, de modo geral, que grande parte da aprendizagem sobre a forma como a AD e a AFD são desenvolvidas para serem utilizadas nas escolas se tem baseado normalmente em abordagens pontuais à sua aplicação e,

embora seja difícil pôr o "génio de volta na lâmpada" na medida em que não podemos voltar atrás e precisamos de manter a dinâmica da AD e da AFD, seria bom saber mais sobre quais são os benefícios e a que ponto estes métodos podem ter sucesso. Os dados indicaram que ainda havia quem duvidasse da eficácia da escala da transformação digital, sendo necessário muito mais para serem compreendidas. Tinham também a certeza absoluta de que tinham algo a oferecer ao processo de desenvolvimento e aplicação com os decisores políticos e os dirigentes escolares; que a AD e a AFD deviam ser desenvolvidas com eles e não necessariamente para eles sem o seu contributo. Os resultados desta investigação indicam que uma abordagem de parceria, que inclua alunos e professores em diálogo sobre questões e práticas de avaliação, tem uma forte capacidade para transformar a prática e a cultura interna das escolas. Estas parcerias podem levar a uma reapreciação de quem tem competência em matéria de avaliação e a uma partilha de entendimentos que podem promover a confiança e melhores práticas entre alunos e professores.

Na pergunta de reflexão final, os alunos foram questionados sobre o que pensavam do processo de diálogo e da participação num diálogo com os seus pares. A figura 4 abaixo ilustra alguns dos seus comentários sobre esta pergunta de reflexão. O que foi evidente foi que os alunos apreciaram realmente ser ouvidos, não só pelos dinamizadores dos laboratórios de diálogo, mas também pelo pessoal do Ministério da Educação.

- Hoje gostei do facto de ter sido dada voz aos alunos, de termos sido considerados e de terem sido ouvidas opiniões diferentes.
- O que me agradou hoje foi o facto de ter conhecido outras opiniões e de também ter podido exprimir as minhas.
- O que me agradou foi basicamente o facto de se preocuparem com a nossa opinião.
- O que mais apreciei foi apresentar ideias com a intenção de melhorar alguma coisa e, embora possa não haver mudanças para nós, poderá haver para os mais jovens.
- Pareceu-me muito agradável e interessante e eu nunca tinha participado em nada de semelhante, as três horas pareceram 10 minutos. Ouvi as opiniões de outras crianças e tive uma visão geral de como a educação/aprendizagem pode ser melhorada. Embora no início me sentisse ansioso, acabei por acalmar.
- Gostei muito porque expressei livremente a minha opinião. Ouvi as opiniões de outros alunos e todos discutimos em conjunto para encontrar uma solução comum para os nossos problemas. Gostaria muito de participar nos próximos,

Figura 4: O que os alunos pensaram sobre os LDA

Através do processo dos laboratórios de diálogo, os alunos apreciaram ser questionados sobre o que pensavam, apreciaram que se falasse com eles e para eles, e também gostaram da forma como podiam falar com os seus pares e da possibilidade de ouvir as opiniões de

outros alunos e do facto de outros adultos para além dos seus professores darem ouvidos ao que tinham para dizer. No último laboratório de diálogo, os alunos manifestaram-se a favor de laboratórios de diálogo para alunos nos países e entre estes. Por último, mostraram interesse em alargar o processo e a experiência para interagir com alunos de toda a Europa (se possível), uma vez que apreciaram verdadeiramente o feedback do 1.º laboratório de diálogo e dos laboratórios de diálogo nacionais que mostraram um alinhamento e semelhanças entre os pontos de vista e as opiniões dos alunos dos 5 países em relação às questões levantadas por aqueles.

6. CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

6.1 Benefícios da avaliação digital e da avaliação formativa digital

Ao resumir os benefícios da AD e da AFD identificados pelos alunos, emergiram três pontos principais. Em primeiro lugar, a AFD pode tornar o processo de aprendizagem visível para os alunos. Observaram que "O melhor contributo da AFD é quando o aluno toma consciência da sua própria aprendizagem, dos seus pontos fortes e dos aspetos que pode então desenvolver." Quando o processo de aprendizagem se torna mais visível para os alunos, eles sentem que têm mais controlo sobre a sua própria aprendizagem e adquirem mais confiança na compreensão do que fazer a seguir. Em segundo lugar, a AFD pode reduzir o stress da avaliação dos alunos. Referiram que, "A AFD face à avaliação sumativa pode reduzir o stress sentido" e que "As abordagens digitais, para alguns alunos, podem ser mais acessíveis e menos sérias." A redução do stress pode tornar a aprendizagem mais agradável para os alunos e aumentar a sua motivação para se envolverem na aprendizagem, com os professores e os colegas – "A AFD melhora a interação entre alunos e professores, proporciona prazer na utilização dos dispositivos digitais e um feedback mais imediato dos professores." Em terceiro lugar, os alunos demonstraram o seu empenhamento nas questões sociais e ambientais reconhecendo os potenciais benefícios da AD e da AFD para o ambiente, observando que "Não se desperdiça papel e é mais fácil e mais interessante utilizar os telemóveis em vez do papel."

6.2 Limitações da avaliação digital e da avaliação formativa digital

De igual modo, ao resumir as limitações, emergiram três pontos principais. Em primeiro lugar, ainda falta clareza sobre o significado de AD, AF e AFD. Os alunos sublinharam que "A AFD precisa de ser mais compreensível e que deve haver uma discussão com os alunos sobre como e por que razão as aplicações digitais são utilizadas." Em segundo lugar, alguns alunos desconfiam das ferramentas digitais, não só das ferramentas em si, mas também dos dados que são conservados sobre os alunos, onde são conservados e como são utilizados por empresas comerciais. Alguns alunos também não sabem se os dados estão a ser utilizados pelos professores e pela escola para realizar juízos de avaliação sobre o seu progresso. Além disso, alguns alunos manifestam preocupações em relação aos dados digitais que são transmitidos aos seus pais ou encarregados de educação. Os alunos reconhecem cada vez mais que "A utilização de ferramentas comerciais pode gerar problemas de privacidade" e "Em termos de pegada digital, qualquer ferramenta que os alunos utilizem deixa um rasto." Em terceiro lugar, os alunos pretendem um maior envolvimento no debate sobre a avaliação. Referiram que desejavam que os seus professores ouvissem as suas opiniões sobre a AD e a

AFD com mais frequência, uma vez que podiam oferecer opiniões e feedback sobre as suas experiências vividas. Os decisores políticos, os professores e as escolas poderiam aprender com este feedback dos alunos. Estavam particularmente conscientes dos desafios enfrentados por alguns dos seus colegas que não tinham acesso a dispositivos digitais e cuja participação na AD e na AFD estava, por conseguinte, limitada. Observaram também que "No que diz respeito ao fosso digital, concordam que os alunos com menos competências digitais podem ser negativamente afetados quando utilizam estas ferramentas. Por exemplo, quando lhes é pedido que trabalhem sozinhos, a falta de competência digital pode gerar um sentimento negativo." As partes interessadas no LDN realçaram que tinha sido vantajoso ouvir as perspetivas dos alunos sobre a AD, a AF e a AFD. Esta opinião sublinha o valor do contributo que os alunos podem dar para a compreensão da AD e da AFD e a sua potencial contribuição para o desenvolvimento de políticas.

6.3 Transformação da cultura de avaliação

De há muitos anos a esta parte, o avanço da avaliação formativa no domínio da avaliação tem sido considerado como uma prática para o bem. Uma orientação para aspetos mais formativos da prática da avaliação nas salas de aula com vista a gerar mudanças positivas e sustentáveis, teve início a nível local, passando subsequentemente a uma resposta global por parte dos investigadores para influenciar os governos: o seu objetivo de procurar oportunidades de avaliação mais formativa a nível do sistema para instigar a mudança e melhorar as práticas de avaliação dos professores Aliás, Flórez-Petour (2015: 3) sugere que o movimento global para adotar a avaliação formativa de forma mais sistemática surgiu como uma "pandemia de investigação" em que muitos governos incorporaram programas de avaliação formativa em políticas e quadros nacionais, mas com sucesso limitado. Os ensinamentos do movimento de avaliação formativa serão pertinentes para qualquer reforma em grande escala de integração da avaliação digital e/ou da avaliação formativa digital. Uma reforma em larga escala da avaliação no âmbito de qualquer sistema educativo que seja então utilizada para avaliar as necessidades de aprendizagem dos alunos requer uma transformação de mentalidade no sentido de uma aceitação de diferentes formas de trabalhar e de atuar que façam dela um sucesso.

O que emergiu dos nossos dados dos LDA e dos LDN é uma ideia clara de que a aplicação da AD e da AFD ainda está longe do mesmo estádio ou fase de qualquer programa paralelo de avaliação formativa existente. Talvez esta questão não seja surpreendente, uma vez que ainda estamos numa fase inicial dos contextos digitais das salas de aula com as lacunas que existem entre o que é digitalmente possível e o que é viável e economicamente acessível nas escolas e nos contextos educativos nacionais. Para se perceber plenamente os benefícios da AF e da AFD e para que ambas funcionem para os alunos, os dados indicam que tem de haver uma transformação dramática da "cultura" relativa às abordagens de avaliação formativa em geral e DA e DFA em particular, àquilo em que consistem e qual o potencial que possuem. Estas transformações culturais são necessárias para fazer uso das possibilidades dos

recursos digitais de forma mais sistemática e compreender que é necessário investir neles tanto para apoiar as suas infraestruturas como a sua utilização no âmbito da pedagogia e da avaliação de forma mais geral.

Black (2015) alerta-nos, e com razão, quando reflete sobre o impacto dos programas de avaliação formativa a nível global e sugere que os sucessos de tais programas têm sido apenas parciais. Trata-se de uma lição fundamental para os decisores políticos e os dirigentes escolares, bem como para os professores; a presença contínua de sistemas de avaliação sumativa continuará a dominar as escolas e o ensino, se forem entendidos como os principais fatores da avaliação da aprendizagem dos alunos, com implicações no impacto social sobre estes. Quaisquer aspetos formativos dos sistemas de avaliação continuarão a ter um sucesso apenas parcial na melhoria dos entendimentos dos alunos sobre a sua própria aprendizagem, se permanecerem à sombra de sistemas sumativos mais poderosos. Os dados do projeto Assess@Learning mostram que podemos cair nesta mesma armadilha no caso da avaliação digital, seja ela sumativa (por exemplo, testes em linha) ou formativa (a utilização de ferramentas e práticas digitais nas salas de aula). Além disso, os dados dos alunos mostram-nos que a velha dicotomia entre a avaliação formativa e a avaliação sumativa ainda é preponderante e evidente na AD e na AFD. Mais uma vez Black (2015) alerta-nos para o facto de esta dicotomia nunca ter sido útil na medida em que estabelece uma falsa separação entre política e prática de avaliação que não é útil nem benéfica para os alunos. A avaliação, digital ou não, tem de ser sempre adequada ao fim a que destina, o que deve permitir a integração da avaliação sumativa e formativa (digital) onde e quando estas formas de avaliação forem necessárias. Os alunos recordaram-nos que nem toda a avaliação tem de ser digital e que nem toda a avaliação tem de ser formativa ou sumativa; precisamos de considerar as suas necessidades de aprendizagem e de dispor das atividades e programas de avaliação que melhor sirvam essas necessidades, tirando ao mesmo tempo partido de todo o progresso na avaliação digital disponível, mas não com a exclusão total de formatos não digitais.

6.4 Participação dos alunos na experimentação de políticas

Este projeto de investigação encarou com seriedade, desde a fase de conceção, a participação dos alunos na experimentação de políticas. Tratou-se de uma faceta única do estudo; uma faceta que trouxe para a experimentação de políticas no domínio da avaliação o contributo sistemático dos jovens para a nossa compreensão da eficácia da avaliação digital e da avaliação formativa digital.

As esferas das políticas de avaliação podem ser os últimos bastiões no campo da formação de políticas educativas que inclui sistematicamente os alunos em decisões e consultas. Certos domínios da escolaridade e da educação que os alunos que participaram noutros estudos designaram como áreas de "nível superior" (Elwood, 2012), tais como a conceção curricular, a melhoria escolar e a implementação da avaliação nacional, parecem continuar a ser

domínios de exclusão das vozes e do contributo dos alunos, sendo que as agências de avaliação e os ministérios da educação se têm mostrado relutantes em ceder a autoridade aos alunos sobre a formação e a implementação de políticas de avaliação. À semelhança do movimento de avaliação formativa, tem-se verificado uma enorme dinâmica a nível global para incluir os jovens em todos os aspetos da formação de políticas sociais com impacto direto sobre eles. Com efeito, a própria Comissão Europeia, por exemplo, é um excelente exemplo de uma organização pan-nacional que adota práticas e procedimentos na perspetiva dos direitos das crianças em torno da formação de políticas sociais e inclui sistematicamente os jovens nas decisões sobre o que é melhor para eles. Assim, continua a ser surpreendente que os responsáveis pelas políticas de educação, em geral, e as políticas de avaliação educativa, em particular, sejam menos suscetíveis de incluir os jovens por via de regra. Existe ainda uma relutância por parte dos profissionais de avaliação ou dos decisores políticos em partilhar a apropriação das questões de avaliação com os alunos e em incluí-los como partes interessadas em pé de igualdade na formação de políticas de avaliação, especialmente a nível nacional.

Os jovens têm um interesse manifesto em contribuir para o desenvolvimento de políticas de avaliação e, como este estudo demonstrou, desejam fazer parte desse debate e não conseguem compreender por que razão não fazem. Por outro lado, também não têm dúvidas de que qualquer debate sobre mudanças ou reformas em matéria de avaliação devem envolver alunos de todas as idades. A colaboração com os alunos de todo o setor secundário, e mesmo do setor primário, dando-lhes oportunidades para gerar a mudança que os afetará a longo prazo, melhorará tanto o seu entendimento do que lhes está a acontecer como criará oportunidades para se envolverem em decisões que têm importância a longo prazo para eles. Esta investigação demonstrou claramente que os alunos têm muito a dizer, têm contributos construtivos e positivos a dar e um interesse claro na forma como a política educativa é, em última análise, decidida e implementada em seu benefício. Assim, apelamos, no âmbito desta investigação, à inclusão ativa dos alunos em todas as consultas e/ou parcerias que sejam criadas para adotar a reforma das políticas de avaliação (digital) em toda a Europa. A abordagem de diálogo pode ser uma forma prática de operacionalizar a participação dos alunos nestas discussões sobre políticas que cria espaço para que eles possam interagir uns com os outros, ouvir o que os seus pares têm a dizer e considerar planos e expetativas com vista a uma reforma positiva.

6.5 Criação de capacidades para professores e alunos

Uma mensagem global fundamental desta investigação foi a importância da criação de capacidades em torno da avaliação digital e da avaliação formativa digital. A recolha de dados através dos LDN e dos LDA para este estudo foi realizada no contexto da pandemia global, quando os sistemas e práticas de avaliação a nível mundial sofreram grandes perturbações. As escolas e os sistemas de ensino no âmbito do projeto Assess@Learning, à semelhança do resto do mundo, tinham-se visto obrigados a funcionar em contextos de

aprendizagem à distância, em que o acesso a equipamentos e software, tanto para professores como para alunos, se revestiu de uma extrema importância. Este estudo proporcionou uma visão única, da perspetiva dos alunos, sobre a forma como os aspetos digitais da aprendizagem, do ensino e da avaliação eram postos em prática e como os alunos os experimentaram tanto a partir de um contexto totalmente remoto (estando fechados em casa) como em contextos semi-híbridos (trabalhando parcialmente a partir de casa e parcialmente de novo na escola). Como demonstrámos nas secções anteriores, uma das principais questões que se colocavam tanto aos alunos como aos professores prendia-se com as suas próprias aptidões e capacidades para a utilização de recursos digitais, para a utilização de equipamentos como computadores pessoais, computadores portáteis, Padlets, telemóveis, etc., bem como de software como ambientes de aprendizagem virtual, sítios Web e plataformas educativos, programas de transmissão em contínuo para salas de aula virtuais, aplicações móveis, etc. Embora a utilização destas plataformas e aplicações se tenha tornado recentemente mais popular nas escolas, a utilização destas aplicações conheceu um impulso inédito graças à pandemia. O estudo "Assess@Learning" teve, assim, uma oportunidade única de discutir a avaliação digital e a avaliação formativa digital com jovens e adultos numa altura em que estes tinham de utilizá-las mais por necessidade do que por opção. Foi-nos possível captar em primeira mão o impacto que a falta de capacidade para trabalhar com processos digitais teve nas suas experiências.

Ao considerar o impacto social da AD e da AFD nos alunos, os dados do Assess@Learning dizem-nos categoricamente que qualquer aplicação futura da avaliação digital e/ou da avaliação formativa digital no âmbito dos sistemas educativos, das salas de aula e das escolas tem de decorrer em paralelo com programas de desenvolvimento de capacidades tanto para professores como para alunos. No caso dos professores, a criação de capacidades tem de centrar-se nos aspetos pedagógicos da avaliação digital e da avaliação formativa digital, enquanto os alunos têm de ser apoiados nos aspetos de aprendizagem da avaliação digital e da avaliação formativa digital. No entanto, os dados também indicaram inequivocamente que é necessário desenvolver as capacidades dos alunos e dos professores em parceria – que é necessário que exista um diálogo entre professores e alunos para maximizar os benefícios do que a avaliação digital pode oferecer. Os professores e os alunos referiram que a criação de capacidades em matéria de AD e de AFD devia realizar-se através de comunidades de aprendizagem que envolvessem tanto professores como alunos e assegurassem que tanto uns como os outros estivessem familiarizados e conscientes de todos os recursos de hardware e software e fossem apoiados na utilização de plataformas de software disponíveis e promovidas nas escolas. Como nos disseram os alunos, é fundamental não assumir que todos os alunos e professores sabem o que se passa e como utilizar as ferramentas e os recursos digitais disponíveis de forma eficaz, em todas as disciplinas e/ou em todos os contextos.

6.6 Recomendações

Identificamos seguidamente as 6 principais recomendações que emergiram dos dados:

- Participação ativa dos alunos no desenvolvimento de políticas numa fase inicial do processo.
- Promover uma mudança cultural que se distancie das abordagens à avaliação centradas na classificação com notas e se aproxime da avaliação formativa, para melhor permitir uma mudança cultural no sentido da AD e da AFD.
- Desenvolver capacidades com professores, pais e alunos em abordagens de avaliação formativa através do diálogo.
- Desenvolver capacidades com professores e alunos em AD e AFD através de apoio contínuo e de comunidades de aprendizagem.
- Desenvolver protocolos da escola enquanto organização criados através do diálogo, que envolvam dirigentes escolares, professores e alunos para permitir um entendimento coletivo das práticas de avaliação digital.
- Desenvolver quadros escolares relativos aos dados dos alunos, incluindo a definição clara de como são recolhidos, utilizados, partilhados e conservados.

7. REFERÊNCIAS

Arnott, M. (2008). Public policy, governance and participation in the UK: A space for children? The International Journal of Children's Rights, 16, 355–367.

Ball S., Maguire M., Braun A. (2012). How schools do policy: policy enactments in secondary schools, London: Routledge.

Ball S, J. and Bowe, R. (2020). The Neoliberalization of the State, the Processes of 'Fragmentation', and Research Implications of the New Political Terrain of English Schooling, in A. Brown and E. Wisby, (2020). (Eds.) Knowledge, Policy and Practice in Education and the Struggle for Social Justice: Essays Inspired by the Work of Geoff Whitty, London: UCL Press, pp. 97-114.

Banks, J., & Smyth, E. (2015). 'Your whole life depends on it': Academic stress and high stakes testing in Ireland. Journal of Youth Studies, 18, 598–616.

Black, P. (2015). Formative assessment – an optimistic but incomplete vision, Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 22:1, 161-177.

Braun, V, and Clarke, V. (2019). Thematic analysis, Handbook of Research Methods in Health Social Sciences. Springer, pp. 843–860.

Cook-Sather, A. (2002). Authorizing student perspectives: Toward trust, dialogue, and change in education, Educational Researcher, 31:4, 3-14.

Elwood, J. (2012). Qualifications, examinations and assessment: views and perspectives of students in the 14-19 phase on policy and practice, Cambridge Journal of Education, 42:4, 497-512.

Elwood, J. and Hanna, A. (2023). Assessment Reform and Students' Voices, in Tierney, R.J., Rizvi, F and Erkican, K (2023). (Eds. In Chief) International Encyclopaedia of Education, 4th Edition, ScienceDirect p.119-128.

Elwood, J., Hopfenback, T. & Baird, J. (2017). Predictability in high-stakes examinations: students' perspectives on a perennial assessment dilemma, Research Papers in Education. 32:1, 17 p.

Elwood, J. and Lundy, L. (2010). Revisioning assessment through a children's rights approach: implications for policy, process and practice, Research Papers in Education, 25:3, 335-353.

European Schoolnet (2017) TeachUP: Teacher Upskilling Policy experimentation project. *http://teachup.eun.org*

Flórez-Petour, M.T. (2015). Systems, ideologies and history: a three- dimensional absence in the study of assessment reform processes, Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 22:1, 3-26.

Lingard, B. Martino, W. Rezai-Rashti, G. and Sellar S. (2016). Globalising Educational Accountabilities, Abingdon, Oxon: Routledge.

Livingston, K. (2017). TeachUP: Guidelines for Country Dialogue Labs (1st ed.). Brussels: European Schoolnet. http://teachup.eun.org/documents/556205/1092039/TeachUP_D1.4_Guidelines-Country-Dialogue-Labs.pdf/deef1d1f-de82-4f70-a28e-b43248ab7588

Livingston, K. (2018). TeachUP: Guidelines for Country Dialogue Labs (2nd ed.). Brussels: European Schoolnet.

http://teachup.eun.org/documents/556205/5084344/TeachUP_Guidelines-Country-Dialogue-Labs_2nd-edition_public/b7ba15cd-4c0c-4273-a879-f3706d7dca6c

Livingston, K. (2019). TeachUP: Guidelines for Country Dialogue Labs (3rd ed.). Brussels: European Schoolnet.

http://teachup.eun.org/documents/556205/5084344/TeachUP_Guidelines-Country-Dialogue-Labs_3rd-edition/a3bf3c70-b54a-42eb-9e5a-e871c9c896a1

Livingston, K. (2020). TeachUP, Final Cross-Country Dialogue Lab Report, Brussels: European Schoolnet. *http://teachup.eun.org/documents/556205/5084344/Cross-Country-Dialogue-Lab-Report/49f4ffef-29dc-42f8-a1b1-94bd58ac6fd2*

Looney, J., O'Shea, M., Staring, F., Vicentini, L., Wiśniewski, J. Frøhlich Hougaard, K. & Day. L. (2022). Key competences for all: Policy design and implementation in European school education. Brussels: European Commission.

Looney, J. (2019). Assess@Learning Literature Review, Brussels: European Schoolnet.

Lundy, L. (2007). 'Voice' is not enough: conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child, British Educational Research Journal, 33:6, 927-942.

Ozga, J. (2000). Policy Research in Educational Settings: contested terrain, Buckingham, UK: Open University Press.

Tisdall, E. (2008). Is the honeymoon over? children and young people's participation in public decision-making. The International Journal of Children's Rights, 16, 419–429.

Viennet, R., & Pont, B. (2017). Education Policy Implementation: A Literature Review and Proposed Framework, OECD Education Working Paper No. 162. EDU/WKP(2017)11. *https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-policy-implementation_fc467a64-en*

Vygotsky, L.S. (1978). Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wenger, E. (1998). Communities of practice: learning, meaning, and identity. Cambridge University Press.

Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

O apoio da Comissão Europeia à produção desta publicação não constitui um aval do seu conteúdo, que reflete unicamente o ponto de vista dos autores, e a Comissão não pode ser considerada responsável por eventuais utilizações que possam ser feitas com as informações nela contidas.