

**A IMPLICAÇÃO DOS ALUNOS NOS PROCESSOS
DE AUTO E DE COAVIAÇÃO ENTRE PARES:
CONCEÇÕES E PRÁTICAS**

Maria Filipa Silva Almeida

Relatório Final apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico

2017

**A IMPLICAÇÃO DOS ALUNOS NOS PROCESSOS
DE AUTO E DE COAVIAÇÃO ENTRE PARES:
CONCEÇÕES E PRÁTICAS**

Maria Filipa Silva Almeida

Relatório Final apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico

Orientadora: Professora Doutora Maria da Conceição Figueira

2017

RESUMO

Este relatório desenvolve-se no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada II, do 2.º ano do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º CEB.

Na primeira parte, apresentam-se e comparam-se as práticas de ensino desenvolvidas no 1.º e 2.º do CEB, em turmas de 2.º e 5.º.

Na segunda parte apresenta-se o estudo, “A implicação dos alunos nos processos de auto e de coavaliação entre pares: concepções e práticas”, com a finalidade de estudar as concepções e práticas de professores do 1.º e do 2.º CEB sobre a implicação dos alunos nos processos de avaliação. Neste sentido, configuraram-se como objetivos específicos: I). Caracterizar as concepções dos professores do 1.º e 2.º CEB sobre a implicação dos alunos nos processos de autoavaliação; II) Caracterizar as concepções dos professores do 1.º e 2.º CEB sobre a implicação dos alunos nos processos de coavaliação entre pares; III). Identificar, nas práticas docentes, processos de autoavaliação; IV). Identificar, nas práticas docentes, processos de coavaliação entre pares. Optou-se por uma metodologia de natureza mista e como técnica de recolha de dados o recurso ao inquérito por questionário com questões de natureza aberta e fechada. Os dados qualitativos foram submetidos a análise de conteúdo, seguindo os procedimentos metodológicos de Bardin (2013). Os dados quantitativos foram tratados com recurso ao *Statistical Package for the Social Sciences v23*.

Os resultados do estudo indicam que os professores reconhecem a importância da implicação dos alunos nos processos de avaliação no desenvolvimento da aprendizagem. O Tempo de Estudo Autónomo é a prática mais referida pelos professores. As práticas de autoavaliação são mais regulares do que as de coavaliação e os professores de 1.º CEB colocam em prática processos de autoavaliação de forma mais sistemática do que os do 2.º CEB.

Palavras-chave: Avaliação formativa, Autoavaliação, Coavaliação entre pares, Sucesso Educativo.

ABSTRACT

This report was developed as part of the course of Supervised Teaching Practice II of the 2nd year of the MA in Teaching of 1st Cycle of Basic Education and Mathematics and Natural Sciences of 2nd Cycle of Basic Education.

In the first part, we present and compare the teaching practices in the 1st and 2nd Cycle of Basic Education, in 3rd and 5th grade classes.

In the second part, we present the study “The implication of the students in the processes of self and peer co-evaluation: conceptions and practices”, with the aim of studying the conceptions and practices of 1st and 2nd Cycle of Basic Education teachers on the implication of the students in the processes of self-evaluation. In this sense, the following objectives were configured: : I) Characterize the 1st and 2nd Cycle of Basic Education teachers’ conceptions on the implication of the students in the processes of self-evaluation; II) Characterize the 1st and 2nd Cycle of Basic Education teachers’ conceptions on the implication of the students in the processes of peer co-evaluation; III) Identify, in teachers practices, processes of self-evaluation; IV)) Identify, in teachers practices, processes of peer co-evaluation. In order to conduct this research, we used a mixed methodology and as technique of collecting data we used the application of questionnaires, with open and closed questions. The qualitative data were submitted to content analysis, following the Bardin (2013) methodological procedures. The quantitative data were treated with *Statistical Package for the Social Sciences v23*.

The study results indicate that teachers recognize the importance of the students implication in the processes of evaluation in the development of learning.

Autonomous Study time is the most commonly practice referred by teachers. The practices of self-evaluation occur more often than co-evaluation and 1st Cycle of Basic Education teachers practice processes of self-evaluation more systematically than 2nd cycle teachers.

Key words: Formative Assessment; Self-Evaluation; Co-Evaluation; Educational Success

AGRADECIMENTOS

Na fase final desta importante etapa da minha vida, não posso deixar de agradecer a todos aqueles que me apoiaram e acompanharam neste percurso. Começo por agradecer a todas as crianças que se cruzaram nesta minha formação, que tanto me ensinaram. De igual forma, às equipas educativas com quem tive a oportunidade de trabalhar agradeço todo o apoio e disponibilidade. Em especial, um obrigada à professora Joana Batista e à professora Cátia Santos, por todos os ensinamentos, conselhos e amizade.

Agradeço a toda a minha família que sempre me incentivou a lutar pelos meus objetivos e valorizou as minhas conquistas. Um obrigada em particular, à minha mãe por me ajudar em todo o meu percurso académico, pela dedicação e por estar sempre presente. Ao meu pai, por ser um exemplo de luta constante pelos objetivos que delineamos e por todo o apoio. Não queria deixar de agradecer a uma pessoa que sempre me ouviu, que sempre me aconselhou e que, sem se aperceber, tanto me ajudou, a minha Avó Alzira Silva.

Às minhas companheiras nesta jornada, Sara Gomes, Inês Cunha, Rita Cravo e Inês Casimiro, com quem partilhei momentos inesquecíveis. Um agradecimento especial à Kiki pela partilha, amizade, cumplicidade e confiança.

À minha parceira de todos os momentos, Sara Pereira, por todo este percurso vivido juntas. Por todas as tristezas, alegrias e medos partilhados. Juntas caminhámos, apoiámo-nos e aprendemos. Obrigada pela força que sempre me deste.

A todos os meus amigos que me ajudaram, em especial ao Pedro, ao André, à Joaquina e ao Nuno pelo incentivo e paciência. Obrigada por estarem sempre presentes nos momentos importantes e conquistas da minha vida.

A todos os professores da Escola Superior de Educação de Lisboa que me ajudaram a evoluir e se mostraram sempre disponíveis. Obrigada, em particular, ao Professor Doutor João Rosa e ao Professor Doutor Carlos Luz pela ajuda crucial nesta última fase deste percurso.

À minha orientadora, a Professora Doutora Conceição Figueira, pela sua permanente disponibilidade, paciência, confiança e motivação. Obrigada por todos os momentos e sorrisos partilhados. Sem o seu apoio, não conseguiria chegar até aqui.

Obrigada a todos por terem permanecido sempre do meu lado.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	1
PARTE I - PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 1.º E NO 2.º CEB.....	3
1. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	4
1.1. Metodologia utilizada.....	4
1.2. Técnicas de recolha e análise de dados.....	4
2. PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 1.º CEB	5
2.1. Caracterização sumária do contexto socioeducativo	5
2.1.1. A instituição	5
2.1.2. A turma.....	5
2.1.3. A ação pedagógica da Orientadora Cooperante	6
2.1.4. Processos de regulação e de avaliação da aprendizagem	7
2.2. Problematização dos dados do contexto	7
2.2.1. Identificação dos objetivos gerais de intervenção	7
2.2.2. Estratégias globais de intervenção e de integração curricular	8
2.2.3. Atividades implementadas desenvolvidas.....	8
2.2.4. Processos de regulação e de avaliação.....	9
3. PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 2.º CEB	10
3.1. Caracterização sumária do contexto socioeducativo	10
3.1.1. A instituição	10
3.1.2. As turmas	11
3.1.3. A ação pedagógica dos Orientadores Cooperantes.....	12
3.1.4. Processos de avaliação e de regulação da aprendizagem	12
3.2. Problematização dos dados do contexto	12
3.2.1. Identificação dos objetivos gerais de intervenção	12
3.2.2. Estratégias globais de intervenção e de integração curricular	13
3.2.3. Atividades implementadas	13
3.2.4. Processos de avaliação e de regulação.....	14
4. ANÁLISE CRÍTICA E REFLEXIVA DAS PRÁTICAS DESENVOLVIDAS NO 1.º E NO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	15
PARTE II - ESTUDO EMPÍRICO	19
1. CONTEXTUALIZAÇÃO.....	20

2. QUADRO CONCEPTUAL	21
2.1. Definição do conceito de avaliação	21
2.2. Breves notas sobre a legislação em avaliação no contexto português	24
2.3. Implicação dos alunos nos processos de avaliação.....	25
2.3.1. Autoavaliação	26
2.3.2. Coavaliação entre pares.....	28
2.4. Alguns estudos sobre avaliação das aprendizagens	29
3. METODOLOGIA	30
3.1. Questões de investigação e objetivos do estudo	30
3.2. Natureza do estudo	31
3.3. Caracterização da amostra.....	31
3.4. Princípios éticos do processo de investigação.....	32
3.5. Instrumentos e procedimentos de recolha de dados.....	32
3.6. Métodos e técnicas de análise de dados	33
4. APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS DO ESTUDO.....	35
4.1. Concepções dos professores sobre a implicação dos alunos nos processos de autoavaliação	35
4.1.1. O conceito e a finalidade dos processos de autoavaliação dos alunos	35
4.1.2. Vantagens dos processos de autoavaliação dos alunos	36
4.1.3. Constrangimentos dos processos de autoavaliação dos alunos	36
4.1.4. Papel do professor nos processos de autoavaliação dos alunos	36
4.1.5. Análise comparativa das concepções dos professores sobre os processos de autoavaliação	37
4.2. Concepções dos professores sobre a implicação dos alunos nos processos de coavaliação entre pares	38
4.2.1. O conceito e a finalidade dos processos de coavaliação entre pares	38
4.2.2. Vantagens dos processos de coavaliação entre pares	39
4.2.3. Constrangimentos dos processos de coavaliação entre pares	39
4.2.4. Papel do professor nos processos de coavaliação entre pares	39
4.2.5. Análise comparativa das concepções dos professores sobre os processos de coavaliação entre pares.....	40
4.3. Análise das relações entre concepções sobre autoavaliação e coavaliação entre pares	41

4.4. Práticas de implicação dos alunos nos processos de auto e coavaliação	
entre pares	41
4.4.1. Práticas de autoavaliação.....	42
4.4.2. Práticas de coavaliação entre pares	43
5. DISCUSSÃO DE RESULTADOS.....	44
6. CONCLUSÕES.....	47
7. REFLEXÃO FINAL.....	48
REFERÊNCIAS	52
ANEXOS.....	58
Anexo A. Tabela de potencialidades e fragilidades 1.º CEB	59
Anexo B. Rotinas do 1.º CEB.....	61
Anexo C. Indicadores para os comentários.....	63
Anexo D. Evidência de trabalho de texto	64
Anexo E. Evidência de trabalho de Matemática	65
Anexo F. Evidência de trabalho em Estudo do Meio	66
Anexo G. Evidência de trabalho em Expressões Artísticas e Físico-Motoras.....	67
Anexo H. Avaliação das aprendizagens em Competências Sociais 1.º CEB.....	68
Anexo I. Avaliação das aprendizagens em Português 1.º CEB.....	69
Anexo J. Avaliação das aprendizagens em Matemática 1.º CEB	70
Anexo K. Avaliação das aprendizagens em Estudo do Meio.....	72
Anexo L. Avaliação das aprendizagens em Expressões Artísticas e Físico-Motoras ..	73
Anexo M. Avaliação do objetivo “Desenvolver competências de trabalho em grupo” ..	74
Anexo N. Avaliação do objetivo “Desenvolver competências de comunicação oral” ...	75
Anexo O. Avaliação do objetivo “Desenvolver a capacidade de explicitar raciocínios matemáticos”	76
Anexo P. Tabela de potencialidades e fragilidades 2.º CEB	77
Anexo Q. Evidências do trabalho em Ciências Naturais	78
Anexo R. Evidências do trabalho em Matemática	79
Anexo S. Avaliação das aprendizagens em Competências Sociais 2.º CEB.....	80
Anexo T. Avaliação das aprendizagens em Matemática 2.º CEB.....	81
Anexo U. Avaliação das aprendizagens em Ciências Naturais 2.º CEB.....	84
Anexo V. Avaliação do objetivo geral “Desenvolver a motivação para a aprendizagem”	85

Anexo W. Avaliação do objetivo geral “Desenvolver competências de resolução de problemas”	86
Anexo X. Avaliação do objetivo geral “Desenvolver o pensamento crítico”	87
Anexo Y. Caracterização da Amostra do estudo	88
Anexo Z. Guião de entrevista exploratória	90
Anexo AA. Questionário.....	92
Anexo AB. Exemplo de análise de conteúdo às entrevistas exploratórias.....	96
Anexo AC. Análise do enviesamento das variáveis sobre autoavaliação	101
Anexo AD. Análise do enviesamento das variáveis sobre coavaliação entre pares ..	103
Anexo AE. Médias de resposta nas conceções sobre autoavaliação	105
Anexo AF. Relação entre as variáveis de autoavaliação e o ciclo de ensino	107
Anexo AG. Relação entre variáveis de autoavaliação e tipo de instituição.....	111
Anexo AH. Relação entre as variáveis e as habilitações académicas.....	115
Anexo AI. Relação entre variáveis de autoavaliação e idade	119
Anexo AJ. Relação entre variáveis e experiência profissional.....	122
Anexo AK. Médias de respostas das conceções sobre coavaliação entre pares	125
Anexo AL. Relação entre variáveis de coavaliação e ciclo de ensino	127
Anexo AM. Relação entre variáveis de coavaliação e tipo de instituição.....	131
Anexo AN. Relação entre variáveis de coavaliação e habilitações académicas.....	135
Anexo AO. Relação entre variáveis de coavaliação e idade	139
Anexo AP. Relação entre variáveis de coavaliação e experiência profissional.....	141
Anexo AQ. Correlações entre as variáveis de auto e de coavaliação	143
Anexo AR. Correlações de Spearman	144
Anexo AS. Correlações de Pearson.....	146
Anexo AT. Práticas de implicação dos alunos nos processos de avaliação	147
Anexo AU. Análise da regularidade das práticas de autoavaliação e relação com o ciclo de ensino	148
Anexo AV. Análise das atividades de autoavaliação	149
Anexo AW. Análise da regularidade das práticas de coavaliação entre pares e relação com o ciclo de ensino	150
Anexo AX. Análise das atividades de coavaliação	151

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Evolução do conceito de avaliação formativa.....	25
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS

CEB	Ciclo do Ensino Básico
UC	Unidade Curricular
PES II	Prática de Ensino Supervisionada II
PE	Projeto Educativo
NEE	Necessidades Educativas Especiais
CT	Conselho de Turma
TEA	Tempo de Estudo Autónomo
OC	Orientador (es) Cooperante (s)
MEM	Movimento Escola Moderna
AP	Apresentação de Produções
PIT	Plano Individual de Trabalho
TEIP	Território de Intervenção Prioritária
PIEF	Programa Integrado de Educação e Formação
CFV	Cursos de Formação Vocacional
PEA	Projeto Educativo do Agrupamento
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação

INTRODUÇÃO

O presente relatório desenvolve-se no âmbito da unidade curricular (UC) de Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), no curso do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º CEB, ministrado pela Escola Superior de Educação de Lisboa.

A UC de PES II perspectiva-se como um tempo de ação prática do futuro profissional de ensino, concetualizada como espaço de transferência para a ação das aprendizagens realizadas nas outras componentes curriculares do curso, procurando integrar e transformar saberes disciplinares em saberes profissionais.

Este relatório final descreve de modo reflexivo e fundamentado a PES II desenvolvida no contexto do 1.º CEB, numa turma do 2.º ano de escolaridade num colégio situado na freguesia de Alvalade e a PES II realizada no 2.º CEB, desenvolvida numa turma do 5.º ano de escolaridade numa escola situada na freguesia do Lumiar, ambos em Lisboa. Para além do relato e reflexão do percurso experienciado na PES II, apresentar-se-á também um estudo subordinado ao tema: *A implicação dos alunos nos processos de auto e de coavaliação entre pares: conceções e práticas*.

No que respeita à sua estrutura, este relatório encontra-se organizado em duas partes distintas. Na primeira parte apresentam-se: a descrição sintética da prática de ensino, desenvolvida no contexto do 1.º CEB; a descrição sintética da prática de ensino desenvolvida no contexto do 2.º CEB; e a análise crítica e reflexiva da prática ocorrida no 1.º e no 2.º CEB. Na segunda parte apresenta-se o estudo, que inclui as seguintes secções: Contextualização; Quadro Conceptual; Metodologia; Apresentação de resultados; Discussão de resultados; e Conclusões. Por fim, apresenta-se uma reflexão final, seguida das referências mencionadas ao longo do relatório e os respetivos anexos.

Em conformidade, na primeira parte procura-se apresentar os procedimentos metodológicos utilizados durante a PES II e caracterizar as finalidades educativas e princípios orientadores da ação pedagógica dos contextos e dos grupos turma, tanto do 1.º como do 2.º CEB. De igual modo, procura-se problematizar, de forma sumária, os dados dos contextos, identificar os objetivos gerais de intervenção, as estratégias globais e de integração curricular e dar conta de algumas atividades implementadas e dos respetivos processos de regulação e avaliação.

Na segunda parte, relativa ao estudo empírico, apresenta-se a contextualização que inclui a identificação da problemática, do objeto de estudo e dos objetivos do mesmo. Em seguida, apresenta-se o quadro conceptual, através de uma revisão bibliográfica abreviada e concisa, explicitando-se os conceitos fundamentais associados à problemática.

Segue-se a apresentação da metodologia, onde são explicitadas: as questões de investigação; os objetivos do estudo; as opções metodológicas; a caracterização da amostra e os princípios éticos do processo de investigação. Por último, apresentam-se os resultados do estudo e a discussão dos mesmos, assim como as respetivas conclusões.

Antes de terminar apresenta-se uma reflexão final, onde se destaca o contributo destas experiências de formação - prática de ensino supervisionada nos dois ciclos do ensino básico e processo de investigação - para o desenvolvimento de competências profissionais, identificando-se aspetos significativos em termos de desenvolvimento pessoal e profissional e dimensões a melhorar no exercício da profissão docente.

**PARTE I - PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 1.º E
NO 2.º CEB**

1. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta secção apresentam-se os procedimentos metodológicos utilizados durante a prática de ensino supervisionada e descrevem-se as práticas desenvolvidas.

1.1. Metodologia utilizada

No desenvolvimento da PES II foi privilegiada uma metodologia de natureza qualitativa, próxima de pressupostos utilizados na investigação-ação. Corroborando com a perspetiva de Sousa e Baptista (2011), este tipo de metodologia tem um duplo objetivo: ação, para obter a mudança numa comunidade, e investigação, no sentido de aumentar a compreensão por parte do investigador, do cliente e da comunidade. Os mesmos autores afirmam que esta metodologia pressupõe a melhoria das práticas mediante a mudança e a aprendizagem, permitindo a participação de todos os implicados. Neste sentido, procedeu-se, ao diagnóstico dos problemas, delineou-se um plano de ação, implementou-se o plano e, de seguida, avaliou-se a eficácia da intervenção, interpretando-se os resultados e refletindo-se sobre os mesmos.

1.2. Técnicas de recolha e análise de dados

Para a caracterização dos contextos de prática de ensino supervisionada recorreram-se a técnicas de recolha de dados, como a consulta documental, a entrevista semiestruturada, as conversas informais e a observação direta, participante e não participante. A este respeito, Máximo-Esteves (2008) refere que a observação permite o conhecimento direto dos fenómenos, ajudando a compreender os contextos, as pessoas nele inseridas e as suas interações. Este tipo de observação permitiu a recolha de informações que auxiliaram a definição das fragilidades, das potencialidades e dos interesses dos alunos, recorrendo a instrumentos, como grelhas de registo de avaliação.

Depois de recolhidos os dados, como sugerido por Quivy e Campenhoudt (1998), procedeu-se à sua análise, interpretando-se os factos. Tal como sugerido pelos autores, utilizaram-se dois tipos de métodos de análise de informações: a análise de conteúdo, para os dados qualitativos, e a análise estatística, para os dados quantitativos.

2. PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 1.º CEB

Nesta secção caracteriza-se o contexto de prática de ensino supervisionada desenvolvida no 1.º CEB, a turma, a organização e gestão do processo de ensino aprendizagem e os processos de regulação e avaliação. De seguida, apresentam-se os objetivos gerais de intervenção, as estratégias globais e de integração curricular, algumas atividades implementadas e os respetivos processos de avaliação e regulação.

2.1. Caracterização sumária do contexto socioeducativo

2.1.1. A instituição

A prática de ensino supervisionada no 1.º CEB foi desenvolvida num colégio situado em Lisboa, na freguesia de Alvalade. Este contexto dispõe de duas valências de ensino: educação pré-escolar e 1.º CEB. O Projeto Educativo (PE) do colégio centra-se em princípios educativos que privilegiam a autonomia, a responsabilização, o saber estar e o saber ser, sendo a criança parte ativa no processo de ensino-aprendizagem. A instituição preconiza um ensino aprendizagem consubstanciado numa pedagogia diferenciada assente em cinco eixos: 1) Acompanhamento personalizado na aprendizagem de cada aluno; 2) Pedagogia exigente e simultaneamente respeitadora das necessidades e ritmos das crianças; 3) Currículo próprio que eleva ao máximo as potencialidades de cada aluno; 4) Relação pedagógica promotora de afetos e de valores humanos nucleares; e 5) Ensino que promove a criatividade e a arte.

2.1.2. A turma

A prática de ensino desenvolveu-se com uma turma de 2.º ano, constituída por 16 alunos, 5 do sexo feminino e 11 do masculino, com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos, sendo que nenhum deles se encontrava sinalizado como portador de Necessidades Educativas Especiais (NEE). Os alunos desta turma pertenciam a um meio sociocultural favorável, observando-se que a maioria dos encarregados de educação possuía cursos do ensino superior.

Este grupo de crianças, de acordo com a teoria de Jerome Bruner (1999) encontrava-se no estágio icónico, fazendo uso da organização visual, pelo que a perceção do ambiente e a criação de modelos próprios se baseava na representação

visual do mundo. Estas crianças dependem da memória visual, sendo difícil distanciarem-se do concreto e perceberem situações abstratas. Esta referência a Bruner entendeu-se como indispensável no delinear das propostas pedagógicas, com o objetivo de as adequar às características dos alunos.

A análise dos dados de avaliação diagnóstica dos alunos permitiu destacar algumas dificuldades em trabalhar em grupo, nomeadamente na partilha de ideias, na delegação de tarefas e no respeito pelas ideias dos colegas. Também na comunicação oral, nomeadamente nas apresentações, nos comentários orais e na explicitação de raciocínios matemáticos os alunos demonstravam algumas dificuldades. Ainda assim, o grupo manifestava-se autónomo no desempenho de tarefas, responsável e cumpridor dos compromissos definidos em Conselho de Turma (CT). De igual modo, manifestava interesse no desenvolvimento de estudos baseados na metodologia de trabalho de projeto, pelo Tempo de Estudo Autónomo (TEA) e pela escrita livre (cf. Anexo A).

2.1.3. A ação pedagógica da Orientadora Cooperante

A Orientadora Cooperante (OC) partilhava a organização do trabalho com os alunos, indo ao encontro da filosofia do modelo curricular do colégio. A mesma, como refere Santana (2000), respeitava os interesses de cada aluno, as suas estratégias e os ritmos de aprendizagem. A sua ação pedagógica fundamentava-se nos princípios orientadores do Movimento Escola Moderna (MEM), designadamente: no trabalho de aprendizagem através de projetos cooperativos; no trabalho participado pela turma, em que a preparação e gestão se organizava em conselho de cooperação educativa; nos circuitos de comunicação para a difusão e partilha dos produtos culturais; no trabalho autónomo e acompanhamento individual dos alunos. Segundo Niza (1998), deve-se criar um clima de livre expressão e de cooperação dos alunos para que trabalhem juntos para atingirem um objetivo comum, adquirindo competências.

Na agenda semanal, a OC incluía rotinas como o TEA e o CT, promovendo no aluno o desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade e de capacidades como o pensamento crítico, a argumentação e a exposição de ideias. Contemplava ainda outras como a *Apresentação de Produções (AP)*, o *Melhoramento de Texto*, as *Listas de palavras e os Livros e leituras*, o *Problema da Semana*, a *Sistematização de conteúdos*, o *Cálculo Mental*, a *Ficha de treino* e o *Trabalho em Projetos* (cf. Anexo B).

2.1.4. Processos de regulação e de avaliação da aprendizagem

Além dos momentos formas de avaliação das aprendizagens, como Santana (1998) refere, a OC avaliava todos os momentos planejados e os instrumentos que os sustentavam. Como sugerido por Serralha (2009), a OC recorria a instrumentos de pilotagem para regular as aprendizagens, implicando os alunos em todo o processo. Com efeito, existiam instrumentos de registo e de avaliação como o plano anual dos programas com os registos de evolução dos alunos, os mapas de utilização de ficheiros; os mapas coletivos de registo dos projetos e da sua evolução e o Diário de Turma (Niza, 1998). Destaca-se um meio de pilotagem e de registo de planeamento individual: o Plano Individual de Trabalho (PIT) que permitia operacionalizar a diferenciação do trabalho, a gestão do trabalho por cada aluno e a regulação das aprendizagens.

Além do referido, os alunos realizavam fichas de verificação de conteúdos. Mediante a sua prestação nestas fichas, os alunos preenchiam as listas de verificação, autoavaliando-se com base na listagem de conteúdos dos programas, exposta na sala de aula. Como sugerido por Santana (1999), estas verificações forneciam à OC uma visão global dos progressos do grupo e de cada aluno também, facilitando, concomitantemente, ao aluno a consciencialização do seu percurso.

2.2. Problematização dos dados do contexto

2.2.1. Identificação dos objetivos gerais de intervenção

A análise reflexiva dos dados de caracterização do contexto socioeducativo, mais precisamente, a identificação de potencialidades, fragilidades e interesses dos alunos levou a que surgissem algumas questões que serviram de base para a definição dos objetivos gerais do PI. São elas designadamente: I). Que estratégias e procedimentos se devem implementar no sentido de desenvolver a capacidade de trabalho em grupo? II). Que estratégias se devem implementar no sentido de melhorar as competências de comunicação oral? (III). Que estratégias se devem implementar no sentido de desenvolver a capacidade explicitar raciocínios matemáticos?

Em conformidade com as questões anteriormente apresentadas, identificaram-se como objetivos gerais de intervenção: I). Desenvolver competências de trabalho de grupo; (II). Desenvolver competências de comunicação oral; (III). Desenvolver a capacidade de explicitar raciocínios matemáticos.

2.2.2. Estratégias globais de intervenção e de integração curricular

Após a identificação dos objetivos gerais de intervenção, delineou-se o plano de ação. A ação pedagógica decorreu assumindo como referência princípios e processos em linha de continuidade com a metodologia de trabalho da OC. No plano de ação foram definidas as sequências de aprendizagem, os modos de organização do espaço, do tempo e de regulação e avaliação das aprendizagens. Estabeleceram-se estratégias de trabalho para cada área curricular, relacionando-as com os objetivos de intervenção.

Para o primeiro objetivo, desenvolver competências de trabalho de grupo, deu-se continuidade ao trabalho em pequenos grupos na rotina *Problema da Semana*, ao *Trabalho por Projetos*, às rotinas CT e TEA, através de parcerias contratualizadas. Dinamizaram-se jogos cooperativos e atividades de produção musical em pequenos grupos e relembrou-se, de forma sistemática, regras de trabalho em grupo com a turma.

Para a consecução do segundo objetivo, desenvolver competências de comunicação oral, deu-se continuidade às rotinas de AP, ao *Melhoramento de Texto*, ao *Planeamento e Balanço do dia* e ao CT. Promoveu-se a comunicação matemática, dinamizaram-se atividades de produção musical que implicavam justificação de escolhas e definiram-se com os alunos indicadores de avaliação para o melhoramento dos comentários realizados na rotina AP (cf. Anexo C).

No que respeita ao terceiro objetivo, desenvolver a capacidade de explicitar raciocínios matemáticos, fomentaram-se momentos de discussão e compreensão de enunciados matemáticos. Deu-se continuidade às rotinas de *Cálculo Mental*, *Problema da Semana*, *Sistematização* e de *TEA*, reforçando a reflexão individual e partilhada sobre os processos e estratégias utilizados. Na área das Expressões Artísticas e Físico-Motoras, dinamizaram-se jogos de cálculo mental, que exigiam a comunicação explícita entre os alunos. Assim, como sugerido por Roldão (2009), recorreu-se à estratégia de integração curricular para a criação de espaços de trabalho articulado das disciplinas em torno de metas educativas. Além do referido, delinearam-se atividades que integraram Estudo do Meio e Português e Estudo do Meio e Matemática.

2.2.3. Atividades implementadas desenvolvidas

Em consonância com o referido anteriormente, são explicitadas, de seguida, algumas das atividades desenvolvidas no contexto do 1.º CEB.

Uma das atividades realizadas mais regularmente foi o *Melhoramento de Texto* (cf. Anexo D). De acordo com Niza (1998), esta atividade constitui-se como um momento forte de trabalho coletivo de revisão, reescrita e desenvolvimento coletivo de textos. Projetou-se no quadro um texto escrito por um aluno ainda com desvios e incorreções originais, seguindo-se um momento de apreciações críticas por parte da turma.

Uma outra atividade, realizada no âmbito da disciplina de Matemática, assentou na medição das alturas e na pesagem dos alunos. Em grande grupo, procedeu-se a medição e registaram-se as descobertas, construindo-se, de seguida, um gráfico de barras e um diagrama de venn com base nas informações recolhidas (cf. Anexo E).

Também uma atividade prática relacionada com os órgãos dos sentidos (cf. Anexo F) despertou interesse nos alunos. A este respeito, como referido no programa de Estudo do Meio (2004), os alunos aprendem e integram progressivamente o significado dos conceitos através da realização de experiências reais na escola.

Na área de Expressões Artísticas e Físico-Motoras foram realizadas algumas atividades (cf. Anexo G), como jogos de exploração, incluindo como referido no Programa Nacional do Ensino Básico (2004), jogos com o corpo, através de palmas e com instrumentos, experimentando potencialidades sonoras de materiais e objetos.

2.2.4. Processos de regulação e de avaliação

De modo a compreender se o que foi esboçado no plano de ação se tinha revelado ou não vantajoso para os alunos, foi fundamental, durante o processo, avaliar as aprendizagens dos alunos e os objetivos propostos. O poder de avaliar foi partilhado com os alunos, sendo utilizada uma variedade de modalidades, estratégias, técnicas e instrumentos de avaliação. Procedeu-se à prática da avaliação diagnóstica, dando conta dos conhecimentos e competências dos alunos, possibilitando as condições necessárias ao processo de planificação. No decorrer do processo de intervenção recorreu-se à prática de avaliação formativa, sendo o foco de atenção o ritmo e o percurso de cada aluno. Assim, deu-se continuidade ao trabalho da OC, avaliando os momentos planificados e os instrumentos de pilotagem que os sustentavam.

No que respeita à progressão dos alunos na aprendizagem, constatou-se uma melhoria nos indicadores relativos às competências sociais, nomeadamente nas competências de trabalho em grupo e com a autonomia e responsabilidade (cf. Anexo H). Na disciplina de Português, no domínio da escrita, foi notória uma evolução, particularmente na escrita de pequenas narrativas, devido à rotina *Melhoramento de*

Texto (cf. Anexo I). Na disciplina de Matemática, a competência mais trabalhada e em que se viu melhores resultados foi no estabelecimento de relações entre as operações inversas, algo que foi associado à diversificação de estratégias de cálculo (cf. Anexo J). Na disciplina de Estudo do Meio, foram introduzidos conteúdos relacionados com a diversidade animal, com a dentição e com os órgãos dos sentidos, em que os alunos demonstraram facilidade (cf. Anexo K). Na área de Expressões Artísticas e Físico-motoras, foi notória uma evolução nas competências relativas à área de *Perícias e Manipulações* e na capacidade de produção e composição musicais (cf. Anexo L).

Na avaliação dos objetivos do PI foi possível constatar uma melhoria nos indicadores relacionados com as competências de trabalho de grupo, ainda que se tenha considerado que o objetivo foi parcialmente alcançado, tendo em conta que a capacidade de trabalhar em grupo deve ser desenvolvida gradual e continuamente (cf. Anexo M). O segundo objetivo, desenvolver competências de comunicação oral, tendo em conta a duração da intervenção, foi alcançado, ainda que sejam competências que se vão desenvolvendo ao longo da escolaridade (cf. Anexo N). No que respeita o objetivo desenvolver a capacidade de explicitar raciocínios matemáticos, verificou-se uma melhoria nos indicadores definidos, tendo sido conseguido, ainda que alguns alunos ainda tenham demonstrado algumas dúvidas neste aspeto (cf. Anexo O).

O balanço do trabalho e dos resultados obtidos é positivo, uma vez que os objetivos foram parcialmente atingidos. Foi possível confirmar que os alunos se revelaram participativos e demonstraram empenho e interesse durante todo o processo.

3. PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 2.º CEB

Nesta secção apresenta-se a caracterização do contexto de prática de ensino supervisionada desenvolvida no 2.º CEB, da turma, da organização e gestão do processo de ensino aprendizagem e dos processos de regulação e avaliação. De seguida, apresentam-se os objetivos gerais, as estratégias globais e de integração curricular, algumas atividades implementadas e os processos de avaliação e regulação.

3.1. Caracterização sumária do contexto socioeducativo

3.1.1. A instituição

A prática de ensino supervisionada no 2.º CEB foi desenvolvida numa escola de um agrupamento Território de Intervenção Prioritária (TEIP), situada na freguesia do

Lumiar. A escola onde decorreu a prática dispõe de duas valências de ensino: 2.º e 3.º CEB, incluindo alunos do Programa Integrado de Educação e Formação 4.º ano e 2.º Ciclo (PIEF) e de Cursos de Formação Vocacional (CFV). O Projeto Educativo do Agrupamento (PEA) centra-se em princípios educativos que privilegiam a valorização da escola no meio a que pertence, a integração social, o trabalho colaborativo entre a comunidade escolar e não escolar, o respeito e a valorização das diferenças.

3.1.2. As turmas

A prática de ensino desenvolveu-se com duas turmas de 5.º ano de escolaridade. Uma constituída por 17 alunos, dos quais 7 são do sexo masculino e 10 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 10 e os 17 anos, e outra por 19 alunos, dos quais 9 são do sexo masculino e 10 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 9 e os 17 anos. Dois alunos de cada turma encontravam-se sinalizados como portadores de NEE, estando abrangidos pelo Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro.

Estes alunos têm múltiplas origens culturais e os contextos familiares revelam problemas socioeconómicos e baixo nível de instrução formal.

Do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo, de acordo com a Teoria de Bruner (1999), os alunos encontram-se entre o estágio icónico e o estágio simbólico, sendo a fase de transição aos 10 anos de idade. A criança deixa de ter uma dependência direta da memória visual, concreta e específica, sendo capaz de representar a realidade através de uma linguagem simbólica, de carácter abstrato. Em conformidade, a atividade intelectual da criança começa a basear-se na capacidade para operar situações hipotéticas, ao invés de permanecer restrita ao que já experimentou. À semelhança do 1.º CEB, também no 2.º foi importante ter em conta a referência de Bruner para definir propostas pedagógicas adequadas aos alunos.

A análise dos dados de avaliação diagnóstica dos alunos (cf. Anexo P) refletiu algumas fragilidades em competências como a autonomia e a responsabilidade. Era ainda de notar pouca motivação e interesse para a aprendizagem. Na disciplina de **Matemática**, a maioria dos alunos demonstrava dificuldades nos conteúdos relacionados com Números e Operações, nomeadamente nas operações de números fracionários, na realização de problemas e no cálculo mental. Na disciplina de **Ciências Naturais**, os alunos mostravam compreender a maioria dos conteúdos relativos à água, ar, rochas e solo, ainda que revelassem dificuldades em conceitos relacionados com o solo e na reflexão acerca da ação do Homem nos fenómenos naturais e da natureza.

3.1.3. A ação pedagógica dos Orientadores Cooperantes

Em conformidade com as informações recolhidas através das entrevistas e de conversas informais com os OC, estes promovem uma pedagogia de *Aprender a Aprender*, procurando ambientes de aprendizagem em que predomine o respeito mútuo, a solidariedade, a cooperação e a integração. Além disso, os OC destacam a importância de estratégias diversificadas de acordo com as necessidades de cada aluno. Para potenciar a motivação dos alunos, os professores propõem trabalho de pesquisa, de campo, de sala de aula, em grupo e a pares. Assim, recorrem às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) sempre que possível, e a espaços como a Biblioteca Escolar e ao Terreno Pedagógico.

3.1.4. Processos de avaliação e de regulação da aprendizagem

Os OC privilegiavam a modalidade de avaliação sumativa, através de fichas reguladoras elaboradas, normalmente, pelos professores da mesma área disciplinar do mesmo ano de escolaridade. Os parâmetros e critérios de avaliação são definidos em conjunto pelos professores que padronizam grelhas de registo de avaliações.

3.2. Problematização dos dados do contexto

3.2.1. Identificação dos objetivos gerais de intervenção

A análise reflexiva dos dados de caracterização do contexto socioeducativo, mais precisamente, a identificação de potencialidades, fragilidades e interesses dos alunos permitiu colocar questões que serviram de base para a definição dos objetivos gerais do PI. São elas designadamente: I) Que estratégias e procedimentos se devem implementar no sentido de promover a motivação dos alunos para a aprendizagem? II) Que estratégias se devem implementar no sentido de desenvolver a capacidade dos alunos de resolução de problemas? e III) Que estratégias se devem implementar no sentido de desenvolver nos alunos competências de pensamento crítico?.

Em conformidade com as questões anteriormente apresentadas, identificaram-se como objetivos gerais de intervenção: I). Desenvolver a motivação para a aprendizagem; II). Desenvolver competências de resolução de problemas; e III). Desenvolver competências de pensamento crítico.

3.2.2. Estratégias globais de intervenção e de integração curricular

À semelhança da prática desenvolvida no 1.º CEB, delineou-se o plano de ação, estabelecendo-se estratégias de trabalho relacionadas com os objetivos gerais de intervenção. Neste sentido, para a consecução do primeiro objetivo geral, desenvolver a motivação para a aprendizagem, as estratégias privilegiadas foram: (i) realização de jogos; (ii) utilização de recursos tecnológicos; (iii) realização de atividades práticas; (iv) realização de trabalhos de grupo; (v) visualização de vídeos.

No que respeita ao segundo objetivo geral, desenvolver competências de resolução de problemas, implementaram-se as rotinas *Cálculo Mental* e o *Problema da Semana*. Considerou-se como benéfica a introdução da rotina de *Cálculo Mental*, uma vez que o cálculo e a explicitação de estratégias era uma fragilidade dos alunos de ambas as turmas que podia contribuir para o insucesso na resolução de problemas.

Para o terceiro objetivo, desenvolver competências de pensamento crítico: (i) fomentou-se a discussão de medidas a adotar para melhorar, por exemplo, a qualidade do ar; (ii) introduziu-se a auto, a co e a heteroavaliação em várias atividades.

Recorreu-se à estratégia da integração curricular, embora não sendo com a regularidade desejada. Foram trabalhados conteúdos das disciplinas de Matemática e de Ciências Naturais de modo articulado e integrado com os conteúdos da disciplina de Português, que se configuravam de dificuldade para a maioria dos alunos.

3.2.3. Atividades implementadas

Em conformidade com o referido anteriormente, são explicitadas, de seguida, algumas das atividades desenvolvidas no contexto do 2.º CEB.

Uma das atividades que mais interesse despertou nos alunos foi o trabalho de grupo realizado na disciplina de Ciências Naturais. Cada grupo ficou responsável por um tema de entre os seguintes: Meios em que os animais vivem; Formas corporais; Revestimento e Locomoção, elaborando um cartaz (cf. Anexo Q). Dois dos objetivos aqui trabalhados e referidos no Programa de Ciências Naturais de 2.º CEB (1991) são precisamente cooperar em atividades em grupo e conhecer a diversidade de ambientes e seres vivos da biosfera. Por outro lado, na disciplina de Matemática, realizaram-se regularmente jogos de cálculo mental, *quizzes* de consolidação de conteúdos e problemas da semana, denominados Casos de detetive (cf. Anexo R). Uma das atividades que suscitou interesse por parte dos alunos foi a construção de triângulos

com a ajuda de instrumentos de medida e de um vídeo da Escola Virtual. Como referido no documento Programa e Metas Curriculares de Matemática (2013) é importante que os alunos adquiram destreza na execução de construções rigorosas.

3.2.4. Processos de avaliação e de regulação

De modo a compreender se o que foi delineado no plano de ação se tinha revelado ou não vantajoso para os alunos, avaliou-se, ao longo de todo o processo, as aprendizagens dos alunos e os objetivos propostos. O poder de avaliar foi, mais uma vez, partilhado com os alunos e foi utilizada uma variedade de modalidades, estratégias, técnicas e instrumentos de avaliação. Foram utilizadas três modalidades de avaliação: diagnóstica, formativa e sumativa. Na prática de avaliação formativa, realizaram-se fichas formativas com posterior *feedback*, atividades que envolviam a auto, co e heteroavaliação e avaliaram-se as prestações dos alunos nas rotinas *Cálculo Mental* e *Problema da Semana*. A avaliação sumativa foi realizada através de fichas de avaliação.

No que respeita à progressão dos alunos na aprendizagem, constatou-se, no âmbito das competências sociais (cf. Anexo S), uma melhoria na motivação para a aprendizagem, em ambas as turmas, na medida em que em que realizavam frequentemente as atividades propostas e com interesse, algo que não era verificável aquando da avaliação diagnóstica. Na disciplina de Matemática, não se verificou uma melhoria significativa relativamente às competências relacionadas com a área dos Números e Operações. Na Geometria, ambas as turmas revelaram mais facilidade comparativamente com os conteúdos abordados anteriormente, ainda que se tenham observado dificuldades na construção de retas e triângulos e na identificação de ângulos complementares, suplementares e verticalmente opostos (cf. Anexo T). Na disciplina de Ciências Naturais, a maioria dos alunos demonstraram facilidade na aprendizagem dos conteúdos relacionados com a Diversidade Animal, embora tenham demonstrado algumas dificuldades na identificação de animais de acordo com a sua tipologia corporal e de adaptações relacionadas com o tipo de locomoção (cf. Anexo U).

Em relação à avaliação dos objetivos do PI, nomeadamente no objetivo desenvolver a motivação para a aprendizagem, ainda que se tenha constatado uma melhoria na participação dos alunos nas tarefas e no interesse demonstrado, considerou-se que este objetivo foi parcialmente atingido, tendo em conta que a motivação deve ser desenvolvida gradualmente (cf. Anexo V). O segundo objetivo, desenvolver competências de resolução de problemas, tendo em conta a duração da

intervenção, considerou-se que foi alcançado, uma vez que foi notória uma evolução no que diz respeito ao cálculo mental utilizado na resolução dos problemas, à interpretação dos mesmos e à explicitação oral de estratégias (cf. Anexo W). No que respeita ao objetivo desenvolver competências de pensamento crítico, considerou-se que este objetivo foi parcialmente atingido, tendo em conta a duração da intervenção, ainda que sejam competências que se devam continuar a desenvolver (cf. Anexo X).

O balanço do trabalho desenvolvido e dos resultados obtidos é positivo, uma vez que os objetivos foram parcialmente atingidos. Saliente-se que alunos se revelaram, quase sempre, participativos e demonstraram interesse ao longo de todo o processo.

4. ANÁLISE CRÍTICA E REFLEXIVA DAS PRÁTICAS DESENVOLVIDAS NO 1.º E NO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Em conformidade com as descrições apresentadas, neste ponto analisa-se crítica e reflexivamente a prática desenvolvida em ambos os níveis de ensino.

As duas práticas experienciadas foram completamente distintas, no que diz respeito aos grupos etários e níveis de desenvolvimento dos alunos, aos princípios orientadores da ação pedagógica dos OC e formas de organização e gestão do currículo, à relação pedagógica estabelecida e à avaliação das aprendizagens.

Embora segundo a psicologia do desenvolvimento fosse esperado que os alunos do 2.º CEB revelassem ser mais responsáveis e autónomos, tal não foi observável. Pode-se considerar que este facto está relacionado com as diferenças na ação pedagógica dos OC de ambos os ciclos. No 1.º CEB, a OC privilegiava um método de ensino baseado nos princípios pedagógicos que implicavam o trabalho participado pela turma, pela cooperação, comunicação e acompanhamento individual, centrando a sua ação na aprendizagem. Procurava, como referido por Arends (1995), ajudar os alunos a aprender, a colocar questões, a procurar respostas e soluções para satisfazerem a sua curiosidade e construir as suas próprias ideias acerca do mundo. Indo ao encontro da perspetiva de Morgado (2004), o processo de ensino/aprendizagem era concebido e organizado a partir das características do grupo e eram organizados processos pedagógicos assentes na capacidade de diferenciação do professor na gestão da sala de aula. Por outro lado, no 2.º CEB, foi possível observar uma

metodologia mais tradicional, sendo a ação pedagógica sustentada por processos centrados no professor com recurso preferencial a métodos expositivos.

De igual forma, no que respeita à gestão do tempo e dos conteúdos de aprendizagem pelos OC foram percecionadas algumas diferenças. No 1.º CEB, os alunos dispunham de mais tempo para sistematizar as aprendizagens, existindo um tempo diário para o trabalho autónomo e acompanhamento individual. No TEA, os alunos aprofundavam os conteúdos disciplinares, guiando-se pelo PIT. No 2.º CEB, os alunos não dispunham deste tempo para consolidar e sistematizar as aprendizagens. O facto de existir uma prova de aferição no final do ano fez com que os conteúdos fossem abordados muito mais rapidamente do que o desejável e benéfico para os alunos.

A este respeito, no 1.º CEB, os alunos dispunham de mais tempo para explorar os conteúdos. Exemplificando, os conteúdos relacionados com a área do Estudo do Meio eram abordados através de projetos cooperativos. Estes projetos procuravam o desenvolvimento de aprendizagens curriculares, sendo apoiados rotativamente pelo professor. Como referido por Guedes (2011), este trabalho assentava em três fases: 1) Questionamento acerca do tema; 2) Execução do trabalho, recorrendo à pesquisa e registo de informações; e 3) Divulgação do que se fez e aprendeu. Embora não tenha sido observado este tipo de trabalho cooperativo no 2.º CEB, procurou-se que os alunos vivenciassem um processo semelhante, sendo fornecidos guiões orientadores do trabalho, uma vez que os alunos não se estavam habituados a este género de trabalho.

A articulação dos conteúdos entre as áreas foi mais notória no 1.º CEB, uma vez que no 2.º CEB é necessário que vários professores planeiem em conjunto. Ainda assim, embora não se tenha realizado com a regularidade desejada, foram trabalhados conteúdos das disciplinas de Matemática e de Ciências Naturais de modo articulado e integrado com o desenvolvimento de competências da disciplina de Português, que se configurava de dificuldade para a maioria dos alunos. No meu entender é necessário que se trabalhe com vista à formação integral do indivíduo, sendo, como refere Roldão (2009), fundamental que a organização das disciplinas tenha como base um trabalho colaborativo, entre docentes e disciplinas no sentido de se ultrapassar a atual fragmentação dos processos de ensino.

Na organização do espaço e dos materiais educativos, também se constataram algumas diferenças nas práticas dos OC dos dois ciclos de ensino. No 1.º CEB, os alunos encontravam-se dispostos em grupos de quatro elementos, enquanto no 2.º CEB estavam organizados em pares. De acordo com Arends (1995), a colocação das

carteiras afeta os padrões de comunicação e o comportamento dos alunos na sala de aula. A meu ver, a organização em grupos facilitava a aprendizagem cooperativa, sendo que, conforme referido por Fernandes (1997), os alunos trabalhavam em conjunto num mesmo problema, ao invés de separadamente em componentes da tarefa, criando-se um ambiente rico em descobertas, *feedback* recíproco e partilha de ideias.

Como referido, no 1.º CEB, foi possível observar no espaço sala de aula áreas de apoio específico ao programa e áreas de apoio geral. Nas áreas de apoio geral encontravam-se instrumentos de pilotagem, que sustentam o planeamento e a avaliação cooperada. Também os materiais aos alunos se encontravam disponíveis para serem utilizados autonomamente pelos mesmos, seguindo a perspetiva de Serralha (2007), que considera fundamental a criação de um ambiente social estruturado por áreas de trabalho, onde os materiais e instrumentos estejam expostos, permitindo a utilização livre e autónoma por parte dos alunos. O espaço não pode, assim, ser considerado algo secundário, uma vez que, como sugere a autora, promove a autonomia e o sentido de responsabilidade dos alunos, sendo necessário que estes e o professor, em conjunto, assumam a manutenção e gestão desse espaço. Por outras palavras, Morgado (2004) salienta que os materiais devem ter a função de facilitadores e de apoio à aprendizagem. Já no 2.º CEB, o espaço sala de aula não se encontrava organizado por áreas de apoio e não existiam materiais disponíveis para os alunos.

Do mesmo modo foram percecionadas diferenças no que diz respeito à relação pedagógica estabelecida. Num sentido mais restrito, Estrela (2002) considera que esta abrange a relação do professor-aluno e do aluno-aluno dentro das situações pedagógicas. No 1.º CEB, observou-se uma relação mais proximal entre professor-aluno, visto que, indo ao encontro do referido por Estrela (2002), o professor representava um assistente de aprendizagem, dinâmico e interventor. Pelo seu lado, no 2.º CEB, a relação não era tão proximal, sendo que a função do professor assentava na transmissão do saber. Conforme Amado, Freire, Carvalho e André (2009), entende-se que o estilo de relação sustentado pelo professor está, muitas vezes, relacionado com as metodologias empregues pelo mesmo ou com os próprios conteúdos. Assim, o facto da OC do 1.º CEB seguir princípios pedagógicos que implicam o aluno no seu processo de ensino aprendizagem pode ser uma explicação para o estabelecimento de uma relação mais proximal com os seus alunos, comparativamente com o observado no 2.º CEB.

Nas práticas de ensino desenvolvidas, procurou-se, seguindo a perspectiva de Esteves (2007), que a relação pedagógica apresentasse na sua base a afetividade, desenvolvendo nas crianças o espírito de ajuda e cooperação, baseados em confiança e respeito entre elas e o professor.

De igual forma, os processos de regulação e os instrumentos de avaliação das aprendizagens foram significativamente diferentes. De acordo com Roldão (2006), a avaliação das aprendizagens deve ser um conjunto de processos cujos objetivos são o acompanhamento regulador das aprendizagens e a verificação da sua consecução. Foi possível observar uma avaliação mais formativa e reguladora no 1.º CEB em que, tal como proposto por perspectiva de Ferreira (2007), se respeitava os seus ritmos de trabalho e o percurso de cada aluno. No 2.º CEB, embora os alunos realizassem fichas denominadas “formativas”, estas eram classificadas como os testes sumativos, sendo a avaliação sumativa a modalidade privilegiada. Como referido por Morgado (2004), o processo de avaliação ainda está demasiado centrado nos produtos, assumindo um maior peso as modalidades sumativas com menos capacidade de regulação de processos quer para os professores, quer para os alunos.

Por outro lado, no 1.º CEB, em consonância com os princípios pedagógicos seguidos pela OC, o aluno desempenhava um papel ativo nos processos de avaliação, realizando-se diariamente a auto e a coavaliação entre pares. Como sugerido por Fernandes (2005), a OC partilhava o poder de avaliar os alunos. Embora não observando este papel ativo dos alunos no 2.º CEB, durante a intervenção realizaram-se regularmente práticas de auto, de hétéro e de coavaliação entre pares. A autoavaliação, como refere Leite (2003), permitia uma efetiva participação dos alunos na avaliação e que estes, em pouco tempo, desenvolvessem competências a este nível. Considerou-se o aluno “protagonista do ensino” e alguém que “reflete com o professor e com os colegas as situações de aprendizagem” (Leite, 2003, p.49). Igualmente importante se revelava a avaliação entre pares, desenvolvendo o respeito e a valorização das aprendizagens do colega.

Em suma, percebeu-se que, como consequência da ação pedagógica desenvolvida, os alunos do 1.º CEB mostravam ser mais autónomos, responsáveis e capazes de gerir e orientar o seu processo de ensino aprendizagem do que os alunos do 2.º CEB, embora estes se encontrassem numa fase de desenvolvimento posterior.

PARTE II - ESTUDO EMPÍRICO

Ao longo desta segunda parte, serão descritas todas as fases do estudo desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º CEB, intitulado *A implicação dos alunos nos processos de auto e de coavaliação entre pares: concepções e práticas*.

1. CONTEXTUALIZAÇÃO

A educação tem sofrido alterações ao longo dos tempos e, em conformidade, o papel esperado do professor tem acompanhado essa mudança, sendo que os processos de ensino aprendizagem se deslocaram de um enfoque mais tradicional centrado nas disciplinas e na figura do professor, para formas de ensino e de trabalho escolar em que o aluno é considerado como o sujeito ativo da sua própria aprendizagem.

Neste século XXI, o professor tem um papel determinante na garantia de processos de inclusão que procurem respeitar os ritmos, as necessidades individuais e os interesses de cada aluno e ainda garantir o desenvolvimento de competências de autonomia e responsabilização que lhes permitam intervir na sociedade. Para que o aluno aprenda a autorregular-se ao longo da sua vida, o professor deve ter como pressuposto a sua implicação em todo o processo de aprendizagem, não excluindo a dimensão da avaliação.

A avaliação formativa deve ser vista, então, como uma parte importante da função dos professores, centrando-se nos alunos, visando que tomem consciência das suas aprendizagens e permitindo que acompanhem o próprio progresso (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico, 2014).

Com efeito, e tal como sugerido por Pinto e Santos (2006), na sociedade contemporânea a avaliação assume um papel de destaque no campo pedagógico. Não obstante, é necessário refletir sobre a avaliação numa lógica socioconstrutiva do processo de aprendizagem, onde aprender não é um simples processo linear, mas um processo de (re) construção. No entender dos autores, a avaliação deve implicar o aluno, favorecendo, por consequência, a sua autorreflexão e autorregulação.

Com base na problematização efetuada e nas experiências vivenciadas em alguns contextos da prática de ensino supervisionada centradas nos alunos e na promoção de competências de autonomia e de responsabilidade através da sua implicação nos processos de avaliação emerge a seguinte questão: *Como é que os*

professores entendem e concebem a participação dos alunos na avaliação e, neste contexto, que práticas de avaliação descrevem?

Em conformidade com a questão apresentada, identificou-se como objetivo geral de investigação: estudar as concepções e práticas de professores do 1.º e do 2.º CEB sobre a implicação dos alunos nos processos de avaliação. Ao aprofundar este conhecimento, pretende-se que, de alguma forma, se contribua para a reflexão sobre estes processos e, conseqüente, melhoria dos mesmos na sala de aula e no sucesso dos alunos.

De seguida, apresenta-se o quadro conceptual, através de uma revisão bibliográfica abreviada e concisa, explicitando-se os conceitos fundamentais associados à problemática; apresenta-se a metodologia, onde são explicitadas: as questões de investigação; os objetivos específicos do estudo; a caracterização da amostra; os princípios éticos do processo de investigação as opções metodológicas. Por último, apresentam-se os resultados do estudo e a discussão dos mesmos, assim como as respetivas conclusões.

2. QUADRO CONCEPTUAL

*Se a avaliação formativa é entendida como um meio de ajuda à aprendizagem, como é possível fazê-lo sem ouvir os alunos? Se quem aprende é o aluno, como será possível ajudá-lo sem lhe dar voz?
(Santos et al., 2010)*

Nesta secção apresenta-se o quadro conceptual da temática objeto de estudo. Começa-se por explicitar o conceito de avaliação, seguido de breves notas sobre o enquadramento da legislação em avaliação das aprendizagens no contexto português. Aborda-se a implicação dos alunos nos processos de avaliação, nomeadamente nos de auto e de coavaliação entre pares. Por último, apresentam-se o resultado de alguns estudos desenvolvidos sobre a temática no contexto nacional.

2.1. Definição do conceito de avaliação

A avaliação, no entender de Pinto (2003), à semelhança de outros campos da educação, avançou nas suas concepções e, por vezes, nas suas práticas, ainda que a relação entre a teoria e a prática nunca tenha andado a par e passo. A este respeito, o

autor refere que, normalmente, os conceitos evoluem mais rapidamente do que as práticas, originando desfasamentos entre modos de pensar e de fazer. A emergência de novas ideias e práticas não exige uma substituição imediata das anteriores. Vão existindo no mesmo espaço e tempo diversas perspectivas e práticas de avaliação.

Guba e Lincoln (1989) distinguiram quatro gerações de avaliação que correspondem a perspectivas, abordagens, significados ou conceptualizações que são possíveis de identificar nos últimos cem anos. Efetivamente, à medida que o tempo foi passando, as conceptualizações de avaliação tornaram-se mais complexas e sofisticadas. Explicitam-se, de seguida, cada uma das quatro gerações.

1. Avaliação como medida

Neste tipo de avaliação tomou-se como sinónimos avaliação e medida. Prevalencia a ideia de que avaliação era uma questão, essencialmente, técnica que, tendo por base testes bem construídos, permitia medir com rigor as aprendizagens dos alunos.

2. Avaliação como descrição

Esta segunda geração procurou superar algumas das limitações detetadas nas avaliações da primeira geração. Uma delas está diretamente relacionada com o facto de os conhecimentos dos alunos serem os únicos objetos de avaliação. Os autores referem que os avaliadores, perante objetivos previamente definidos, tinham como principal objetivo descrever os pontos fortes e os pontos fracos.

3. Avaliação como juízo de valor

A terceira geração, designada como a geração da formulação de juízos ou julgamentos, surge na tentativa de superar as falhas na avaliação da geração precedente. Assim, os avaliadores, mantendo as funções técnicas e descritivas das gerações anteriores, passariam também a desempenhar o papel de juízes.

4. Avaliação como negociação e como construção

Como alternativa às três gerações referidas, e uma vez que todas elas apresentavam pontos fracos, surge a quarta geração de avaliação que se caracteriza por ser respondente, isto é, à partida, não estabelece parâmetros ou enquadramentos. Estes serão determinados e definidos através de um processo negociado e interativo com aqueles que, de algum modo, estão envolvidos na avaliação. Trata-se de uma avaliação construtivista, expressão que, no fundo, designa a metodologia que efetivamente é posta em prática na avaliação. Os

autores assumem que a sua própria concepção poderá ter dificuldades e limitações e que, eventualmente, terá que ser revista nos seus pressupostos, concepções e métodos ou vir mesmo a ser completamente posta de parte.

O conceito de avaliação que hoje se conhece tem, segundo Pinto e Santos (2006), um passado relativamente recente. Pelo seu lado, Roldão (2006) é de opinião que quando se analisa este conceito, mesmo em termos da decisão que os professores tomam no momento de atribuir uma nota ao aluno, o que está em jogo é um conjunto complexo de operações que não podem ser reduzidas à “média” de um ou dois instrumentos de avaliação, como na generalidade são designados por “testes” ou, no passado, por “pontos escritos” ou, atualmente, “numa cosmética verbal que valeria a pena analisar” por “fichas” (p. 41). Assim, como refere Roldão (2006), avaliar consiste num conjunto organizado de processos que visam o acompanhamento de qualquer aprendizagem pretendida e que incorporam, por esse motivo, a verificação da sua consecução. No entanto, como enfatiza a autora, para se poder fazer verdadeiramente uma avaliação é imprescindível a existência de mecanismos de acompanhamento do processo para o ir entendendo, acertando e reorientando. Na verdade, a tradição de tratar, por um lado, os objetivos e as estratégias e, por outro lado, a avaliação, ou seja, como duas vertentes do desenvolvimento curricular separadas, tem vindo a contribuir para contradições a este nível. Assim, a avaliação decorre e acompanha o modo como o professor ensina, isto é, como organiza e orienta o processo pelo qual os alunos aprendem alguma coisa importante de saber e ficam capazes de mobilizar (Roldão, 2006).

Do ponto de vista de Pinto (2003), a construção de uma nova atitude face à compreensão da avaliação e ao desenvolvimento de novas práticas assenta numa perspetiva de escola mais inclusiva. O autor salienta que se deve adotar uma postura ética diferente face à avaliação, sendo as pessoas, as relações e os sentidos dessas relações um aspeto a ter em consideração.

Em síntese, e tal como lembrado por Fernandes (2006), a avaliação não é uma disciplina exata e, muito provavelmente, nunca o poderá vir a ser. O autor sugere que a avaliação que se faz nas salas de aula não é uma questão técnica ou de mera construção e utilização de instrumentos, mas sim um processo desenvolvido por e com seres humanos para seres humanos.

2.2. Breves notas sobre a legislação em avaliação no contexto português

Em Portugal, as normais legais relativas à avaliação das aprendizagens têm sofrido muitas alterações, nomeadamente nos últimos 30 anos. A este respeito, Fernandes (2007) considera que se passou de uma avaliação quase exclusivamente associada à classificação e à certificação, com base em exames, para uma avaliação mais associada à melhoria e ao desenvolvimento das aprendizagens e do ensino.

Analisando as alterações, salienta-se que, pelo menos desde 1992, o conceito de avaliação formativa, de acordo com a legislação educativa portuguesa: “assume um carácter contínuo e sistemático, recorre a uma variedade de instrumentos de recolha de informação, adequados à diversidade das aprendizagens e aos contextos em que ocorrem, tendo como uma das funções principais a regulação do ensino e da aprendizagem” (Despacho nº98-A/92). Nesta legislação, é também definida como sendo a principal modalidade de avaliação que se destina a informar o aluno, o seu encarregado de educação, os professores e outros intervenientes sobre a qualidade do processo educativo e da aprendizagem.

Mais recentemente, de acordo com o 23º Artigo do Decreto-Lei nº139/2012, de 5 de julho, a avaliação da aprendizagem é um processo regulador do ensino, orientador do percurso escolar e certificador dos conhecimentos adquiridos e capacidades desenvolvidas pelo aluno que tem por objetivo a melhoria do ensino. É também um processo de aferição do grau de cumprimento das metas curriculares fixadas.

Esta definição de avaliação mantém-se até ao Decreto-Lei nº17/2016, de 4 de abril, sendo que a finalidade passa a assentar na “melhoria do ensino e da aprendizagem baseada num processo contínuo de intervenção pedagógica”.

No que respeita aos intervenientes da avaliação definidos pela legislação, o atual Despacho normativo nº1-F/2016 refere que neste processo intervém: a) Professores; b) Aluno; c) Conselho de docentes, no 1.º ciclo, ou o conselho de turma, no 2.º e 3.º ciclo; d) Diretor; e) Conselho pedagógico; f) Encarregado de educação; g) Docente de educação especial e outros profissionais que acompanhem o desenvolvimento do processo educativo do aluno; h) Serviços ou organismos do Ministério da Educação.

Na perspetiva de Fernandes (2007), o sistema educativo português tem, na sua generalidade, uma legislação que se pode considerar consistente com as principais recomendações da investigação educacional, no que se refere à avaliação das

aprendizagens dos alunos. A partir dessa legislação, o autor destacou, entre outros, os seguintes princípios: (I) A avaliação deve ser consistente com a forma como se desenvolve o currículo nas salas de aula e ser parte integrante dos processos de ensino e aprendizagem; (II) A avaliação formativa deve predominar nas salas de aula e ter em vista a melhoria das aprendizagens e do ensino assim como o desenvolvimento da autoavaliação e da autorregulação por parte dos alunos; (III) As estratégias, as técnicas e os instrumentos de avaliação devem ser diversificados; (IV) A avaliação deve ser transparente, sendo que os alunos e outros intervenientes no processo de avaliação deverão conhecer bem os conteúdos, os processos e os critérios da avaliação e deverão participar ativamente no seu desenvolvimento.

2.3. Implicação dos alunos nos processos de avaliação

O que se entende por avaliação formativa também tem sofrido alterações ao longo do tempo, nomeadamente a respeito do papel do aluno neste tipo de modalidade. Em conformidade, Santos et al (2010) resumem essas alterações conforme explicitado na Tabela 1.

Tabela 1
Evolução do conceito de avaliação formativa

Avaliação formativa	Antes	Na atualidade
Função	Contribuir para a aprendizagem (consecução de objetivos)	Contribuir para a aprendizagem (mudança estável feita pelo próprio)
Papel do professor	Perito e decisor	Interveniente e proponente
Papel do aluno	Executor	Interveniente e proponente
Natureza	Sobretudo retroativa (após)	Sobretudo interativa (durante)
Práticas	Teste formativo	Questionamento, escrita avaliativa, negociação de critérios de avaliação, autoavaliação, coavaliação
Ações decorrentes	Ajudas normalizadas	Ajudas diferenciadas

Nota: Retirado de Santos et al (2010, p. 11)

A análise das informações da Tabela 1 permite considerar que, segundo Santos et al (2010), o aluno passou a desempenhar um papel central no processo de avaliação formativa, não querendo com isto dizer que o papel do professor se tenha tornado mais reduzido ou menos importante, mas, pelo contrário, mais complexo e exigente. Note-se

que, ao longo do tempo, a avaliação tem sido realizada por quem sabe sobre quem está a aprender. No entanto, importa que a regulação da aprendizagem, sendo um ato intencional que contribui para a progressão ou redirecionamento dessa aprendizagem, passe, necessariamente, por quem aprende. A autora sugere que esta regulação pode ter origem numa multiplicidade de processos como: a avaliação formativa, processo de regulação externa ao aluno dado ser da responsabilidade do professor; a coavaliação entre pares e a autoavaliação.

Em seguida, explicitam-se, cada um destes dois últimos processos de implicação do aluno na avaliação.

2.3.1. Autoavaliação

Impõe-se, neste momento, definir o conceito de autoavaliação. Segundo Santos (2002) este é um processo de regulação, dado ser interno ao próprio sujeito, sendo também de metacognição, entendido como um processo através do qual o próprio se consciencializa dos diferentes aspetos da sua atividade cognitiva. A autora refere que autoavaliar-se é olhar critica e conscientemente para o que se faz, enquanto se faz.

Na perspetiva de Pinto e Santos (2012), para desenvolver a capacidade de autoavaliar-se, o aluno deverá ser capaz de: (I) fazer um balanço sobre o que fez e o que era esperado que fizesse; (II) (re) definir um conjunto de ações para se aproximar do que é esperado; e (III) construir uma narrativa fundamentada em que explicita o estado inicial, o percurso de aprendizagem e o presente.

Ainda que seja um processo de autorregulação, Pinto e Santos (2012) consideram que a (re) definição das ações não pode ser feita apenas pelo próprio aluno, sendo necessário o *feedback* do professor e dos colegas, que devem orientar e aconselhar, para que se ultrapassem dificuldades e se continue a aprendizagem.

Como refere Santos (2002), para que o aluno passe do autocontrole para um processo de metacognição, o professor tem um papel central, tendo a responsabilidade de criar contextos facilitadores para o desenvolvimento da autoavaliação, tornando o aluno cada vez mais autónomo. A autora chama a este processo de autoavaliação regulada, sendo a via primordial para regular as aprendizagens. Aponta, ainda, estratégias que os professores podem utilizar para desenvolver este processo, tais como: a abordagem positiva ao erro, o questionamento, a explicitação de critérios de avaliação ou o recurso a instrumentos alternativos, como os portefólios. Por outras palavras, Ferreira (2007) refere que, em todo este processo, o professor tem um papel

de mediador que suscita e orienta a autoavaliação dos sujeitos, criando condições pedagógicas que favoreçam este processo e permitam a consciencialização por parte do aluno e a autonomia na sua aprendizagem.

Por outro lado, de acordo com Fernández (2011), o professor deve negociar os objetivos com os alunos, para que possam analisar conscientemente o seu processo, procurando formas de ultrapassar as dificuldades. Ao pensar sobre o que faz, o aluno reflete acerca da razão pela qual o fez e do caminho que está a seguir, de modo a conseguir cumprir os critérios de avaliação estabelecidos, gerindo os seus projetos, progressos e estratégias (Perrenoud, 1993).

É de extrema importância que o professor tenha em consideração os dados de autoavaliação do aluno, sendo estes um complemento eficaz dos testes e da sua própria avaliação (Conselho da Europa, 2001).

Num estudo levado a cabo por Vieira (2013) sobre a autoavaliação como instrumento de regulação da aprendizagem, a autora concluiu que, ao envolver os alunos nos processos de avaliação o professor concede-lhes uma maior responsabilidade para encaminharem as suas próprias aprendizagens, levando-os a desenvolver comportamentos de autorregulação e, concomitantemente, capacidades individuais como a reflexão crítica, a autonomia, a argumentação e a autoestima.

Para Mamede (2003), a consciência das estratégias de aprendizagem e uma autoavaliação do processo e do produto refletem-se, inevitavelmente, no sucesso educativo, que no nosso sistema educativo se traduz, muitas vezes, por uma classificação. O facto de o aluno, por vezes, ser apenas convidado a autoavaliar-se no final de cada período torna a classificação pouco compreensível tanto para o aluno como para os seus encarregados de educação. Um aluno que se autoavalia regularmente torna-se não só mais consciente e envolvido na aprendizagem como também um cidadão mais responsável e interveniente.

De igual forma, Fernández (2011) acredita que a autoavaliação é uma das estratégias que mais favorece a aprendizagem, uma vez que implica o uso de outras estratégias de aprendizagem, como por exemplo a definição de objetivos, a planificação dos passos necessários, bem como do trabalho e do tempo.

Apesar de todas as vantagens expostas em relação à prática de autoavaliação, é de notar que nem sempre esta é entendida como um processo de regulação de aprendizagens. Como refere Queiroga (2015) no estudo *A autoavaliação no processo de ensino-aprendizagem*, quer professores, quer alunos, na generalidade, apresentam

algumas reticências quanto à sua eficácia no sucesso educativo. Se, por um lado, alguns professores acreditam que os alunos não são capazes de se avaliar, competindo-lhes apenas a eles avaliar, por outro lado, alguns alunos encaram os processos de avaliação como sendo responsabilidade única do professor. Vieira (2013) identifica outros potenciais inibidores à prática da autoavaliação, tais como: o elevado número de alunos por turma, a falta de formação, a fiabilidade da autoavaliação ou a falta de tempo. Por outro lado, Queiroga (2015) acrescenta que os programas demasiado longos, associados à necessidade do seu cumprimento, podem constituir entraves à prática.

2.3.2. Coavaliação entre pares

A coavaliação entre pares é, de igual forma, um processo de regulação que, segundo Santos (2002), oferece potencialidades para a aprendizagem dos alunos. A este respeito, pode dizer-se que é um processo simultaneamente externo e interno ao sujeito, que implica outros, mas envolve igualmente o próprio. A interação social é um recurso essencial na construção do conhecimento, sendo através de situações de comunicação, que os alunos são colocados em situações de confronto, de troca, de interação, que implicam a explicação, a justificação, a argumentação e a exposição de ideias (Perrenoud, 1999). A este respeito, Santos (2002) salienta que os momentos em que os alunos apoiam os outros e recebem ajuda dos pares se revelam enriquecedores “na reestruturação dos seus próprios conhecimentos, na regulação das suas aprendizagens, e no desenvolvimento da responsabilidade e da autonomia” (p.79).

Para que a prática de coavaliação seja sistematizada, é necessário que os alunos conheçam os critérios de avaliação e que se apropriem dos mesmos através da negociação com o professor e colegas (Santos, 2002).

Santos et al (2010) acrescentam que tarefas de coavaliação situam-se “na zona de desenvolvimento próximo e obrigam a uma intervenção da linguagem como processo mediador no diálogo avaliativo e em simultâneo na própria linguagem” (p. 85). Deste modo, nestas interações os alunos vão clarificando cada vez mais o que pensam sobre algo e, simultaneamente, alargam o ponto de vista pessoal, ganhando distância da experiência imediata, neste caso do trabalho do colega.

A este respeito, Pinto (1994) considera que a partilha de experiências (aluno-aluno) permite aos alunos maior autonomia na organização do seu trabalho e na construção das aprendizagens, assim como permite uma melhor compreensão do erro, porque permite-lhes perceber onde, como e porque se errou, sendo desta forma mais

fácil poderem obter sucesso. O aluno desenvolve mecanismos de autocorreção, uma vez que o efeito de “audiência” não só entusiasma como gera uma preocupação por fazer melhor. Por outro lado, desenvolve mecanismos de entreajuda e partilha de saberes, uma vez que as crianças apreciam o trabalho do outro e, para explicar os erros ao outro, têm que explicitar a forma correta de realizar a tarefa, discutindo-se, em conjunto, sobre isso.

Na perspetiva de Monteiro e Fragoso (2005), a auto e a avaliação entre pares são instrumentos muito poderosos de avaliação educacional, sendo imprescindível que o professor diversifique as formas de trabalhar em sala de aula, promovendo, por exemplo, o trabalho de grupo, de pares, em redor de tarefas de resolução de problemas ou desenvolvimento de projetos. Na visão dos autores, estes processos desenvolvem mecanismos de autocorreção, bem como, mecanismos de entre ajuda e partilha de saberes, que poderão ser benéficos para a aprendizagem. No entanto, é importante que o professor recorra a uma pedagogia cooperativa e contextualizada. Desta forma, os alunos, ao serem também eles avaliadores, passam a ter uma visão mais concreta dos procedimentos que podem ser utilizados a avaliação de um trabalho escolar.

2.4. Alguns estudos sobre avaliação das aprendizagens

Num artigo publicado em 2014, Fernandes e Gaspar procuraram sintetizar conteúdos de oito teses de doutoramento, realizadas em universidades portuguesas entre 2001 e 2010, cujo objeto de pesquisa era precisamente a avaliação das aprendizagens no ensino não superior. Nesta análise, concluíram que as investigações mostravam que os alunos não participavam de forma regular e sistemática nas atividades em sala de aula, nomeadamente no que se refere à produção de reflexões sobre as suas realizações e à organização e desenvolvimento da avaliação das suas aprendizagens. Percecionaram ainda que, por exemplo, nas investigações de Barreira (2001), Lobo (2010) e Queiroz (2010), os professores manifestaram ter dificuldades em delinear estratégias que suscitassem a participação ativa dos alunos nos processos de avaliação. De igual forma, Almeida (2008) e Parente (2004) concluíram que a utilização de portefólios contribuía, de certa forma, para que se formassem dinâmicas de participação por parte dos alunos na avaliação das suas aprendizagens e na discussão do seu trabalho com os colegas.

Relacionado com o envolvimento dos alunos em processos de auto e heteroavaliação, Fernandes e Gaspar (2014) referem que apenas na investigação de

Lobo (2010) uma das docentes criou condições que permitiam que o aluno refletisse sistematicamente sobre o seu próprio trabalho e sobre o dos colegas. No entanto, a maioria das investigações, como de Barreira (2001), de Ferreira (2003) e de Queiroz (2010), evidenciam que, embora os docentes refiram potencialidades de envolver regularmente os alunos nestes processos, estes têm dificuldades em implementá-los. Por último, no seu estudo Queiroz (2010) considera que os professores demonstram fragilidades face à avaliação das aprendizagens dos alunos, não existindo uma prática constante de avaliação formativa sistemática, *feedback* e de implicação dos alunos nos processos de avaliação.

3. METODOLOGIA

Na presente secção descrevem-se os processos metodológicos utilizados no estudo realizado. Ao longo do processo de investigação, a metodologia constitui uma fase fundamental para a orientação do desenvolvimento do estudo e para a concretização dos objetivos pretendidos. Em conformidade, num primeiro momento explicitam-se as questões e os objetivos da investigação. Em seguida, apresentam-se as opções metodológicas, incluindo a natureza do estudo, a caracterização da amostra e os princípios éticos do processo de investigação. Para terminar, explicitam-se os instrumentos e procedimentos utilizados na recolha de dados e os métodos e técnicas de análise de dados.

3.1. Questões de investigação e objetivos do estudo

Apesar de ser reconhecida a importância do papel do aluno nos processos de avaliação, como constatado no contexto da prática supervisionada desenvolvida no 2.º CEB e, indo ao encontro dos resultados dos estudos analisados, os professores ainda manifestam dificuldades em implementar estes processos de forma sistemática.

A análise desta problemática permitiu identificar as seguintes questões de investigação: (i) Quais as conceções dos professores do 1.º e 2.º CEB sobre a implicação dos alunos nos processos de avaliação? (ii) Quais as práticas de implicação dos alunos nos processos de autoavaliação? (iii) Quais as práticas de implicação dos alunos nos processos de coavaliação entre pares?

Em conformidade configura-se com o objetivo geral desta investigação: estudar as conceções e práticas de professores do 1.º e do 2.º CEB sobre a implicação dos

alunos nos processos de avaliação. Assumindo como referência as questões de investigação e a finalidade do estudo, configuraram-se como objetivos específicos, os seguintes: I). Caracterizar as concepções dos professores do 1.º e do 2.º CEB sobre a implicação dos alunos nos processos de autoavaliação; II). Caracterizar as concepções dos professores do 1.º e do 2.º CEB sobre a implicação dos alunos nos processos de coavaliação entre pares; III). Identificar, nas práticas docentes, processos de autoavaliação dos alunos; IV). Identificar, nas práticas docentes, processos de coavaliação entre pares.

3.2. Natureza do estudo

Tendo em conta o objeto de estudo e as suas finalidades, optou-se por recorrer a uma metodologia de tipo misto. Reichardt e Cook (1979, citados por Coutinho, 2013) referem que um investigador para melhor resolver um problema de pesquisa não tem que optar rigidamente por um dos dois paradigmas tradicionais de investigação, podendo adotar uma combinação de métodos de cariz quantitativo e qualitativo. A este respeito Coutinho (2013) considera que a integração metodológica tem vindo a manifestar-se de maneira mais evidente a partir dos anos 80 do século XX, colocando-se de lado a ideia de confronto entre os dois métodos e apostando-se na sua complementaridade.

3.3. Caracterização da amostra

A amostra foi definida aleatoriamente, sendo constituída por 67 professores, 38 do 1.º CEB e 29 do 2.º CEB. Estes professores apresentam idades compreendidas entre os 24 e os 61 anos ($\bar{x}=41,3$; $Dp=10,7$), sendo que 83,6% são do sexo feminino. Em média, os professores inquiridos têm 16,7 anos de experiência profissional ($Dp= 11,2$) (cf. Anexo Y).

No que respeita às habilitações académicas verifica-se que 44 professores são licenciados, 22 mestres e 1 doutorado. Em relação à colocação destes professores, 2 dos inquiridos não lecionam no presente ano letivo, cerca de 41 lecionam em instituições da rede pública e 23 em instituições privadas, de norte a sul do país e ilhas. A maioria dos inquiridos (cerca de 53), leciona na região de Lisboa e Vale do Tejo e um docente preferiu não referir qual a instituição em que leciona. Esta amostra integra professores do 1.º CEB de todos os anos de escolaridade e professores do 2.º CEB do 5.º e do 6.º ano de todas as áreas disciplinares definidas na Matriz Curricular do 2.º CEB.

3.4. Princípios éticos do processo de investigação

O investigador, como referido por Sousa e Baptista (2011), deve ter presente um conjunto de princípios que podem orientar o seu desempenho e que contribuem para a construção da sua identidade profissional e para a melhoria da qualidade da investigação. Assim, assumindo também como referência a carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (2014), informaram-se os participantes sobre a natureza e objetivos do estudo. Garantiu-se a privacidade dos dados, assegurando o anonimato e confidencialidade das fontes.

Numa fase posterior, na redação deste relatório final, fez-se uma rigorosa explicitação das fontes consultadas, manteve-se a fidelidade dos dados recolhidos e dos resultados (Sousa e Baptista, 2011).

3.5. Instrumentos e procedimentos de recolha de dados

Em conformidade com os objetivos definidos e com a natureza do estudo, apresentam-se os instrumentos de recolha de dados. De acordo com Ketele Xavier Roegiers (1993), a recolha de informações é o processo organizado posto em prática para obter informações junto de múltiplas fontes, com o objetivo de passar de um nível para outro nível de conhecimento.

Na recolha de dados utilizaram-se a entrevista semiestruturada e o inquérito por questionário. A entrevista semiestruturada foi realizada a três professores do 1.º CEB que recorrem a práticas inovadoras no que respeita à implicação dos alunos nos processos de aprendizagem e de avaliação. Os dados de análise de conteúdo destas entrevistas, a observação direta dos contextos da prática desenvolvidas no 1.º e no 2.º CEB e os referenciais teóricos, configuraram-se de extrema importância para a construção do inquérito por questionário.

No que respeita ao construção do guião de entrevista semiestruturada, de forma a facilitar o processo de análise, codificaram-se os entrevistados por A, B e C. Seguindo-se a perspetiva de Máximo-Esteves (2008), procurou-se colocar questões amplas e partir de um guião estruturado, que incluía um conjunto de tópicos previamente definidos. Na estrutura e organização do guião de entrevista, este apresenta-se estruturado em quatro blocos: o bloco (A) que correspondia à legitimação da entrevista e garantia de motivação do entrevistado; o bloco (B) que pretendia a caracterização das conceções dos professores acerca da participação dos alunos na avaliação; o bloco (C)

que visava a identificação de quais as práticas de participação dos alunos na avaliação dos professores; e por fim o bloco (D) que correspondia ao encerramento da entrevista (cf. Anexo Z).

Indo ao encontro da perspetiva de Ketele Xavier Roegiers (1993), o questionário pode tomar dois sentidos diferentes: de verificação de conhecimentos ou questionário de inquérito. Em conformidade com os objetivos do estudo, optou-se pela construção de um questionário de inquérito com perguntas de natureza aberta e fechada.

Para a conceção do questionário revelou-se de extrema importância a revisão da literatura sobre o tema em estudo, os dados da entrevista semiestruturada realizada a três professores com experiências inovadoras e saberes no campo do objeto de estudo. O questionário foi revisto por um especialista em avaliação e testado com um grupo de professores com características semelhantes ao da amostra.

Considerou-se fundamental tal como sugerido por Bell (2004), que o questionário fosse testado para, por um lado, perceber o tempo que demoravam os participantes a responder e, por outro, identificar questões que podiam ser eliminadas ou reformuladas.

O questionário encontra-se dividido em dois grupos, um de caracterização do inquirido e outro com questões relativas ao tema em estudo. Este segundo grupo encontra-se dividido em duas partes: uma inicial, com questões sobre as conceções a implicação dos alunos nos processos de auto e coavaliação entre pares; e uma segunda que permite identificar práticas destes processos. Na primeira parte, utilizou-se como critério de avaliação uma escala de Likert de cinco pontos, sendo que os inquiridos especificam o seu nível de concordância com as afirmações apresentada (sendo 1 – Discordo totalmente; 2 – Discordo parcialmente; 3 – Indeciso; 4 – Concordo parcialmente; e 5 – Concordo totalmente) (cf. Anexo AA). Na segunda parte, constam questões de escolha múltipla e de natureza aberta.

Os dados foram recolhidos em 4 escolas na região de Lisboa e Vale do Tejo de forma presencial e através da resposta a um questionário *online*.

3.6. Métodos e técnicas de análise de dados

Para a análise dos dados de natureza qualitativa recorreu-se à análise de conteúdo. Como sugerido por Bardin (2013), a análise de conteúdo refere-se a um conjunto de técnicas de análise das comunicações com o objetivo de obter indicadores que permitam a inferência de conhecimentos. A primeira etapa necessária foi a

descrição, ou seja, a enumeração das características do texto, resumida após tratamento. A segunda etapa foi a inferência que permite a passagem para a terceira fase que assentou na interpretação. A análise de conteúdo foi utilizada para analisar as entrevistas exploratórias (cf. Anexo AB) e uma parte do questionário.

Os dados de natureza quantitativa foram analisados com recurso ao software *Statistical Package for the Social Sciences v23* (SPSS). De acordo com Coutinho (2013), o SPSS é uma ferramenta informática que permite realizar cálculos estatísticos complexos e visualizar os resultados em instantes, sendo importante quando o investigador recolhe dados quantitativos.

Neste contexto, num primeiro momento analisou-se a fidedignidade do instrumento. A fiabilidade é uma condição fundamental à aplicação de qualquer instrumento de medida. Para que seja considerado fidedigno, tem de ser atingido um valor de Alpha Cronbach de .70. De acordo com Kline (1993, citado por Rosa, 2004), a análise de fidedignidade deve ser realizada numa amostra com um tamanho que permita minimizar o erro estatístico, sendo esta amostra composta por um número mínimo de 100 participantes. Embora com uma amostra de 67 sujeitos, procedeu-se a esta análise para assegurar o desenvolvimento de um instrumento coeso. A análise efetuada revelou que as respostas tinham um elevado nível de coerência interna ($\alpha = .85$).

De seguida, procedeu-se a uma análise de estatísticas descritivas, de modo a identificar frequências e médias para cada item do questionário.

Posteriormente, procedeu-se à análise do enviesamento das variáveis do questionário aplicado (cf. Anexo AC e AD) que mostrou que havia um grande número de variáveis cuja distribuição é significativamente enviesada ($z > 1,96$, positivo ou negativo). Por essa razão utilizaram-se testes não paramétricos (Mann-Withey U) para analisar as diferenças relacionadas com o ciclo de ensino, o tipo de instituição e as habilitações académicas dos inquiridos. Nas restantes variáveis usou-se um teste paramétrico (t-teste). Por outro lado, assumiram-se como variáveis de agrupamento a idade e o tempo de experiência profissional, utilizando-se outros testes, uma vez que exigem a comparação de mais do que dois grupos. Para as variáveis normalmente distribuídas foi utilizado o teste ANOVA e para variáveis enviesadas o teste Kruskal-Wallis H. Na análise destes testes, considerou-se que se a significância das diferenças de médias (Sig. 2 tailed) apresentasse um valor ≤ 0.05 , as médias dos grupos eram significativamente diferentes. Se o valor for > 0.05 , então não havia diferença significativa entre as médias dos grupos.

Concomitantemente, realizaram-se correlações entre as variáveis semelhantes relacionadas com a autoavaliação e com a coavaliação, a fim de verificar se existia alguma relação entre estas. Para as variáveis enviesadas utilizou-se a correlação de Spearman e para as variáveis normalmente distribuídas a correlação de Pearson. Quanto mais próximos estiverem os valores de 0, mais fraca é a correlação existente. Para verificar se as correlações são válidas revela-se essencial atender à significância, tendo esta que apresentar um valor $< .05$.

4. APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS DO ESTUDO

Nesta secção apresenta-se a análise e a discussão dos dados. A apresentação dos resultados nortear-se-á pelos objetivos específicos do estudo. Não obstante, apresentam-se outros dados sempre que tal se considere relevante.

4.1. Concepções dos professores sobre a implicação dos alunos nos processos de autoavaliação

Nesta dimensão, analisar-se-á aspetos relacionados com o conceito e finalidade da autoavaliação, vantagens, constrangimentos e papel do professor.

4.1.1. O conceito e a finalidade dos processos de autoavaliação dos alunos

A análise dos dados (cf. Anexo AE) permite considerar que para este grupo de professores a autoavaliação é a reflexão crítica do aluno sobre os seus processos de aprendizagem ($\bar{x}=4,6$; $Dp= 0,58$) e um processo de gestão do próprio desempenho do aluno ($\bar{x}=4,4$; $Dp=0,72$). De igual forma, concordam que ao autoavaliar-se, o aluno compara o que fez com o que considerava que tinha que fazer ($\bar{x}=4,4$; $Dp= 0,77$) e que a autoavaliação se deve centrar tanto nos conteúdos de aprendizagem, como nos comportamentos sociais ($\bar{x}=4,2$; $Dp= 1,04$). Por outro lado, os professores consideram que os alunos devem conhecer o currículo e a sua finalidade para poderem proceder à autoavaliação ($\bar{x}=3,8$; $Dp= 1,43$).

Em relação à importância da autoavaliação, os professores concordam que esta se constitui como um elemento importante na avaliação formativa do aluno ($\bar{x}=4,5$ $\sigma =0,91$) e que os dados destes processos podem complementar a avaliação do professor ($\bar{x}=4,3$; $Dp= 0,84$).

No que respeita ao momento de implementação de práticas de autoavaliação, os professores consideram que estas não devem ser realizadas apenas no final de cada período ($\bar{x}=2,7$; $Dp=1,44$) e que devem ser colocadas em prática logo no primeiro ano de escolaridade ($\bar{x}=4,2$; $Dp= 1,01$).

Verifica-se, ainda, que os professores consideram que os alunos do 1.º e do 2.º CEB são capazes de se autoavaliarem de modo consciente e que não têm dificuldades em identificar as suas fragilidades.

4.1.2. Vantagens dos processos de autoavaliação dos alunos

A análise dos dados, permite considerar que os professores concordam que a autoavaliação permite que os alunos orientem o seu processo de ensino-aprendizagem ($\bar{x}=4,3$; $Dp= 0,92$) e que se consciencializem dos objetivos a alcançar ($\bar{x}=4,6$; $Dp= 0,76$). De igual forma, os professores concordam que os processos de autoavaliação desenvolvem nos alunos competências de argumentação, justificação e explicitação de ideias ($\bar{x}=4,6$; $Dp= 0,65$).

4.1.3. Constrangimentos dos processos de autoavaliação dos alunos

No que respeita aos constrangimentos dos processo de autoavaliação, verifica-se que os professores não consideram que a extensão do programa seja um constrangimento às práticas de autoavaliação dos alunos ($\bar{x}=2,6$; $Dp= 1,5$). No entanto, revelam alguma indecisão sobre o elevado número de alunos impedir a realização destas práticas ($\bar{x}=3,5$; $Dp= 1,38$).

4.1.4. Papel do professor nos processos de autoavaliação dos alunos

Os inquiridos não consideram que seja difícil ter em conta os dados de autoavaliação dos alunos na sua própria avaliação ($\bar{x}=2,3$; $Dp= 1,22$). No entanto, revelam alguma indecisão sobre a interferência do professor na autoavaliação dos alunos ($\bar{x}=3,5$; $Dp= 1,33$). A este propósito, os inquiridos consideram, que o professor deve explicitar os critérios de avaliação (das atividades) para possibilitar as práticas de autoavaliação dos alunos ($\bar{x}=4,6$; $Dp= 0,80$) e apoiar os mesmos na identificação de indicadores de autoavaliação ($\bar{x}=4,4$; $Dp= 0,87$). Neste sentido, os sujeitos da amostra consideram, ainda, que a autoavaliação exige uma cuidada preparação do professor ($\bar{x}=4,3$; $Dp= 1,02$).

4.1.5. Análise comparativa das concepções dos professores sobre os processos de autoavaliação

A análise dos dados permitiu fazer uma comparação das concepções dos sujeitos do estudo relativa às seguintes dimensões: Ciclo de ensino; tipo de instituição em que se encontram colocados, habilitações académicas, idade e experiência profissional.

Os dados dos testes realizados (cf. Anexo AF) para indagar as concepções dos inquiridos sobre autoavaliação em função do ciclo de ensino revelaram que os professores de ambos os ciclos discordam que os alunos do 2.º CEB tenham dificuldades em identificar as suas fragilidades. Não obstante, os professores do 1.º CEB apresentam um maior grau de discordância ($t(65) = \text{valor de } -2,378, p=0,02$). De igual forma, os professores também discordam que no 2.º CEB os alunos não sejam capazes de se autoavaliarem de modo consciente. Ainda assim, os professores do 1.º CEB apresentam, mais uma vez, um maior grau de discordância ($Z = -1,972, p=0,05$). Por outro lado, os professores concordam que se deva explicitar os critérios de avaliação para possibilitar as práticas de autoavaliação dos alunos. Não obstante, os professores de 2.º CEB apresentam um maior grau de concordância ($Z = -2,013, p=0,04$).

No estudo das concepções em função do tipo de instituição (cf. Anexo AG), verifica-se que os professores consideram que a autoavaliação permite que os alunos orientem o seu processo de ensino aprendizagem. Ainda assim, é possível verificar que os professores de instituições públicas apresentam um maior grau de concordância comparativamente com os professores de instituições privadas ($Z = -2,191, p=0,03$). De igual forma, os professores consideram que a autoavaliação é um processo de gestão do próprio desempenho do aluno, sendo igualmente verificável que os professores de instituições públicas apresentam um maior grau de concordância ($Z = -2,014, p=0,04$). Os resultados mostram ainda que os professores discordam que a autoavaliação se deva centrar nos comportamentos, ainda que os professores de instituições públicas apresentem um maior grau de discordância ($Z = -1,942, p=0,05$).

Para estudar as concepções dos inquiridos sobre autoavaliação em função das habilitações académicas (cf. Anexo AH) consideraram-se os seguintes grupos: professores com licenciatura ($n=44$) e professores com mestrado ($n=23$), estando aqui incluído um professor com doutoramento. Os testes revelaram que os professores discordam que a autoavaliação deva acontecer no final do período, ainda que os

professores mestres revelem um maior grau de discordância ($t(65) = 2,296, p=0,03$). De igual forma, os professores discordam que os alunos do 1.º CEB tenham dificuldade em identificar as suas fragilidades, ainda que os professores mestres, mais uma vez, apresentem um maior grau de discordância ($t(65) = 1,966, p= 0,05$).

Verifica-se, ainda, que os sujeitos consideram que o professor deve ajudar a regular os processos de autoavaliação e que estes processos devem ser logo postos em prática no primeiro ano de escolaridade. Não obstante, os professores mestres registam um maior grau de discordância do que os licenciados a este respeito, ($Z = -2,389, p = 0,02$; $Z = -2,240, p=0,03$, respetivamente). Por outro lado, os inquiridos consideram que a autoavaliação se deve centrar tanto nos conteúdos de aprendizagem, como nos comportamentos sociais, sendo que os licenciados registam um maior grau de concordância ($z=-2,206, p=0,03$).

Uma vez que a análise comparativa não está diretamente relacionada com os objetivos específicos do estudo, foram apenas apresentados os dados que registaram diferenças mais significativas. Neste sentido, a análise detalhada das conceções sobre autoavaliação em função da idade e da experiência profissional encontra-se nos anexos AI e AJ, respetivamente.

4.2. Conceções dos professores sobre a implicação dos alunos nos processos de coavaliação entre pares

Nesta dimensão, analisar-se-á aspetos relacionados com o conceito e finalidade da coavaliação entre pares, vantagens, constrangimentos e papel do professor.

4.2.1. O conceito e a finalidade dos processos de coavaliação entre pares

A análise dos dados (cf. Anexo AK) permite verificar que os professores consideram que a coavaliação é um processo de regulação da aprendizagem do próprio aluno e do colega ($\bar{x}=4,2$; $Dp= 1,01$) e, para isso, os alunos devem conhecer o currículo e a sua finalidade ($\bar{x}=4$; $Dp= 1,24$). De igual forma, consideram que a coavaliação entre pares se deve centrar nos conteúdos de aprendizagem e nos comportamentos sociais ($\bar{x}=4$; $Dp= 1,16$), sendo um importante elemento na avaliação formativa do aluno ($\bar{x}=4,3$; $Dp= 0,84$) e complemento da avaliação do professor ($\bar{x}=4,2$; $Dp= 1,06$).

No que respeita ao momento de implementação de práticas de coavaliação, os professores discordam que deva ser no fim de cada período ($\bar{x}=2,6$; $Dp= 1,39$). A este

respeito, concordam que a coavaliação deva ser posta em prática logo no primeiro ano de escolaridade ($\bar{x}=3,9$; $Dp= 1,26$).

Verifica-se, ainda, que os professores consideram que os alunos de ambos os ciclos são capazes de realizar a coavaliação de modo consciente.

4.2.2. Vantagens dos processos de coavaliação entre pares

A análise dos dados permite considerar que os professores concordam que a coavaliação entre pares orienta o processo de ensino-aprendizagem dos alunos ($\bar{x}=4,3$; $Dp= 1,07$) e que desenvolve nos mesmos competências de argumentação, justificação e explicitação de ideias ($\bar{x}=4,6$; $Dp= 0,80$). De igual forma, concordam que estas práticas permitem perceber a capacidade de reflexão do aluno acerca do trabalho do outro ($\bar{x}=4,5$; $Dp= 0,83$) e desenvolver a consciência dos objetivos a alcançar ($\bar{x}=4,2$; $Dp= 0,94$).

Verifica-se também que os professores consideram que a coavaliação entre pares pode contribuir para o aumento da autoestima dos alunos ($\bar{x}=4$; $Dp= 0,95$) e, por oposição, discordam que possa contribuir para a diminuição da mesma ($\bar{x}=2,5$; $Dp= 1,37$).

4.2.3. Constrangimentos dos processos de coavaliação entre pares

A análise dos resultados mostra que os professores revelam alguma indecisão sobre a extensão do programa ($\bar{x}=2,9$; $Dp= 1,45$) e o elevado número de alunos por turma ($\bar{x}=3,3$; $Dp= 1,37$) poderem dificultar as práticas de coavaliação.

4.2.4. Papel do professor nos processos de coavaliação entre pares

No que respeita ao papel do professor, é possível verificar que os inquiridos consideram que não é difícil ter em conta os dados de coavaliação entre pares na sua própria avaliação ($\bar{x}=2,46$; $Dp= 1,25$). Por outro lado, mostraram-se indecisos no que diz respeito ao professor não interferir na coavaliação entre pares ($\bar{x}=3,12$; $Dp= 1,26$).

A este respeito, os professores concordam que se deva explicitar os critérios de avaliação (das atividades) para possibilitar as práticas de coavaliação entre pares ($\bar{x}=4,6$; $Dp=0,61$). Segundo os inquiridos, o professor deve apoiar os alunos na identificação de indicadores de coavaliação entre pares ($\bar{x}=4,45$; $Dp= 0,80$) e ajudar o aluno a regular estes processos ($\bar{x}=4,46$; $Dp= 0,64$).

Os professores consideram, ainda, que a coavaliação entre pares exige uma cuidada preparação ($\bar{x}=4,37$; $Dp= 0,81$) e, em conformidade, consideram que existem maneiras de preparar o aluno para a esta prática.

4.2.5. Análise comparativa das concepções dos professores sobre os processos de coavaliação entre pares

A análise dos dados permitiu fazer uma comparação das concepções dos sujeitos do estudo relativas às seguintes dimensões: Ciclo de ensino; tipo de instituição, habilitações académicas, idade e experiência profissional.

No que respeita ao ciclo de ensino (cf. Anexo AL) os dados revelaram que os professores do 1.º CEB discordam que a extensão do programa impeça a realização de práticas regulares de coavaliação entre pares, enquanto os professores de 2.º CEB se mostram indecisos ($t(65) = -2,312$, $p=0,02$). Por outro lado, verifica-se que os professores discordam que a coavaliação se deva centrar nos comportamentos, ainda que os professores do 2.º CEB registem um maior grau de discordância ($Z = -2,435$, $p=0,02$).

Em relação ao tipo de instituição em que se encontram colocados (cf. Anexo AM), foi possível verificar que o elevado número de alunos se configura como um constrangimento maior para os professores de instituições públicas ($t(65) = 2,358$, $p=0,02$). Verifica-se, também, que os professores discordam que os alunos do 2.º CEB não sejam capazes de fazer coavaliação, ainda que os professores de instituições privadas apresentem um maior grau de discordância ($Z = -2,814$, $p=0,01$).

No que respeita às habilitações académicas dos inquiridos (cf. Anexo AN) a análise dos dados permite considerar que os professores discordam que a coavaliação se centre nos conteúdos e que deva acontecer no fim do período. Não obstante, os professores mestres registam um nível de discordância mais significativo ($t(64) = 1,984$; $p=0,05$; $t(64) = 2,807$; $p=0,01$, respetivamente). De igual forma, os professores discordam que os alunos de ambos os ciclos não sejam capazes de fazer coavaliação de modo consciente, sendo que os professores mestres apresentam um maior grau de discordância ($t(64) = 2,069$; $p=0,04$; $Z = -2,651$; $p=0,01$, respetivamente). Verifica-se, também, que os professores discordam que não existam maneiras de preparar o aluno para a prática de coavaliação, ainda que, mais uma vez, a discordância dos professores mestres seja maior ($Z = -2,906$; $p=0,004$). Por outro lado, os professores consideram que

a coavaliação entre pares se deve centrar nos conteúdos de aprendizagem e nos comportamentos sociais, ainda que os licenciados registem um maior grau de concordância ($Z=-2,366$; $p=0,02$).

Uma vez que a análise comparativa não está diretamente relacionada com os objetivos específicos do estudo, foram apenas apresentados os dados que registaram diferenças mais significativas. Neste sentido, a análise mais detalhada das conceções sobre coavaliação em função da idade e da experiência profissional encontra-se nos anexos AO e AP, respetivamente.

4.3. Análise das relações entre conceções sobre autoavaliação e coavaliação entre pares

Com a finalidade de verificar a existência de uma relação entre as variáveis semelhantes relacionadas com a auto e a coavaliação entre pares foram realizadas correlações de Pearson e Spearman entre cada par de variáveis (cf. Anexo AQ). Neste sentido, observa-se que os resultados se encontram entre o mínimo de $r=,482$ e o máximo de $r=,797$ ($p <,001$). O facto de todas as variáveis apresentarem como resultado correlações positivas indica que cada par cresce no mesmo sentido, ou seja, quando os professores concordam com uma afirmação relativa à autoavaliação tendem a concordar com a afirmação semelhante sobre coavaliação (cf. Anexo AR e AS)

4.4. Práticas de implicação dos alunos nos processos de auto e coavaliação entre pares

Os dados em seguida apresentados dizem respeito às práticas pessoais enunciadas pelos sujeitos, relativas à implicação dos seus alunos nos processos de auto e coavaliação entre pares.

A análise dos resultados permite considerar que a maioria dos professores, cerca de 89,6% ($n=60$), implementa práticas de implicação dos alunos nos processos de avaliação, sendo que apenas 54 destes professores justificam o porquê de o fazerem. Estas justificações são, respetivamente: Envolvimento do aluno no processo de ensino aprendizagem; Importância no processo de ensino aprendizagem; Compreensão por parte do aluno de como e em que é que está a ser avaliado; Consciencialização, reflexão e responsabilização do aluno; Ajuda para o professor no balanço das aprendizagens já

efetuadas pelos alunos; Importância na autorregulação da aprendizagem; Incremento da capacidade do aluno em escutar elogios e/ou críticas de modo ativo e construtivo; Desenvolvimento da argumentação; Desenvolvimento do pensamento crítico/ atitude crítica; Prática de diferenciação pedagógica; Consciencialização dos objetivos a alcançar; Melhoria da socialização/cooperação; Contributos para uma avaliação mais justa e objetiva (cf. Anexo AT).

A análise dos resultados, permite acrescentar que a consciencialização, a reflexão e a responsabilização do aluno é a justificação mais enunciada pelos sujeitos inquiridos.

4.4.1. Práticas de autoavaliação

Em relação às práticas de autoavaliação, apresentar-se-á, de seguida, os resultados obtidos relativos aos aspetos: regularidade e natureza das práticas.

Relativamente à regularidade das práticas de autoavaliação, 24 dos professores dizem fazê-lo diariamente, 9 semanalmente, 8 mensalmente, 19 no fim de cada período e 3 pontualmente.

Com o objetivo de averiguar se a regularidade das práticas de autoavaliação se relaciona com o ciclo de ensino em que os inquiridos lecionam foram realizados testes. Assim, analisou-se, primeiramente, o enviesamento das variáveis, chegando-se à conclusão de que eram simétricas. Neste sentido, os resultados revelaram que existe uma relação entre a regularidade das práticas de autoavaliação e o ciclo de ensino em que o inquirido leciona ($t(61) = -2,212, p=0,03$). Ao analisar a comparação de médias, constata-se que os professores do 1.º CEB praticam com mais regularidade autoavaliação do que os professores do 2.º CEB. (cf. Anexo AU).

Relativamente às atividades implementadas, muitos dos professores referiram que implicavam os alunos em processos de autoavaliação em todas ou em diversas atividades. Nas restantes respostas foram referidas as seguintes: Tempo de Estudo Autónomo; Balanço do dia; Fichas de trabalho; Trabalhos de projeto; Conselho de Cooperação Educativa; Trabalho de texto; Matemática Coletiva; Apresentação de Produções; Expressão Plástica; Balanço Semanal; Oralidade; Leitura; Escrita; Comportamento/Atitudes; Ortografia; Avaliação das tarefas; Plano do dia; Educação para a cidadania; Avaliações intercalares e sumativas; Fichas de verificação; Questionários de conhecimentos de conteúdos e dúvidas; Testes/fichas de autoavaliação; Fichas formativas; Trabalhos em grupo; Trabalhos práticos; e Avaliação

no fim do período (cf. Anexo AV). De entre as referidas, destacaram-se: o Tempo de Estudo Autónomo ($f_i=8$); o Balanço do dia ($f_i=6$); a Leitura ($f_i=5$) e os Comportamentos e Atitudes ($f_i=5$).

4.4.2. Práticas de coavaliação entre pares

Em relação às práticas de coavaliação entre pares, analisar-se-á, em seguida, os resultados obtidos relativos aos aspetos: regularidade e natureza das práticas.

No que respeita à regularidade das práticas de coavaliação, 18 dos professores referem fazê-lo diariamente, 9 semanalmente, 10 mensalmente, 10 no fim de cada período, 4 pontualmente e 6 que referem que nunca praticam.

Com o objetivo de averiguar se a regularidade das práticas de coavaliação se relaciona com o ciclo de ensino em que os inquiridos leciona foram realizados testes que revelaram que existe não existe uma relação significativa entre as duas variáveis (cf. Anexo AW).

No que se refere às atividades implementadas, foram referidas as seguintes: Tempo de Estudo Autónomo; Balanço do dia; Trabalhos de projeto; Conselho de Cooperação Educativa; Trabalho de texto; Matemática Coletiva; Apresentação de Produções; Expressão Plástica; Momentos de reflexão e discussão; Plano do dia; Avaliação das tarefas; Leitura; Textos produzidos/ortografia; Balanço do dia; Comportamentos; Expressão oral; Trabalhos de grupo/pares; Desafios matemáticos a pares; e Atividades de caráter prático. De entre estas, destacaram-se: o Tempo de Estudo Autónomo, referido por 8 professores, os Trabalhos de grupo/pares, referidos por 7 professores e a Apresentação de Produções, referida por 5 professores (cf. Anexo AX).

5. DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Nesta secção, apresenta-se uma análise reflexiva sobre os resultados apresentados, confrontando-os com os referenciais teóricos mobilizados no quadro conceptual.

De um modo geral, os professores concordam que a autoavaliação é a reflexão crítica dos processos de aprendizagem e que é um processo de gestão do próprio desempenho do aluno, sendo que este compara o que fez com o que considerava devia ter feito. Estes resultados vão ao encontro dos pressupostos defendidos por Santos (2002) que refere que a autoavaliação é um processo de regulação através do qual o próprio toma consciência dos diferentes aspetos da sua atividade cognitiva. De igual forma, os professores consideram que a coavaliação entre pares é um processo de regulação da aprendizagem do próprio e do colega. A este propósito, Santos (2002) acrescenta que a coavaliação implica outros, mas envolve igualmente o próprio, reconhecendo a interação social como um recurso necessário à construção do conhecimento.

Os professores concordam que ambos os processos, de auto e de coavaliação entre pares, constituem elementos importantes na avaliação formativa, assim como podem complementar a avaliação do professor. Estes resultados vão ao encontro do referido por Vieira (2013), que considera que a avaliação formativa está subjacente ao desenvolvimento da autoavaliação que, por sua vez, enriquece a autorregulação. Como referido no quadro conceptual, o Conselho da Europa (2001) refere que a autoavaliação pode ser um complemento eficaz dos testes e da avaliação professor.

Não obstante, revelam-se indecisos relativamente ao facto de o professor não interferir nestes processos, considerando, ainda assim, importante a explicitação de critérios de avaliação, de modo a possibilitar estas práticas e ajudar a regular estes processos, apoiando os alunos na identificação de indicadores de autoavaliação e de coavaliação. A este respeito, é necessária uma cuidada preparação para a realização destas práticas, existindo maneiras de preparar o aluno para os processos de auto e de coavaliação. Estes resultados vão ao encontro dos pressupostos defendidos por Santos (2002), que refere que o papel do professor é o de construir contextos favoráveis para que o aluno tome consciência dos seus erros e da sua maneira de se confrontar com os obstáculos. Esta ideia é também corroborada pelos autores Carvalho e Martinez (2005)

que consideram que o professor tem um papel de mediador e que deve promover continuamente o envolvimento do aluno.

Os professores defendem que estes processos permitem que o aluno oriente o seu processo de ensino aprendizagem, desenvolvendo, concomitantemente, competências de argumentação, justificação, explicitação de ideias e a consciencialização dos objetivos a alcançar, ideias que são corroboradas por Perrenoud (1999) e por Vieira (2013). A este respeito, na visão dos professores a coavaliação pode também contribuir para o aumento da autoestima. Como Santos (2002) defende, nestas situações, os alunos apoiam-se uns aos outros e recebem a ajuda dos pares, constituindo experiências ricas na regulação das aprendizagens.

No que respeita aos possíveis constrangimentos das práticas de implicação dos alunos na avaliação, verifica-se que, tanto nos processos de auto como de coavaliação entre pares, a extensão do programa não se revela um constrangimento a estas práticas, mas o elevado número de alunos pode dificultar a sua realização. Este resultado vai ao encontro do estudo levado a cabo por Teixeira (2006) que concluiu que o principal constrangimento identificado pelos professores para a implementação da avaliação formativa é o elevado número de alunos por turma. Não obstante, a extensão do programa parece ser um constrangimento maior para os professores do 2.º CEB. De acordo com Queiroga (2015) os programas demasiado longos podem constituir um entrave à prática, o que se poderá verificar mais em relação aos programas do 2.º CEB.

Importa salientar que os professores acreditam que os alunos, tanto do 1.º como do 2.º CEB, são capazes de identificar as suas fragilidades e que conseguem autoavaliar-se e avaliarem-se uns aos outros de modo consciente. Ainda assim, constata-se que os professores do 1.º CEB acreditam mais nestas ideias do que os professores do 2.º CEB.

Embora registando diferenças em algumas variáveis, não se consegue estabelecer uma diferença significativa nos grupos estudados relacionados com o tipo de instituição, a idade e a experiência profissional, não se podendo afirmar que existe um grupo cujas conceções vão mais ao encontro dos pressupostos teóricos. Ainda assim, considera-se significativa a diferença existente nas conceções dos professores mestres comparativamente com os professores licenciados. A este respeito, os professores mestres podem ter tido uma formação mais completa relativamente à dimensão da avaliação, o que pode explicar, de alguma forma, estes resultados.

No que se refere às práticas, a grande maioria dos professores refere que implica os alunos nos processos de avaliação e que o faz porque estes permitem a consciencialização, a reflexão e a responsabilização do aluno, o que vai ao encontro dos pressupostos defendidos por Santos (2002).

Constata-se que os professores praticam com mais regularidade atividades que envolvam processos de autoavaliação do que de coavaliação entre pares. Por outro lado, os professores de 1.º CEB parecem praticar com mais regularidade estes processos do que os professores de 2.º CEB. Este facto pode estar relacionado com o regime de monodocência. Os professores de 1.º CEB podem ter uma maior margem de liberdade para gerir o currículo e implicar, mais sistematicamente, os alunos nos processos de avaliação.

É de notar que muitos professores referiram que implicam os alunos na avaliação em todas ou em diversas atividades na sala de aula. Analisando as restantes respostas a esta questão, percebe-se que são identificadas rotinas/atividades associadas a metodologias modernas em que o aluno tem um papel central na regulação da aprendizagem.

Das práticas enunciadas destacou-se, tanto nos processos de auto como nos de coavaliação entre pares, o Tempo de Estudo Autónomo. Conforme referido por Santana (1999), o PIT, instrumento de planificação e avaliação do trabalho individual desenvolvido no TEA, possibilita as práticas de implicação dos alunos na avaliação. Este instrumento, entre outros aspetos, inclui a dimensão da avaliação, que engloba a autoavaliação e sugestões do professor e dos colegas, que vão ajudando a regular e a direccionar a planificação do trabalho da semana seguinte. Muitas vezes, neste instrumento aparecem critérios de avaliação definidos com os alunos que permitem, de acordo com Santana (1999) melhorar a qualidade do trabalho dos alunos. Desta forma, a avaliação cooperada da participação individual, materializada no PIT tem como objetivo a regulação dos percursos de aprendizagem dos alunos.

Julga-se que o Balanço do dia, referido por alguns inquiridos, diz respeito ao balanço do trabalho feito pelos alunos no final de cada dia, em que comparam o que tinham planeado, em turma, fazer, com o que realmente foi feito. Este tempo faz, segundo Niza (1998), parte da organização cooperada do trabalho em sala de aula, concretamente em relação à avaliação/regulação. O autor acrescenta que existem mapas de registo, com a função de pilotagem, que permitem estes balanços e regulação do trabalho de aprendizagem de cada um, em cooperação.

No que respeita às práticas de coavaliação entre pares, foi destacada a rotina Apresentação de Produções. Este é um tempo que, de acordo com Pestana (2011) os alunos partilham novidades, momentos especiais de trabalho, vivências, dificuldades e sucessos nas suas aprendizagens da semana. Em conformidade com o observado na prática de ensino supervisionada do 1.º CEB, os alunos podem também apresentar a síntese de um livro, ler um excerto de uma história, um problema matemático ou um objeto. Após a apresentação, o aluno autoavalia-se e recebe comentários e sugestões dos colegas e do professor, com vista ao melhoramento do seu trabalho (Pestana, 2011).

Do mesmo modo, foi referenciado o trabalho de grupo como sendo uma atividade em que se desenvolvem práticas de coavaliação entre pares. Este resultado vai ao encontro de pressupostos teóricos referidos por Morgado (2004). O autor salienta que o trabalho cooperado pode potenciar formas de auto e hétero-regulação de importância central nos processos de desenvolvimento e aprendizagem.

6. CONCLUSÕES

Após o desenvolvimento de todo o processo de pesquisa, pode considerar-se que as conceções dos professores sobre a implicação dos alunos nos processos de avaliação vão ao encontro dos estudos de Pinto e Santos (2012), Santos (2002), Fernández (2011), Vieira (2013), Mamede (2003) e Monteiro e Fragoso (2005). Não obstante, existe uma maior consonância nas conceções dos professores que possuem o mestrado académico do que nas conceções dos professores que apenas possuem licenciatura.

Em relação às práticas, note-se que as de autoavaliação são mais regulares do que as de coavaliação entre pares e que os professores de 1.º CEB põem em prática estes processos de uma forma mais sistemática do que os professores do 2.º CEB. Tanto para os processos de auto como de coavaliação, a prática mais referida foi o Tempo de Estudo Autónomo.

A avaliação deve ser orientada no sentido de “ajudar a encontrar soluções que permitam ao professor desenvolver um ensino mais próximo das necessidades dos estudantes, e aos alunos ultrapassar as suas dificuldades em termos de aprendizagem” (Pinto, 2002).

Como limitações do estudo, para além da inexperiência da investigadora, no domínio metodológico o recurso à técnica de observação teria sido favorável ao aprofundamento de alguns aspetos relacionados com as práticas docentes.

Antes de concluir, é de salientar que a escola deve procurar que seja trabalhada e desenvolvida a capacidade de autorregulação que cada um tem, para que os alunos tenham condições para desenvolver gradualmente competências de autonomia, responsabilidade e gestão do seu percurso de aprendizagem, essenciais para aprendizagens escolares e também para as vidas futuras. Em conformidade com Morgado (2004) é indispensável repensar-se continuamente a educação, as alterações e evoluções, os valores, e analisarem-se os seus efeitos ao nível das conceções e práticas pedagógicas.

7. REFLEXÃO FINAL

Nesta última secção, na fase final da formação inicial, revela-se imprescindível refletir sobre todo este percurso de aprendizagens que incluiu sem dúvida aspetos positivos e constrangimentos. De seguida, analiso criticamente o contributo da PES II e da investigação para o desenvolvimento de competências profissionais e identifico aspetos que considero terem sido significativos ao longo deste processo, tanto em termos de desenvolvimento pessoal, como profissional.

Analisando todo este percurso, considero que todas as práticas realizadas foram enriquecedoras, cada uma à sua maneira. No 1.º CEB tive a oportunidade de aprender metodologias inovadoras, associadas sobretudo ao MEM que, sem dúvida, seguem pressupostos com os quais concordo e me identifico. Não posso deixar de referir que todo este percurso me fez consciencializar de um aspeto que considero central: a implicação do aluno no seu processo de ensino aprendizagem. No início da minha formação este aspeto era referido em referenciais teóricos, mas foi sobretudo com as práticas que se foi tornando significativo para mim. Antes de observar na prática, pensava: *Como é que o aluno vai perceber que atividades deve fazer? Como é que se torna assim tão autónomo? São os alunos que definem que as atividades fazem?* De facto, todas estas questões e outras surgem-nos no pensamento. De facto, observei tudo isto a funcionar. A autonomia e responsabilidade atribuída ao aluno não quer dizer, tal como Serralha (2007) sugere, que este seja deixado à deriva, mas, pelo contrário, é construído um sistema cooperado, de organização guiada pelo professor que deve estar

presente, montando os andaimes necessários para fazer avançar quem precisa de ajuda, assumindo-se uma cultura de inclusão.

Devemos ter presente a ideia de que os alunos são realmente capazes de muito mais do que imaginamos. O quão bom é nós pensarmos, enquanto professores, que uma partilha em turma seguirá um rumo, mas segue outro por causa da participação dos alunos. O quão bom é olhar à volta e cada um deles estar a realizar as atividades que considerou ter dificuldades. O quão bom é ver alunos a explicitar as suas opiniões e argumentá-las. Corroborando com a perspetiva de Serralha (2007), a aprendizagem deve ser um processo dinâmico e interativo, isto é, uma atividade conjunta de construção negociada de significados partilhados. Tal como defende a autora e outros socioconstrutivistas, deve criar-se na aula um clima de livre comunicação dos alunos, para que possam partilhar experiências vividas, que lhes permitam transformar conceitos quotidianos em conceitos científicos. Em conformidade Marques (2009), é de opinião que na sala de aula, toda a comunidade de aprendizes partilha este percurso de construção dos saberes. Os alunos partilham este processo pessoal e ativo e, em conjunto, cooperando, alargam os seus saberes e dão conta de como o vão fazendo.

Enquanto professores, nunca nos podemos esquecer, que os alunos não são páginas em branco onde os professores inscrevem os saberes, uma vez que cada um deles traz para dentro da sala de aula as suas perspetivas, experiências vividas, representações e saberes (Marques, 2009).

Em conformidade, a investigação apresentada reflete a minha visão relativamente à implicação dos alunos no processo de ensino aprendizagem, incluindo a avaliação que, por vezes, é tomado como um aspeto que diz respeito apenas ao professor. Esta investigação permitiu-me estudar as conceções dos professores relativamente à participação dos alunos nos processos de avaliação, observando também as diferenças de relevância atribuídas à auto e à coavaliação entre pares. No meu entender, ambos os processos permitem que o aluno oriente a sua aprendizagem, devendo ser este um dos principais objetivos da avaliação. Se os alunos desde cedo perceberem a verdadeira finalidade da avaliação e compreenderem o porquê da sua importância, conseguirão gradualmente tornar-se mais conscientes e responsáveis pelo seu trabalho. Para isso, considero de extrema importância que o aluno tenha oportunidade de ser avaliado não só pelo professor, como pelos pares. A aprendizagem cooperativa também ser aplicada aos processos de avaliação. Ao avaliar o colega, o aluno estará concomitantemente a consciencializar-se dos objetivos propostos e a

desenvolver capacidades como o pensamento crítico, a argumentação e a explicitação de ideias. Esta investigação permitiu-me, ainda, conhecer práticas descritas pelos professores, relevantes para o meu futuro enquanto profissional de educação.

De facto, a avaliação deve não só ter em conta os produtos, como os processos e, para isso, deve-se privilegiar uma avaliação formativa. Esta, de acordo com Santana (2007), exige um conjunto de instrumentos de registo que retratem o nível de produção e tipo de participação de cada criança. Estes instrumentos devem ser construídos pelo professor em conjunto com os alunos, para que estes também consigam tomar consciência dos seus percursos e necessidades de trabalho. Só nessa altura é que, segundo a autora, se pode falar numa avaliação verdadeiramente formativa.

Gostaria ainda de referir o facto de os alunos não serem todos iguais. Este é um outro aspeto que me quero lembrar sempre enquanto profissional de educação. Quando se afirma “O justo é ser igual para todos”, interrogo-me: *Como pode ser justo se é igual para todos? Todos são iguais? Todos têm as mesmas potencialidades e fragilidades? Então como é que pode ser justo?* A justiça é perceber cada aluno, é conhecê-lo bem e respeitá-lo como é. Como sugerido por Heacox (2006), os professores devem encontrar formas de oferecer uma aprendizagem adicional aos alunos que manifestam dificuldades, sem reter o ritmo daqueles que podem enfrentar novos desafios, trabalhando com vista ao sucesso de todos.

Apesar de hoje em dia se falar regularmente numa escola para todos, será que isso se verifica? De facto, cada vez há mais oportunidade para ir à escola, para a frequentar, mas será que chega? Uma escola para todos implica que não só se respeitem as características de cada aluno, mas que se adeque o ensino a essas mesmas características. Como referem Cadima et al (1997), devemos tomar o aluno como uma pessoa, com um determinado património sociocultural, com os seus interesses, necessidades, saberes, experiências e dificuldades.

O primeiro aspeto referido está relacionado com o segundo. Corroborando com a perspetiva de Serralha (2009), ao existir respeito pelas diferenças e pela igualdade de oportunidades, criam-se condições para que as crianças participem na organização e gestão cooperada do currículo, tornando a escola mais justa e, sobretudo, inclusiva.

Todo este percurso consciencializou-me acerca da importância da reflexão na prática docente. Ao longo da formação inicial, desenvolvi a capacidade de analisar criticamente o que me rodeia, de questionar sobre o que vejo e sobretudo sobre o que faço, procurando a melhoria constante. Seguindo Alarcão (2001), não se pode conceber

um professor que não se questione sobre as razões subjacentes às suas decisões educativas, que não se questione perante o insucesso de alguns alunos, que não leia criticamente os manuais ou as propostas didáticas que lhe são feitas. A mesma autora refere que ser professor-investigador é ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona.

Ao longo deste percurso, fui refletindo sobre estes e outros aspetos com vista ao melhoramento constante da minha prática. Tudo o que li, vivi, com alegrias, tristezas, sucessos e erros enriqueceram a minha formação inicial, permitindo-me crescer pessoal e profissionalmente.

REFERÊNCIAS

- Almeida, A. (2008). *Avaliação em matemática escolar implementado portfolios de aprendizagens dos alunos: contributos de um projecto de investigação colaborativa para o desenvolvimento profissional de professores* (Dissertação de doutoramento, Universidade do Minho, Braga). Consultado em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/8240/1/tese%20final.pdf>
- Amado, J., Freire, I., Carvalho, E., & André, M. J. (2009). O lugar da afectividade na relação pedagógica. Contributos para a formação de professores. *Sísifo*, 8, 75-86.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGRAW-Hill
- Arranhado, M. (2010). O impacto do ensino de estratégias ou morfológicas ou fonológicas na escrita de morfemas homófonos: Estudo de intervenção (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa). Consultado em <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/3253/1/O%20impacto%20do%20ensino%20de%20estrat%C3%A9gias%20ou%20morfol%C3%B3gicas%20ou%20fonol%C3%B3gicas%20na%20escrita%20de%20morfemas%20hom%C3%B3fonos.pdf>
- Bardin L. (2013). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bell, J. (2004). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bruner, J. (1999). *Para uma teoria da educação* (M. Vaz, Trad.). Lisboa: Relógio D'Água
- Carvalho, L. & Martinez, C. (2005). Avaliação formativa: a auto-avaliação do aluno e a autoformação de professores. *Ciência e Educação*, 11 (1), 133-144
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas – Aprendizagem, ensino e avaliação*. Porto: Edições ASA.
- Coutinho, C. (2003). *Metodologias de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Lisboa: Amedina
- Decreto-Lei nº139/2012, de 5 de julho. *Diário da República n.º 129 – 1ª Série*
Ministério da Educação, Lisboa
- Decreto-Lei nº17/2016, de 4 de abril. *Diário da República n.º 65 – 1ª série*. Ministério

- da Educação, Lisboa
- Despacho nº98-A/92 de 20 de Junho. *Diário da República n.º 140 - I série B*. Ministério da Educação, Lisboa
- Despacho normativo nº1-F/2016 de 20 de Junho. *Diário da República n.º 66/2016, 1º Suplemento - II Série*. Ministério da Educação, Lisboa
- Esteves, L. (2007). O Movimento da Escola Moderna – Um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar
Pedro Francisco González, 2002, Porto: Porto Editora, 239. *Revista Lusófona da Educação, 9*, 192-195
- Esteves, L. (2007). O Movimento da Escola Moderna – Um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar. *Revista Lusófona de Educação, 9*, 192-195
- Estrela, A. (2002). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*. Porto: Porto Editora
- Fernandes, D. & Gaspar, A. (2014). Avaliação das Aprendizagens: Uma Síntese de Teses de Doutoramento Realizadas em Portugal (2001-2010). *Meta: Avaliação | Rio de Janeiro, 17*, p. 199-222
- Fernandes, D. (2004). *Avaliação das aprendizagens: Uma agenda, muitos desafios*. Cacem: Texto Editores, Lda.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens*. Lisboa: Texto editores.
- Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação, 19* (2), 21-50
- Fernandes, D. (2007). A avaliação das aprendizagens no Sistema Educativo Português. *Educação e Pesquisa, 33* (3), 581-600.
- Fernandes, E. (1997). O trabalho cooperativo num contexto de sala de aula. *Análise Psicológica, 4* (15), 563-572.
- Fernández, S. (2011). La autoevaluación como estrategia de aprendizaje. Marcoele *Revista de Didáctica ELE, 13*, 1-15.
- Ferreira, C. (2007). *A Avaliação no Quotidiano da Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Guba, E. e Lincoln, Y. (1989). Fourth generation evaluation. London: Sage.
- Guedes, M. (2011). Trabalho em Projectos no Pré-escolar. *Escola Moderna, 40*, 5-12.
- Ketеле, J. & Roegiers, X. (1993). *Metodologia da Recolha de Dados – Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Leite, C. (2003). *Projectos Curriculares de Escola e de Turma*. Porto: Ed. Asa.
- Lobo, A. (2010). *A avaliação formativa, avaliação sumativa e exames na prática de três professoras de português de 12º ano*. (Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa, Lisboa). Consultado em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/2020>
- Mamede, M. (2003). Da avaliação processual à sumativa: princípios e práticas. In Vieira & Moreira (orgs.). *Grupo de Trabalho – Pedagogia para a Autonomia Cadernos 3* (pp. 14-24). Braga: Universidade do Minho
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação (1991). *Programa de Ciências da Natureza: Plano de organização do ensino-aprendizagem, 2.º ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas – 1.º Ciclo do Ensino Básico* (4.ª ed.). Departamento da Educação Básica: Lisboa
- Ministério da Educação e da Ciência. (2013). *Programa e Metas Curriculares de Matemática - Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência.
- Monteiro, V. e Fragoso, R. (2005) "Avaliação entre pares". In: *VIII congresso galaico-português de psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho
- Morais, A. & Neves, I. (2007). Fazer investigação usando uma abordagem metodológica mista. *Revista Portuguesa de Educação*, 20 (2), 75-104
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação – Um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º CEB. *Inovação*, 11, 77-98
- Ornelas, C. (2015). *Autoavaliação da leitura oral com recurso ao registo audiovisual* (Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Setúbal, Setúbal). Consultado em <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/11048/1/Relat%C3%B3rio%20do%20Projeto%20de%20Investiga%C3%A7%C3%A3o%20vers%C3%A3o%20final.pdf>
- Parente, M. (2004). *A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância: sete jornadas de aprendizagem*. (Dissertação de doutoramento, Universidade do Minho, Braga). Consultado em http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/888/1/TESE_CD_IEC_UM.pdf
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas profissão docente e formação Perspetivas*

- sociológicas* (H. Faria, H. Tapada, M.J. Carvalho & M. Nóvoa, Trad.). Lisboa: Dom Quixote
- Perrenoud, P. (1999). *Avaliação. Da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas* (P. Ramos, Trad.). Porto Alegre: ARTMED
- Pestana, M. (2011). *A Apresentação de Produções – Um momento impulsionador de aprendizagens cooperativas. O Lugar dos Nossos Textos – Escritos Partilhados III. Centro de Recursos do Movimento de Escola Moderna*. Consultado em http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_3_trab_aut_acomp_indiv/123_c_05_apresentacao_producoes_aprendizagenscoop_mpestana.pdf
- Pinto, J. (1994). A avaliação como estratégia de formação. In R. d’Espiney & R. Canário (Orgs.), *Uma escola em Mudança com a comunidade – Projecto ECO, 1986-1992. Experiências e Reflexões*. Lisboa: I.I.E.
- Pinto, J. (2003). A avaliação e a aprendizagem: da neutralidade técnica à intencionalidade pedagógica. *Educação e Matemática*, 74, 3-9
- Pinto, J. (2003). A avaliação e a aprendizagem: da neutralidade técnica à intencionalidade pedagógica. *Educação e Matemática*, 74,3-9
- Pinto, J., & Santos, L. (2006). *Modelos de avaliação das aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pinto, J., & Santos, L. (2012). Avaliar para aprender nos primeiros anos. In M^a. J. Cardona & C. Guimarães (Coords.), *Avaliação na Educação de Infância* (pp. 334-352). Viseu: Psicossoma.
- Queiroga, M. (2015). *A autoavaliação no processo de ensino-aprendizagem* (Dissertação de Mestrado, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real). Consultado em https://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/6667/1/msc_mbgqueiroga.pdf
- Queiroz, D. (2010). *A avaliação como acompanhamento sistémico da aprendizagem uma experiência de investigação-ação colaborativa no ensino fundamental* (Tese de doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra). Consultado em <https://estudogeral.sib.uc.pt/jspui/bitstream/10316/17779/1/Tese.pdf>
- Queiroz, D. (2010). *A avaliação como acompanhamento sistémico da aprendizagem uma experiência de investigação-ação colaborativa no ensino fundamental* (Tese de doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra). Consultado em

- <https://estudogeral.sib.uc.pt/jspui/bitstream/10316/17779/1/Tese.pdf>
- Quivy, R. & Campenhout, L. V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Roldão, M. C. (2006). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências – As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino – O saber e o agir do professor*. Porto: Fundação Manuel Leão.
- Santana, I. (1998). A Avaliação em cooperação no 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Escola Moderna*, 2, 11-19.
- Santana, I. (1999). O Plano Individual de Trabalho como instrumento de pilotagem das aprendizagens no 1º CEB. *Escola Moderna*, 5, 15-24
- Santana, I. (2000). Práticas pedagógicas diferenciadas. *Escola Moderna*, 8, 30-33.
- Santana, I. (2007). Aprendizagem da Escrita. Estudo sobre a revisão cooperada do texto (pp. 13-16). In A. Nóvoa, F. Marcelino & J. Ramos do Ó (Org.) (2012), *Sérgio Niza. Escritos sobre educação* (pp. 551-556). Lisboa: Tinta da China.
- Santos et al (2010). *Avaliar para aprender. Relatos de experiências de sala de aula do pré-escolar ao ensino secundário*. Porto: Porto Editora.
- Santos, L. (2002). Auto-avaliação regulada. Porquê, o quê e como? In P. Abrantes & F. Araújo (Coord.). *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Avaliação das Aprendizagens. Das concepções às práticas* (pp. 77-84). Lisboa: Ministério da Educação - DEB
- Serralha, F. (2007). Construção Social das Aprendizagens e do Desenvolvimento Moral. In *A Socialização Democrática na Escola: o desenvolvimento sociomoral dos alunos do 1º CEB* (pp. 77-105). Lisboa: Universidade Católica
- Serralha, F. (2009). Caracterização do Movimento da Escola Moderna. *Escola Moderna*, 35, 5-51.
- Sociedade portuguesa de ciências da educação (2014). Instrumento de regulação ético-deontológica carta ética. Consultado em <http://www.spce.org.pt/carta%c3%83%e2%80%b0tica.pdf>
- Sousa, M. & Baptista, C. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios segundo bolonha*. Lisboa: Pactor
- Teixeira, A. (2016). Conceções sobre Avaliação Formativa de professores do 2.ºCEB: um estudo comparativo (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa). Consultado em

<http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/6453/1/2014127Ana%20Rita%20Pessoa%20Teixeira.pdf>

Vieira, I. (2013). *A autoavaliação como instrumento de regulação da aprendizagem* (Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta, Lisboa). Consultado em <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2934/1/A%20autoavalia%C3%A7%C3%A3o%20como%20instrumento%20de%20regula%C3%A7%C3%A3o%20da%20aprendizagem-Isabel%20Vieira.pdf>

ANEXOS

Anexo A. Tabela de potencialidades e fragilidades 1.º CEB

	Potencialidades	Fragilidades
Competências sociais	<p>Compromissos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cumprem os compromissos elaborados em conselho <p>Autonomia</p> <ul style="list-style-type: none"> - São autónomos no desempenho das tarefas <p>Participação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Participam voluntariamente e quando solicitados, com ideias pertinentes 	<p>Compromissos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Não respeitam a vez de falar de todos - Revelam dificuldades a ouvir a professora <p>Autonomia</p> <ul style="list-style-type: none"> - Não são autónomos no trabalho individual <p>Trabalho de grupo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Não respeitam as opiniões dos colegas - Não participam em discussões de grupo - Não sabem delegar tarefas - Não cooperam com os colegas
Português	<p>Oralidade</p> <p>Produção de discursos com diferentes finalidades</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formulam adequadamente perguntas e pedidos - Partilham ideias e sentimentos <p>Escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> - Participam no trabalho de texto coletivo de forma adequada - Escrevem corretamente listas de palavras e legendas de imagens - Respeitam as regras de concordância entre o sujeito e a forma verbal. - Cuidam da apresentação final do texto 	<p>Oralidade</p> <ul style="list-style-type: none"> - Revelam dificuldades no respeito pelo princípio de cortesia e no uso de formas de tratamento adequadas. <p>Produção um discurso oral com correção</p> <ul style="list-style-type: none"> - Não falam de forma audível - Revelam dificuldades na articulação corretamente palavras - Revelam dificuldades na entoação e ritmo adequados. - Revelam dificuldades na utilização de vocabulário adequado e variado - Revelam dificuldades na construção de frases com algum grau de complexidade <p>Escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> - Não formulam as ideias-chave (sobre um tema dado pelo professor) a incluir num pequeno texto. - Escrevem muitas palavras repetidas na produção de um texto.
Estudo do Meio	<p>Trabalho por projeto</p> <ul style="list-style-type: none"> - Revelam interesse no trabalho por projetos; 	<p>Tratamento e organização da informação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Revelam dificuldades na seleção da informação pertinente.
Matemática	<p>Números e Operações</p> <p>Números naturais</p> <ul style="list-style-type: none"> - Revelam facilidade na utilização de números ordinais 	<p>Números e Operações</p> <p>Números naturais</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Distinguem números pares de ímpares <li style="text-align: center;">Adição e Subtração - Resolvem problemas passos envolvendo situações de juntar, acrescentar, retirar, comparar e completar - Adicionam mentalmente 10 e 100 a um número com três algarismos <li style="text-align: center;">Multiplicação - Calculam o produto de quaisquer dois números de um algarismo - Utilizam adequadamente o termo “dobro” - Resolvem problemas de um ou dois passos <li style="text-align: center;">Divisão inteira - Utilizam corretamente o termo “metade” <li style="text-align: center;">Geometria e Medida <li style="text-align: center;">Figuras geométricas - Traçam o eixo de simetria de figuras simétricas - Completam figuras simétricas tendo em conta o eixo de simetria. 	<ul style="list-style-type: none"> - Revelam dificuldade na contagem de 2 em 2, de 5 em 5, de 10 em 10 e de 100 em 100 <li style="text-align: center;">Adição e Subtração - Não sabem de memória a soma de dois quaisquer números de um algarismo - Não subtraem fluentemente números naturais até 20 - Não relacionam a subtração com a adição <li style="text-align: center;">Divisão inteira - Não efetuam divisões exatas envolvendo divisores até 10 - Não utilizam corretamente o símbolo “.” - Não relacionam a divisão com a multiplicação <li style="text-align: center;">Explicitação de raciocínios - Revelam dificuldade na utilização estratégias de cálculo mental e escrito - Revelam dificuldade na explicitação e justificação de raciocínios matemáticos por escrito e oralmente.
Expressões Artísticas e Físico-motoras	<p style="text-align: center;">Educação Física</p> <p style="text-align: center;">Bloco 1- Perícia e manipulação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Saltam à corda no lugar e em progressão, com coordenação global e fluidez de movimentos. <p style="text-align: center;">Bloco 4- Jogos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Praticam jogos infantis, deslocando-se em corrida com «fintas» e «mudanças de direção» e de velocidade; - Passam a um companheiro que esteja liberto, respeitando o limite dos apoios estabelecidos. <p>Música</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dizem e entoam rimas - Reproduzem pequenas melodias - Experimentam percussão corporal: palmas - Experimentam as potencialidades sonoras de objetos (Conchas); 	<p style="text-align: center;">Educação Física</p> <p style="text-align: center;">Bloco 1- Perícia e manipulação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Revelam dificuldades em realizar toques de sustentação de uma bola de espuma com uma raquete, a alturas variadas, sem ressalto da bola no chão, parado. <p style="text-align: center;">Bloco 4- Jogos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Revelam dificuldades em impulsionar, a pares, uma bola na vertical e batê-la acima da cabeça, numa direção determinada. <p style="text-align: center;">Música</p> <ul style="list-style-type: none"> - Revelam dificuldades na identificação de símbolos de leitura e escrita musical;

Anexo B. Rotinas do 1.º CEB

Rotinas	Descrição/Fundamentação
Apresentação de produções	<p>Corresponde a uma sessão desenvolvida em três fases:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fase de apresentação da informação, correspondente ao estudo, à pesquisa ou à intervenção realizada em projeto pelos alunos • Fase de colocação de dúvidas e debate; <p>Fase de resposta a questionários de aplicação dos saberes comunicados, propostos pelos alunos que comunicaram.</p>
Melhoramento de texto	<p>Momento forte de trabalho coletivo de revisão, reescrita e desenvolvimento coletivo de textos escolhidos por cada aluno de entre os seus textos livres disponíveis e, por rotação, pela ordem estabelecida com a turma. O texto é transcrito no quadro ou, de preferência, em papel de cenário, por exemplo, tal como foi escrito pelo autor, com os eventuais desvios e incorreções originais.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Primeira fase: momento de apreciações críticas por parte dos colegas; • Segunda fase: recolha de sugestões de melhoria e desenvolvimento do texto tendo em vista selecionar os recursos gramaticais de coesão textual e construir a coerência discursiva mais adequada; <p>Terceira fase: Cópia do texto melhorado para o caderno e ilustração</p>
Livros e leitura	<p>Sessões semanais destinadas a falar de livros que já foram lidos pelos alunos ou pelo professor e à leitura de livros por capítulos ou pequenas histórias.</p>
Matemática coletiva	<p>Sessões que se destinam a pôr em comum dúvidas suscitadas pelas atividades de treino, para apoiar a construção de estratégias de aprendizagem ou para apoiar a interpretação de enunciados de problemas e resolvê-los em colaboração ativa.</p>
Trabalho em Projetos	<p>Realiza-se a pares ou em pequeno grupo de três ou quatro alunos que se elegem livremente, de acordo com o projeto de trabalho.</p> <p>O ponto de partida para os projetos pode corresponder, por exemplo, a um tópico dos programas de Estudo do Meio ou de Educação Artística, ou de qualquer outra circunstância desencadeadora de um projeto de estudo.</p> <p>Surgem projetos de investigação que prosseguem o caminho:</p> <ul style="list-style-type: none"> • De antecipação de respostas (as hipóteses) • De montagem dos percursos de prova (experimentação) ou de inquérito • De verificação dos resultados <p>São os projetos baseados em problemas. Podem, também, decorrer dos guiões disponíveis no laboratório de Ciências e Matemática, guiões que orientam experiências simples de réplicas científicas.</p>
Tempo de Estudo Autónomo	<p>Tempo em que os alunos, individualmente ou a pares, têm oportunidade de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Treinar capacidades e competências curriculares guiados por exercícios propostos em ficheiros;

	<ul style="list-style-type: none"> • Estudar, em textos informativos ou nos manuais, as matérias nucleares dos respetivos programas e possam • Exercitar-se no trabalho de produção ou de revisão de textos escritos; proceder a leituras à sua escolha, ou realizar quaisquer outras atividades de consolidação ou de desenvolvimento das aprendizagens. <p>O estudo autónomo é guiado por uma parte do plano individual de trabalho. Ao longo do tempo de trabalho autónomo, o professor apoia, sistematicamente e por rotação, os alunos que revelam dificuldades para avançar em determinadas áreas de aprendizagem.</p>
Conselho de Cooperação da Turma	<p>Lê-se o Diário de Turma e debatem-se especialmente as ocorrências positivas e negativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recolhem-se opiniões dos que queriam ajudar a clarificar os factos e os comportamentos sociais. • Tomam-se decisões colegiais ou elaboram-se orientações para o futuro, na maior parte das vezes em forma de norma institucional que servirá de critério social para os comportamentos e juízos. • Lê-se a coluna onde figuram as realizações coletivas, individuais ou de grupo mais significativas e apreciam-se as propostas para planos futuros • Ajuíza-se depois do trabalho realizado a partir dos planos individuais e traçam-se orientações a ter em conta na elaboração dos planos para a semana seguinte
<p><i>Nota:</i> Informação retirada de Niza (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º CEB. Inovação, 11, 77-98</p>	

Anexo C. Indicadores para os comentários

Quando comentamos um texto devemos ver se:

<u>Leitura</u>	<u>Texto</u>	<u>Apresentação/postura</u>
Leu sem enganos	• Devia ter mais ou menos informação	• Esteve sossegado(a)
Leu alto	• Está original	• Teve uma postura adequada
Treinou a leitura	• Está organizado	• Esteve direito(a)
	• Devia ter menos palavras repetidas	• Comunicou com a vontade
		• Ouviu atentamente os comentários dos colegas

1-
nã
2-
de
do
3-
di
4-
pe
gru

Anexo D. Evidência de trabalho de texto

Trabalho do texto de [redacted]

Texto para melhorar

A festa da Constança

No fim-de-semana eu vou à festa da Constança e a Constança faz 15 anos e a minha mãe comprou o número 15 em gigante e os balões eram prateados e a minha mãe comprou um foquete.

[redacted]

3 janeiro.2017

Comentários ao texto

1- podemos acrescentar mais informações.

2- o texto tem 78 palavras escrito há pouco tempo.

3- o texto tem muitas repetições.

Perguntas para melhorar

1- Onde é que foi a festa da Constança?

A festa foi em casa da Constança.

2- quem é a Constança?

É uma amiga.

3- Ao que brincaram na festa?

Brincámos à noite.

Texto memorado

A festa da Constança

No fim-de-semana eu fui à festa de uma amiga minha que se chama Constança.

A Constança fez quinze anos e a festa foi em sua casa. Para a festa, a minha mãe comprou dois balões prateados grandes em forma de anel e um foquete.

Eu, a irmã da Constança e uma amiga brincámos à noite que é um jogo parecido com a apanhada.

Depois de brincarmos, os amigos foram comer o bolo e fomos para casa.

Figura D1. Ficha de trabalho de texto

Nome: [redacted] Data: 5/1/18

Ficha de trabalho - Texto da [redacted]

1. Leia e preencha os espaços em branco com os sinais de pontuação que faltam.

A festa da Constança

No fim-de-semana, eu fui à festa de uma amiga minha que se chama Constança.

A Constança fez quinze anos e a festa foi na sua casa. Para a festa, a minha mãe comprou dois balões prateados em forma de anel e um foquete.

Eu, a irmã da Constança e uma amiga brincámos à noite, que é um jogo parecido com a apanhada.

Depois de brincarmos, os amigos foram comer o bolo e fomos todos para casa.

2. Responde à questão de forma completa.

O que é que a mãe da [redacted] levou para a festa da Constança?

A mãe da Maria Rita levou dois balões prateados e um foquete para a festa da Constança.

3. Escreva as seguintes palavras por ordem alfabética.

Constança comer jogo festa forma

Constança, festa, jogo, comer, forma

4. Dentro de cada conjunto de palavras, pinte a palavra que está bem escrita.

irmões	irmões	grãos	cãos	alemões
irmões	irmões	grões	cões	alemões
irmões	irmões	grães	cães	alemões

Figura D2. Ficha de trabalho sobre o texto melhorado

Anexo E. Evidência de trabalho de Matemática

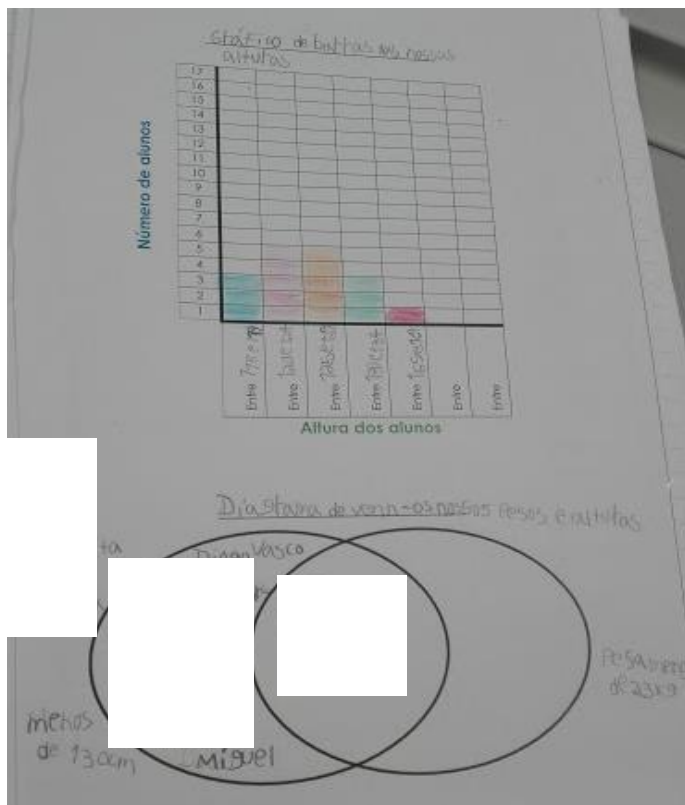


Figura E1. Tratamento dos dados das alturas em gráfico de barras e diagrama de venn

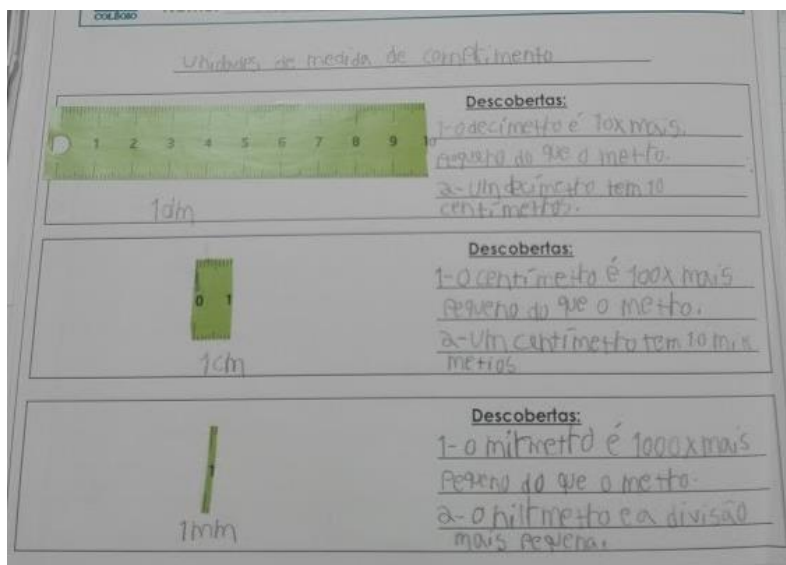


Figura E2. Ficha de sistematização das unidades de medida de comprimento

Anexo F. Evidência de trabalho em Estudo do Meio

Os sons cinco sentidos


Atividade 1. O que estou a ouvir?

Material:

- Computador
- Folha de registo

Procedimento:

1. Oíça com atenção os sons.
2. Registe na tabela seguinte que som pensa ter ouvido.
3. Veja se o que pensou estava certo.



Registos:

	Penso que o som é de...	Verifiquei que é o som de...
1º Som	água	cascata
2º Som	Piano	Piano
3º Som	Juva	ondas
4º Som	Pessoas	Pessoas a falar

Conclusões:

Para ouvir os sons, usei os ouvidos. Os ouvidos permitem-nos ouvir os sons à
essa volta. Este sentido chama-se audição. O órgão da audição é o ouvido.

Para identificar os objetos que fizeram os sons usei os olhos. A este sentido
chamamos de visão. Os olhos são os órgãos do sentido da visão.

Figura F1. Exemplo de ficha da atividade prática sobre os sentidos

Anexo G. Evidência de trabalho em Expressões Artísticas e Físico-Motoras



Figura G1. Fotografias dos jogos coletivos realizados em Educação Física

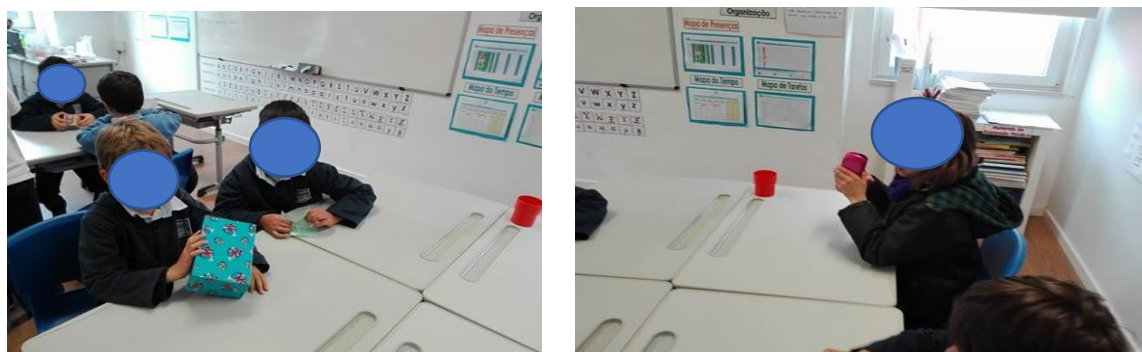
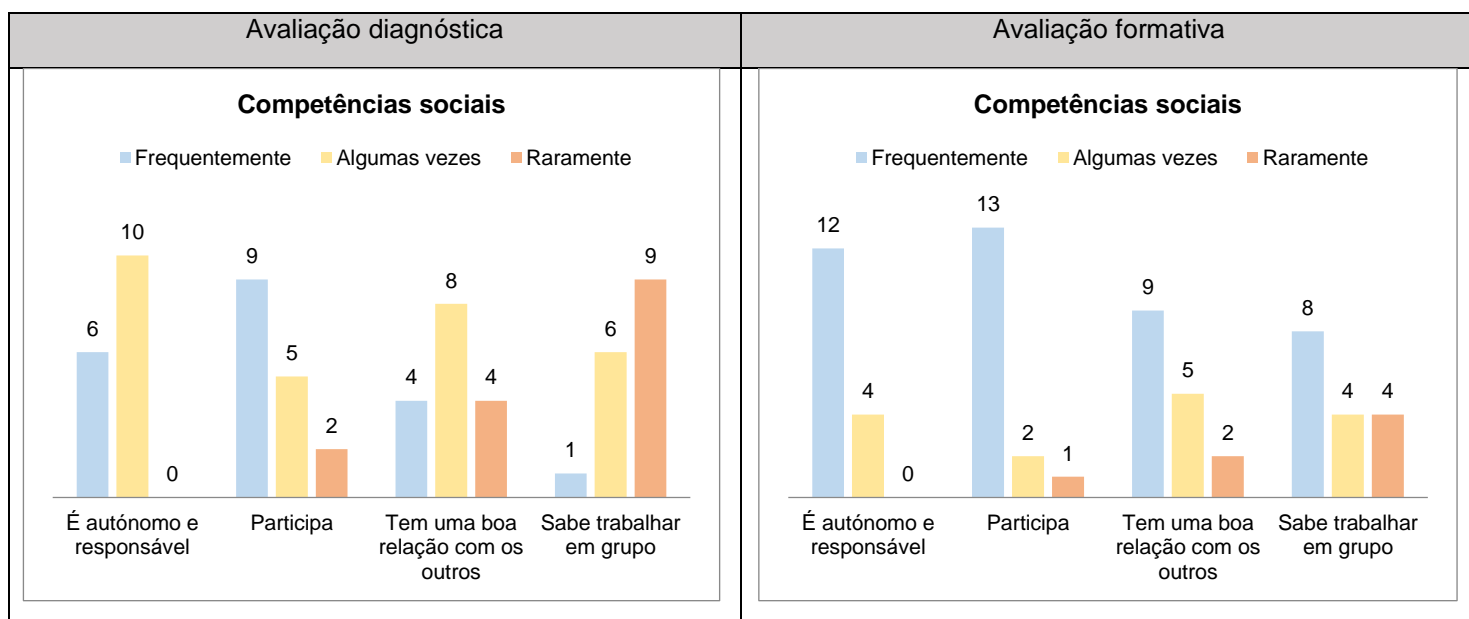


Figura G2. Fotografias das atividades realizadas em Música

Anexo H. Avaliação das aprendizagens em Competências Sociais 1.º CEB

Tabela H1

Avaliação das aprendizagens em Competências Sociais



Anexo I. Avaliação das aprendizagens em Português 1.º CEB

Tabela I1

Avaliação das aprendizagens em Português: domínio da Leitura

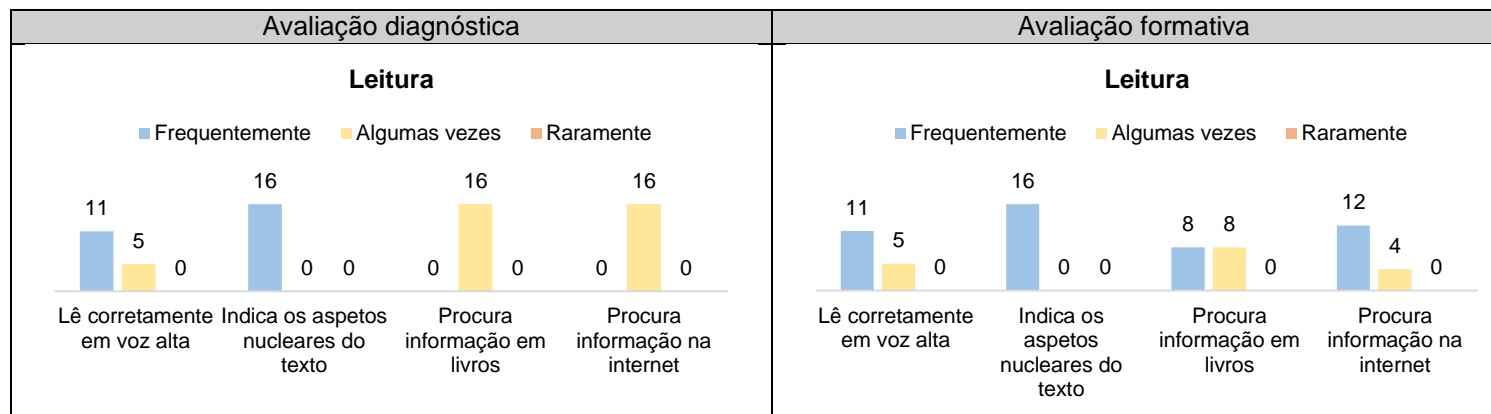


Tabela I2

Avaliação das aprendizagens em Português: domínio da Escrita

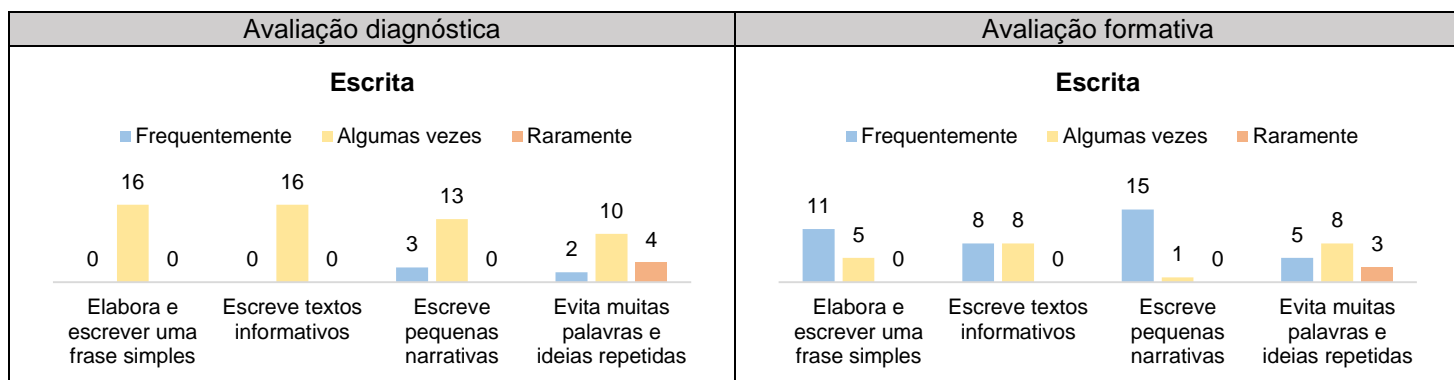
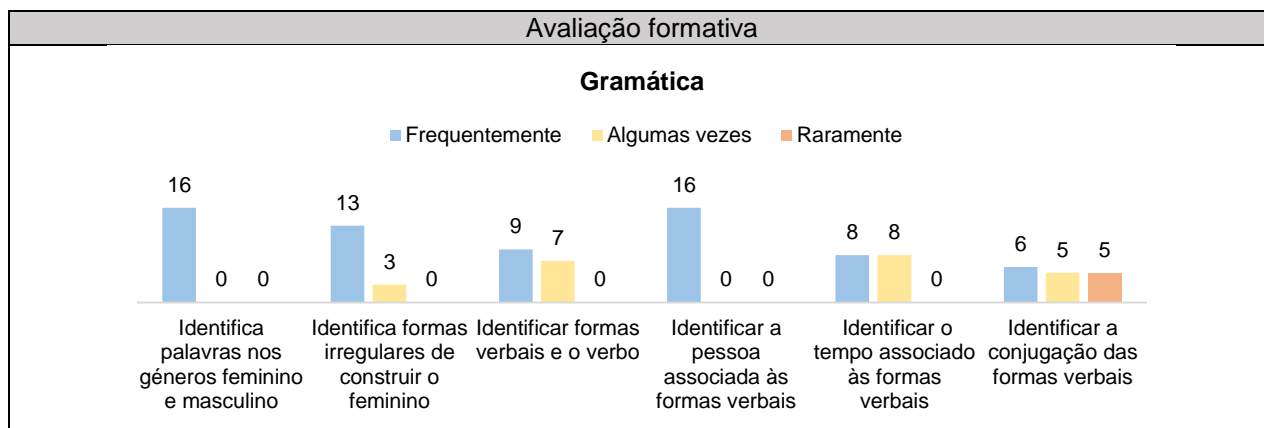


Tabela I3

Avaliação das aprendizagens em Português: domínio da Gramática



Anexo J. Avaliação das aprendizagens em Matemática 1.º CEB

Tabela J1

Avaliação das aprendizagens em Matemática: Números e operações (Adição e subtração)

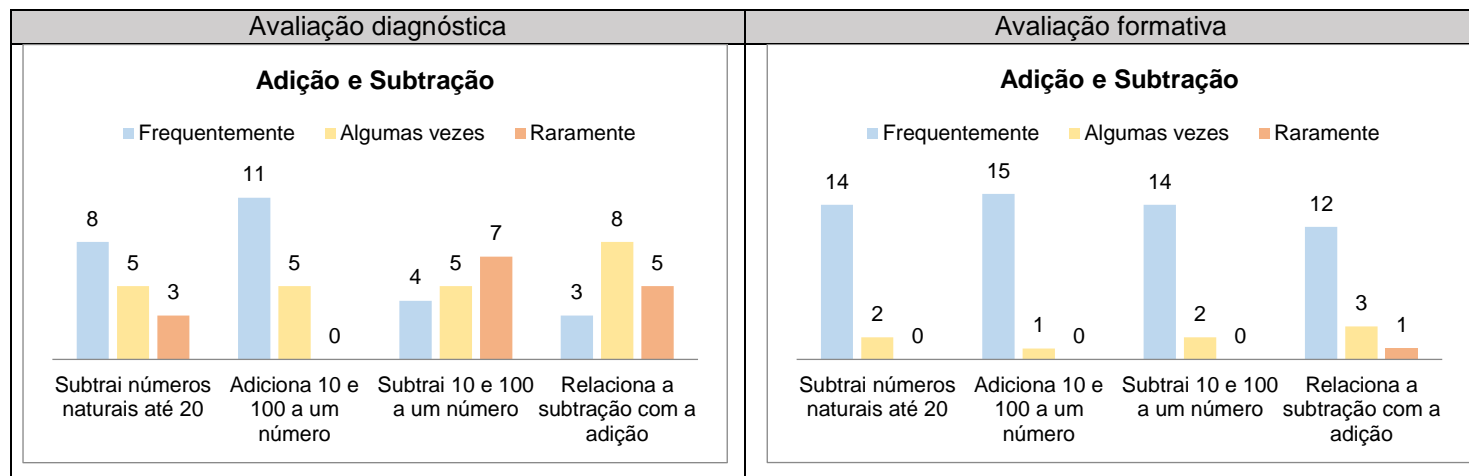


Tabela J2

Avaliação das aprendizagens em Matemática: Números e operações (Multiplicação)

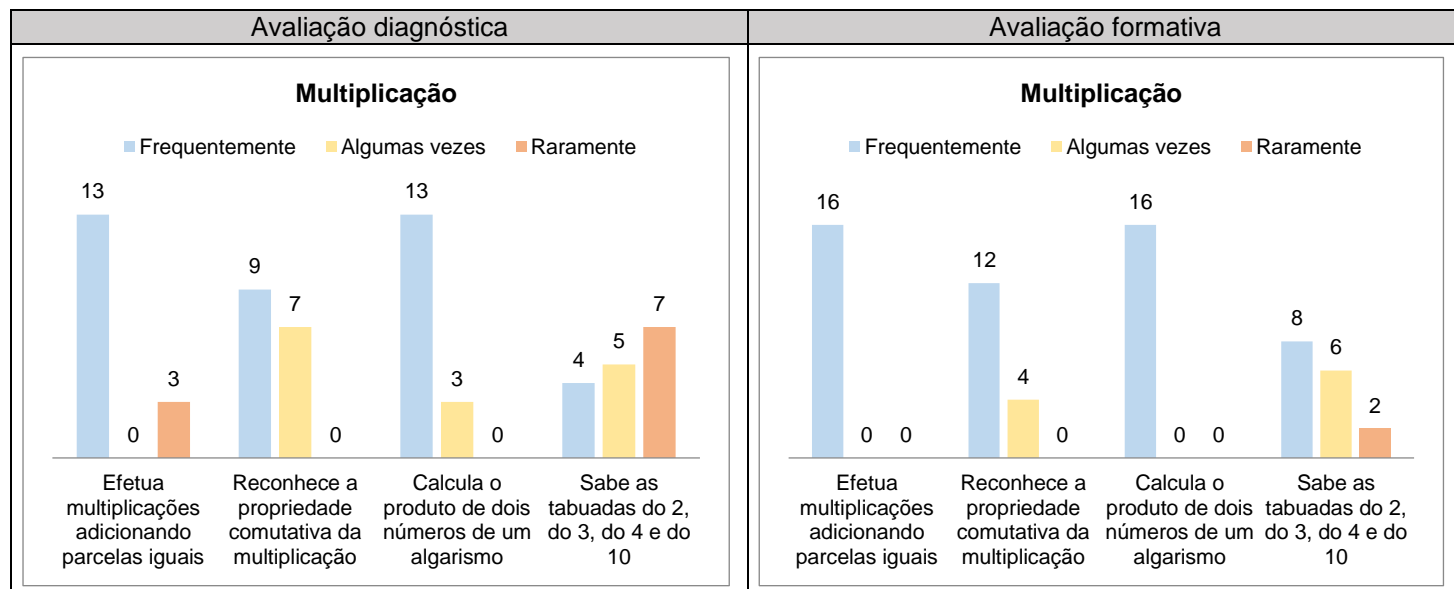


Tabela J3

Avaliação das aprendizagens em Matemática: Geometria

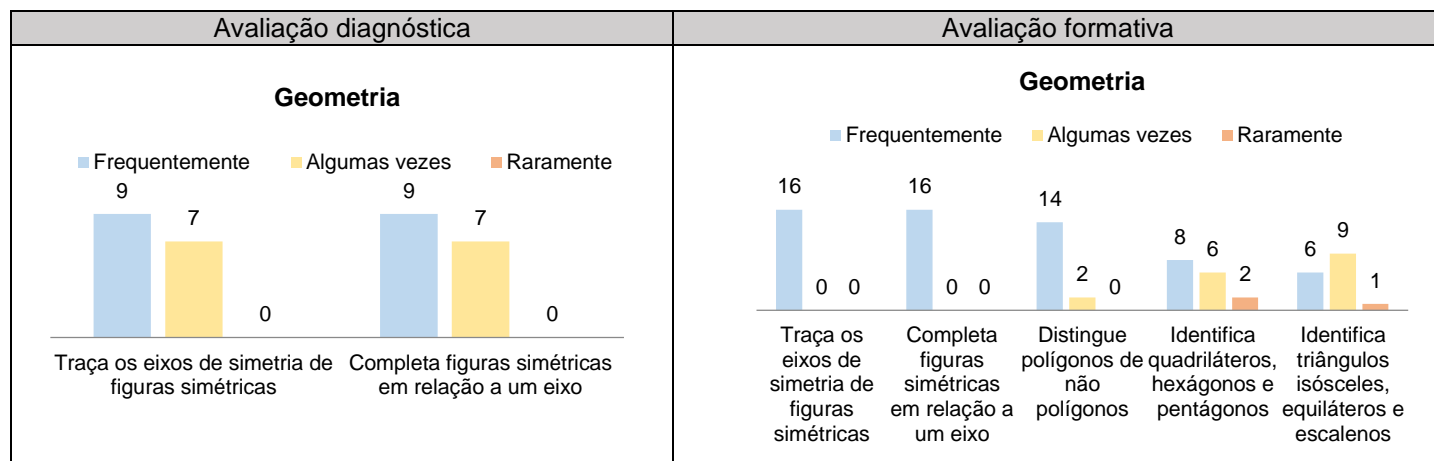


Tabela J4

Avaliação das aprendizagens em Matemática: Medida

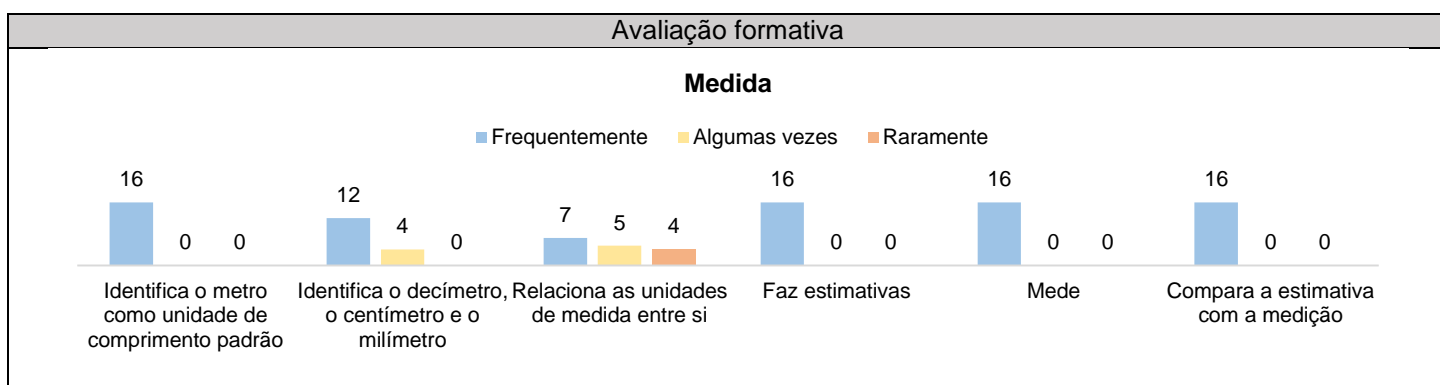
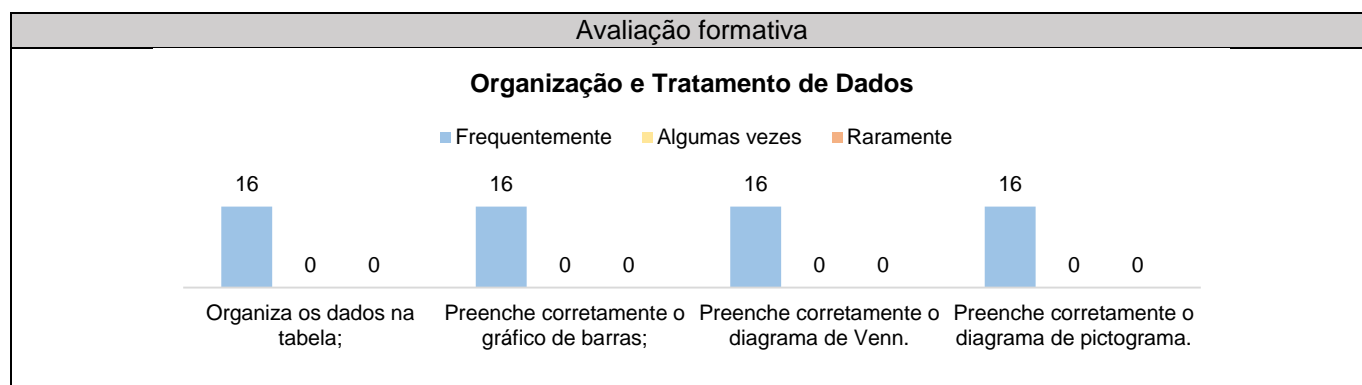


Tabela J5

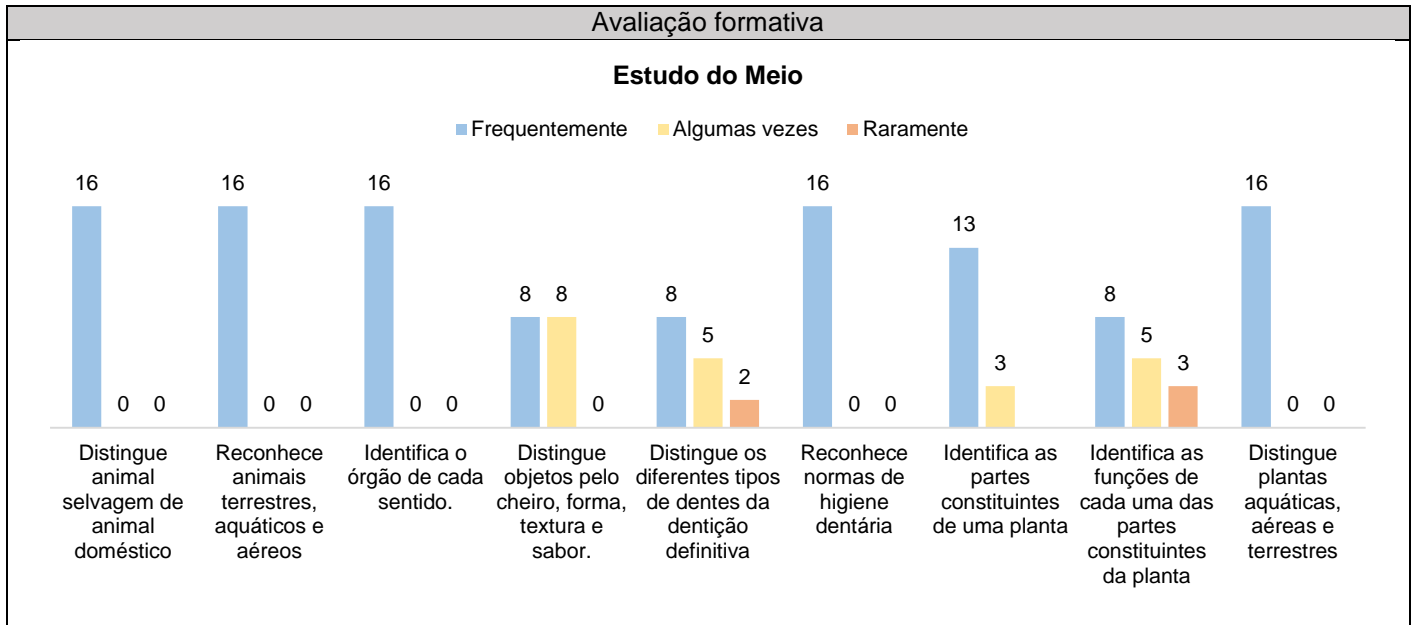
Avaliação das aprendizagens em Matemática: Organização e Tratamento de Dados



Anexo K. Avaliação das aprendizagens em Estudo do Meio

Tabela K1

Avaliação das aprendizagens em Estudo do Meio



Anexo L. Avaliação das aprendizagens em Expressões Artísticas e Físico-Motoras

Tabela L1

Avaliação das aprendizagens em Educação Física: Bloco de Perícias e Manipulações

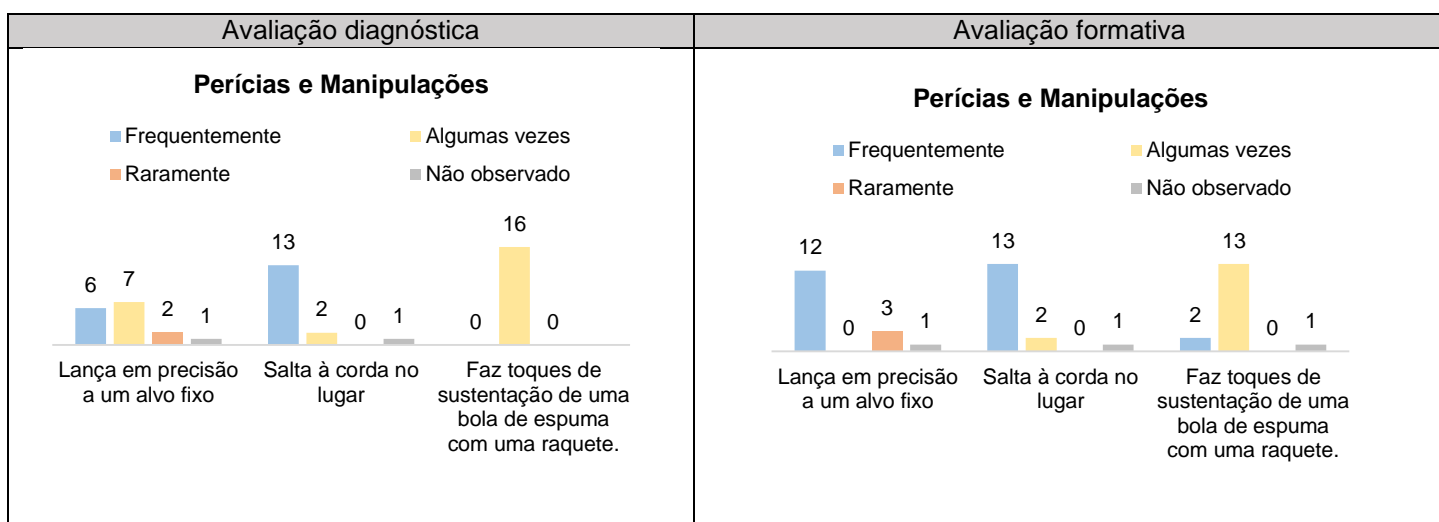
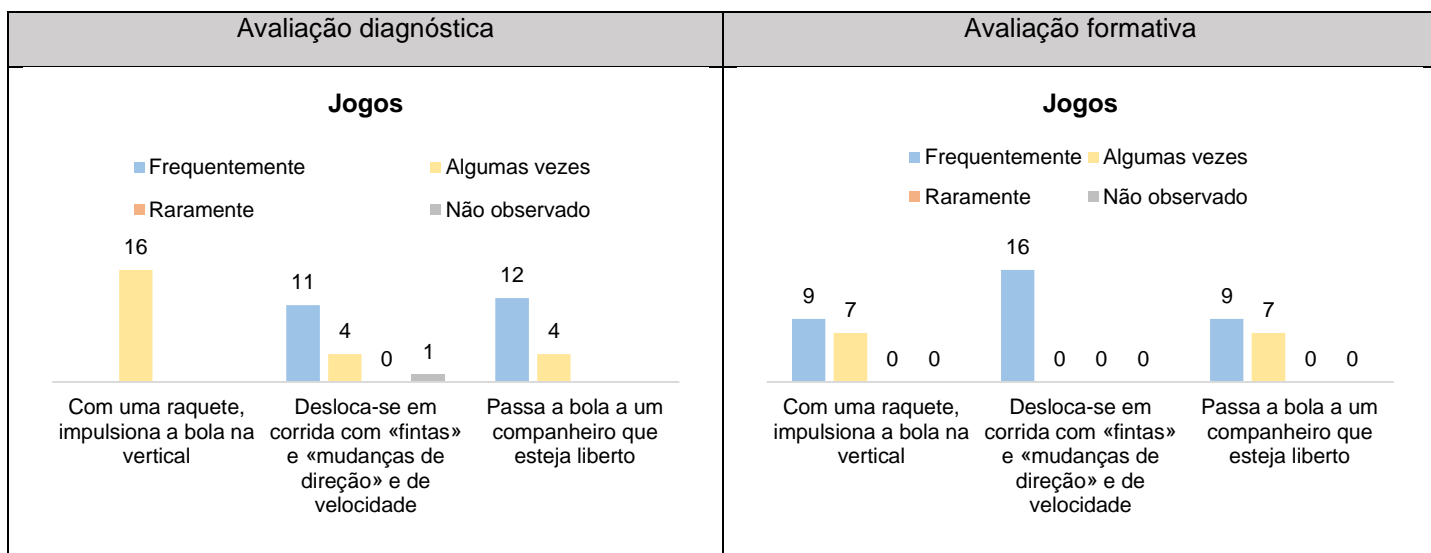


Tabela L2

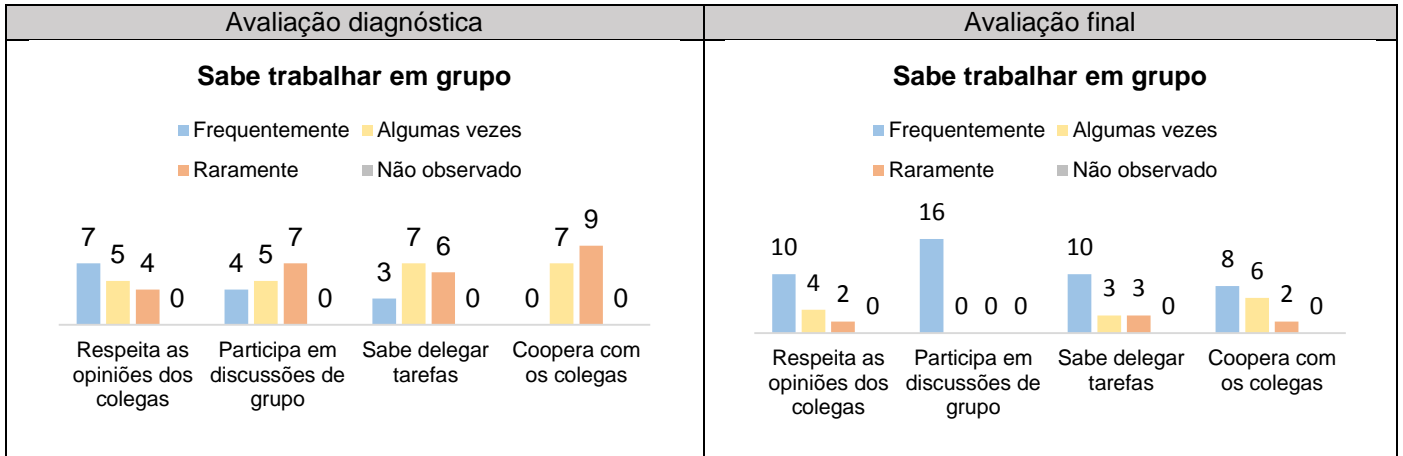
Avaliação das aprendizagens em Educação Física: Bloco de Jogos



Anexo M. Avaliação do objetivo “Desenvolver competências de trabalho em grupo”

Tabela M1

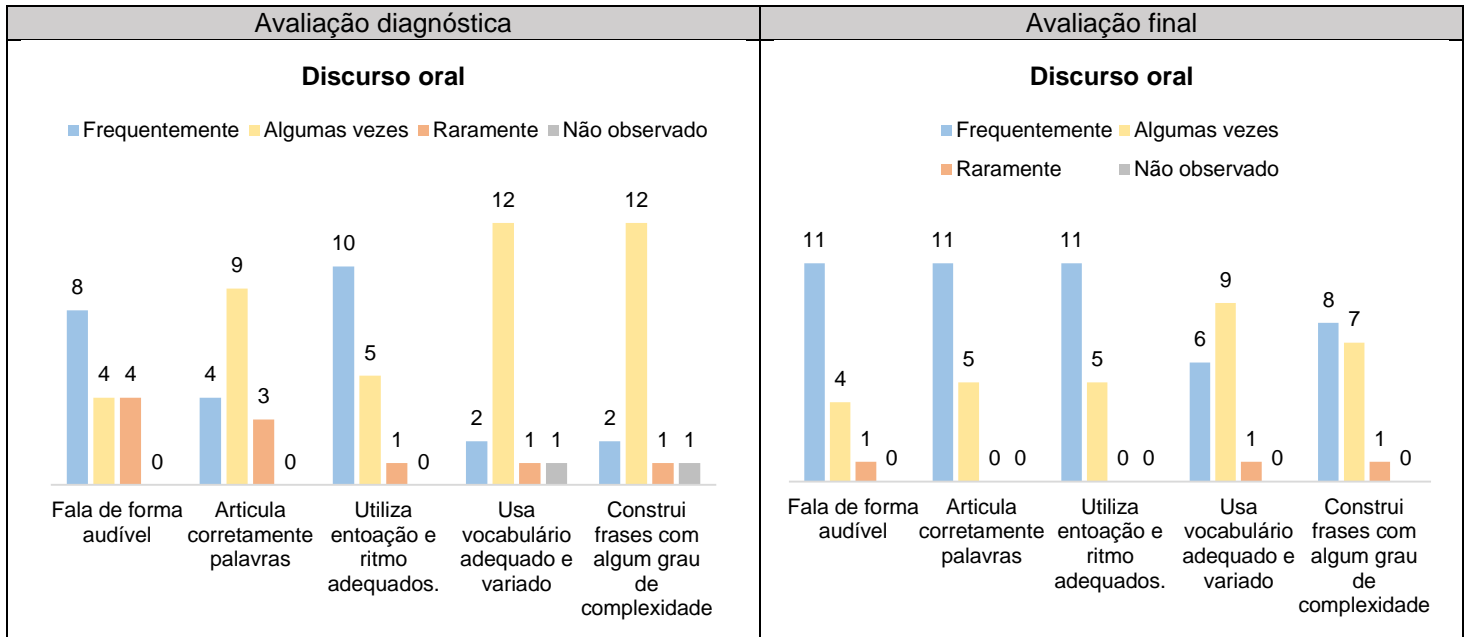
Avaliação do 1º objetivo geral: Desenvolver competências de trabalho em grupo



Anexo N. Avaliação do objetivo “Desenvolver competências de comunicação oral”

Tabela N1

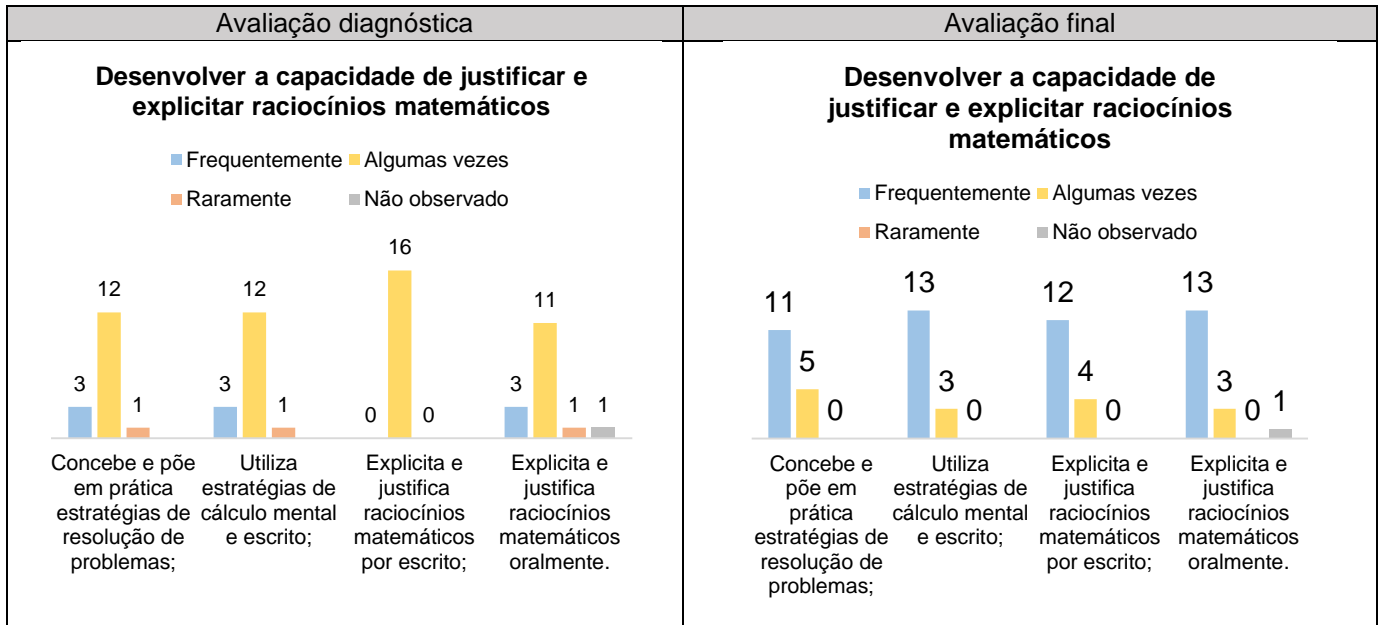
Avaliação do 2º objetivo geral: Desenvolver competências de comunicação oral



Anexo O. Avaliação do objetivo “Desenvolver a capacidade de explicitar raciocínios matemáticos”

Tabela O1

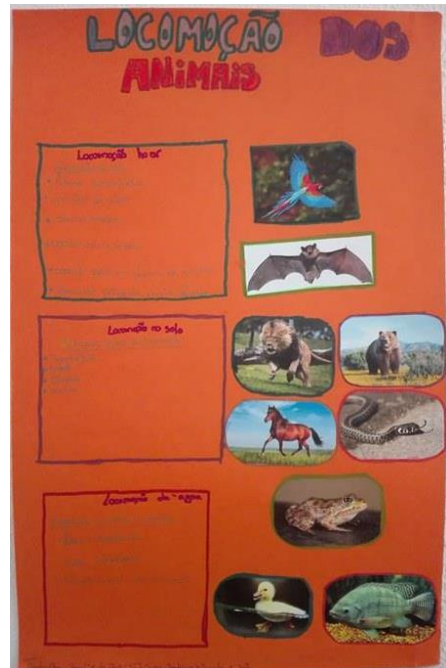
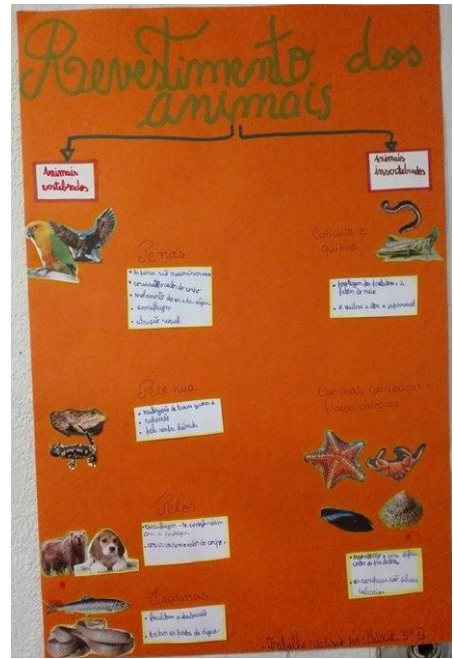
Avaliação do objetivo geral: Desenvolver a capacidade de explicitar raciocínios matemáticos



Anexo P. Tabela de potencialidades e fragilidades 2.º CEB

	Potencialidades	Fragilidades
Competências sociais	<p><u>Turma 5.º B:</u></p> <p>Relação com o outro Têm facilidade em estabelecer uma relação com os outros</p> <p><u>Turma 5.º E:</u></p> <p>Responsabilidade Cuidam do seu material</p> <p>Relação com os outros Resolvem amigavelmente os conflitos Respeitam os colegas e a professora</p>	<p><u>Turma 5.º B:</u></p> <p>Responsabilidade Não cuidam do seu material</p> <p>Relação com o outro Não resolvem amigavelmente os conflitos Não respeitam os colegas e a professora</p> <p>Respeito Não respeitam a vez de falar de todos Não ouvem os professores</p> <p><u>Ambas as turmas:</u></p> <p>Autonomia Não são autónomos no trabalho individual</p> <p>Participação Não participam voluntariamente Não partilham ideias pertinentes</p> <p>Interesse pela aprendizagem Não revelam interesse pela aprendizagem Não realizam as atividades propostas Não revelam interesse pelas atividades propostas</p>
Matemática	<p>Não foram identificadas potencialidades durante o tempo de observação em ambas as turmas</p>	<p>Números e operações Não simplificam frações Não reconhecem frações equivalentes Não efetuam a soma, nem o produto de duas frações Não representam números racionais não negativos em numerais mistos Não resolvem problemas de vários passos Não demonstram estratégias de cálculo mental</p>
Ciências Naturais	<p>A água, o ar, as rochas e o solo – materiais terrestres Identificam as componentes do solo Identificam aplicações dos minerais em diversas atividades humanas Dão exemplos de reservatórios de água Identificam o ciclo da água Identificam os fenómenos associados ao ciclo da água Sabem algumas funções da água nos seres vivos</p>	<p>A água, o ar, as rochas e o solo – materiais terrestres Não sabem o que é a permeabilidade e a porosidade do solo Não identificam técnicas usadas para a correção dos solos Não classificam os tipos de água própria para consumo Não nomeiam os principais gases constituintes do ar Não refletem acerca do efeito da ação do Homem nos fenómenos naturais</p>

Anexo Q. Evidências do trabalho em Ciências Naturais



Anexo R. Evidências do trabalho em Matemática

Quiz de Cálculo Mental

Seção Predefinida



1

Regras do jogo

Cada aluno tem uma ficha de respostas.

- As perguntas são operações de adição, subtração, multiplicação e divisão.
- No final de cada operação, antes de ser dado o resultado, os alunos devem explicar como pensaram.

2

Seção 1



3



4



5

Área de Tra... Diapositivos



3

Tipo de Letra



4

Parágrafo



5



6



7



8







AGRUPAMENTO DE ESCOLAS X

Escola Básica X

5.º ano Turma: ____ Ano Letivo: 2016/2017

Nome do aluno: _____ n.º: ____ Data: __/__/2017

5.º caso de detetive

Caso dos números

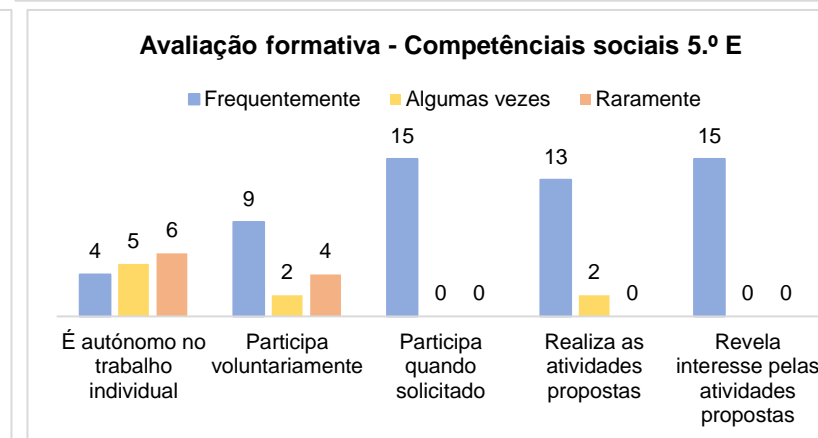
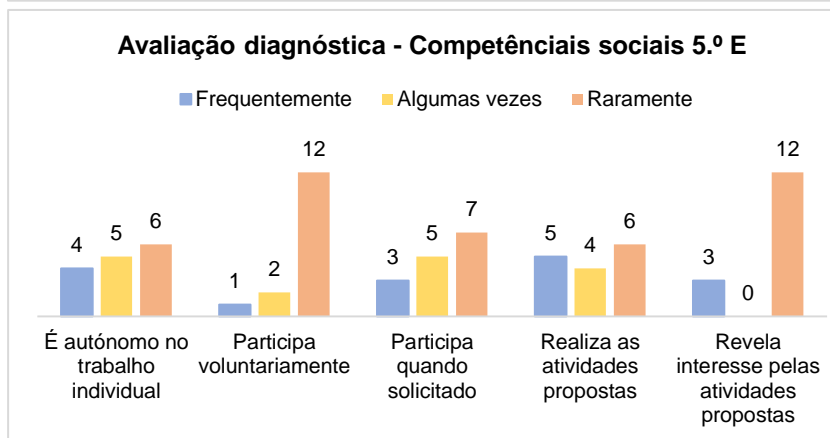
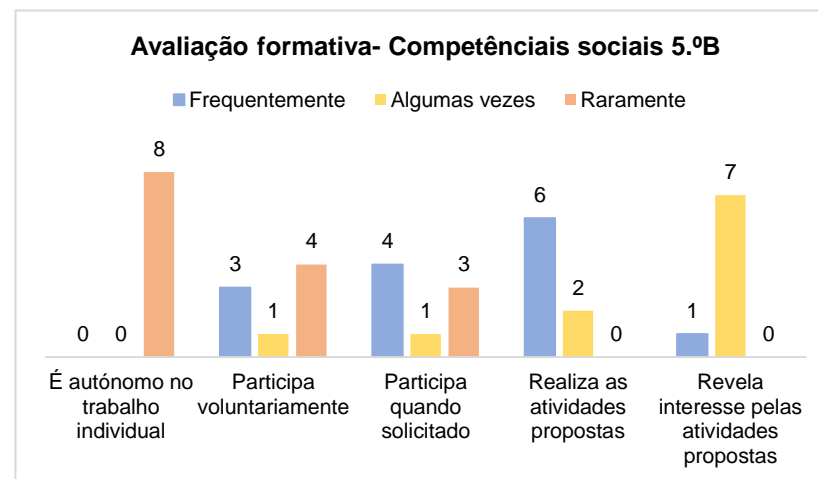
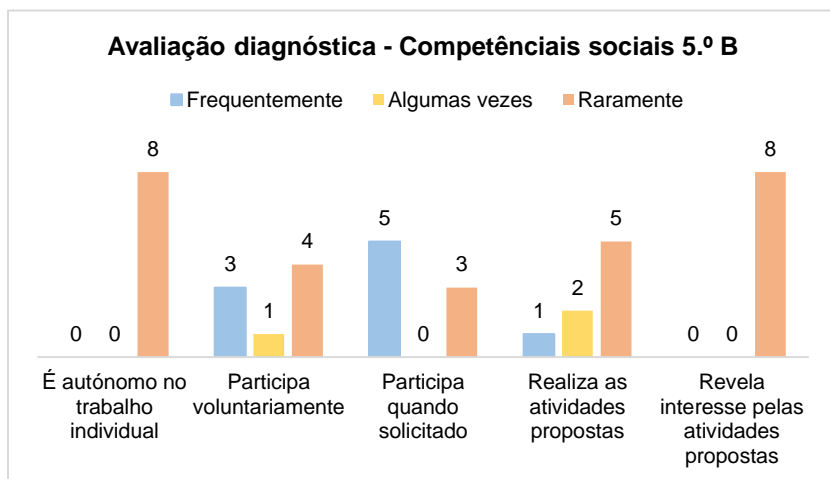
A polícia descobriu que o culpado de um assalto ao maior banco de Lisboa é o número 50 e tem uma lista de 6 suspeitos. O 50 gosta de andar mascarado. Vê se o consegues descobrir.

O suspeito 1 é 45:2	O suspeito 2 é (123-3):2
O suspeito 3 é 100:2+2	O suspeito 4 é 134:2-17
O suspeito 5 é (128+2):2	O suspeito 6 é 200-154

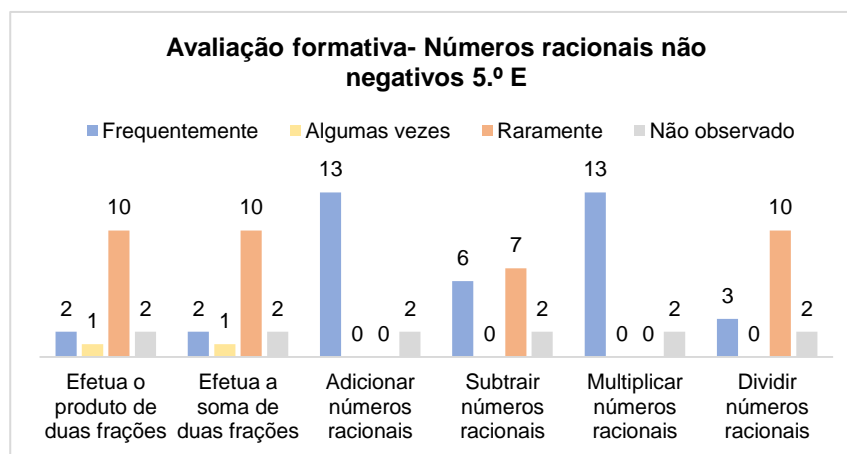
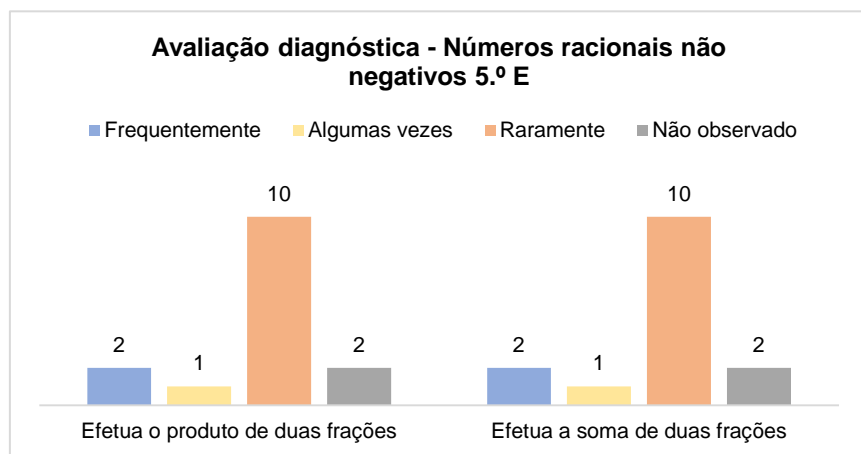
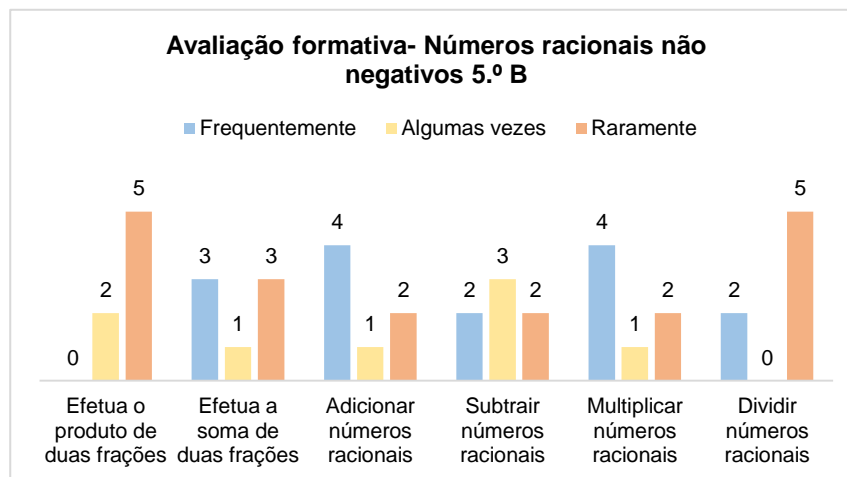
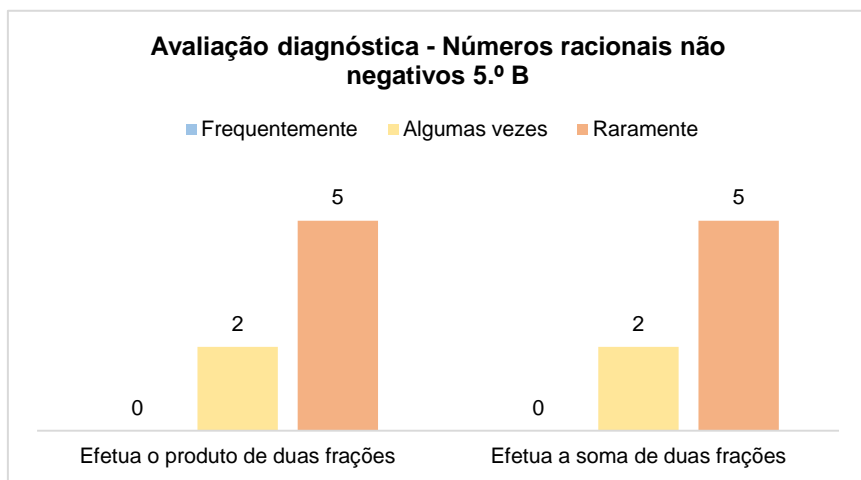
Que suspeito é o culpado?

R: _____

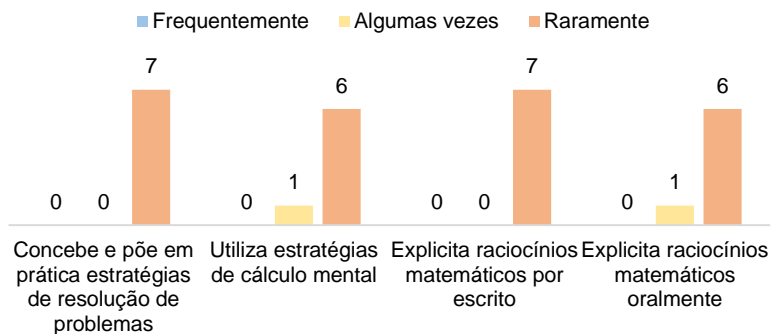
Anexo S. Avaliação das aprendizagens em Competências Sociais 2.º CEB



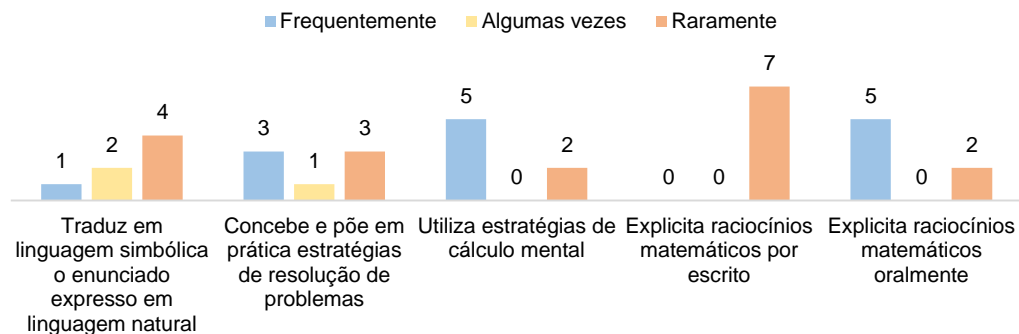
Anexo T. Avaliação das aprendizagens em Matemática 2.º CEB



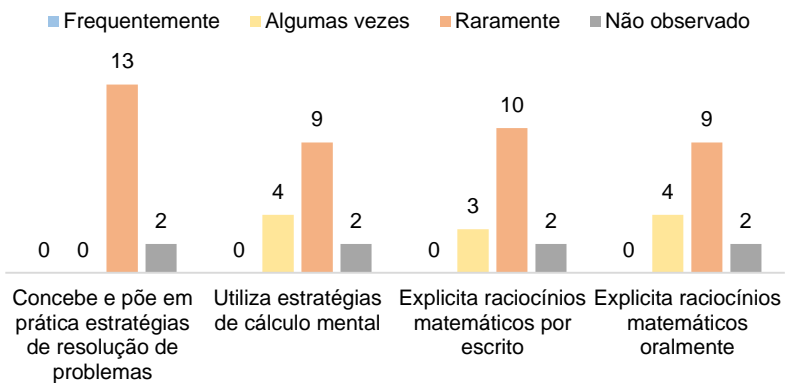
Avaliação diagnóstica - Explicitação de raciocínios 5.º B



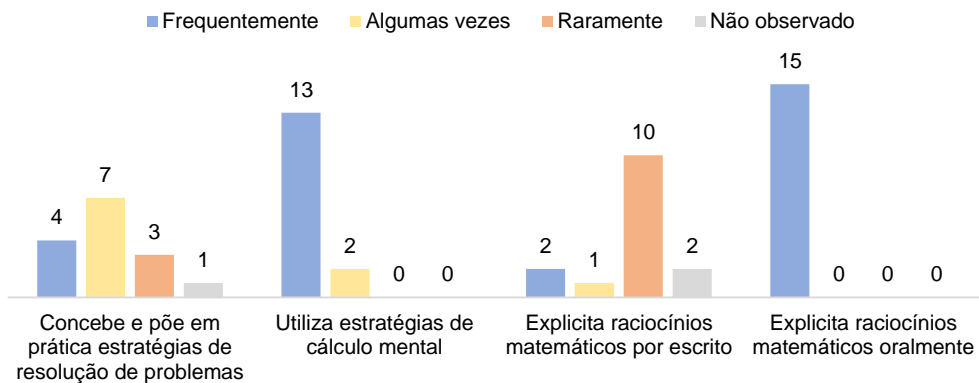
Avaliação formativa- Resolução de problemas e Explicitação de raciocínios 5.º B



Avaliação diagnóstica - Explicitação de raciocínios 5.º E

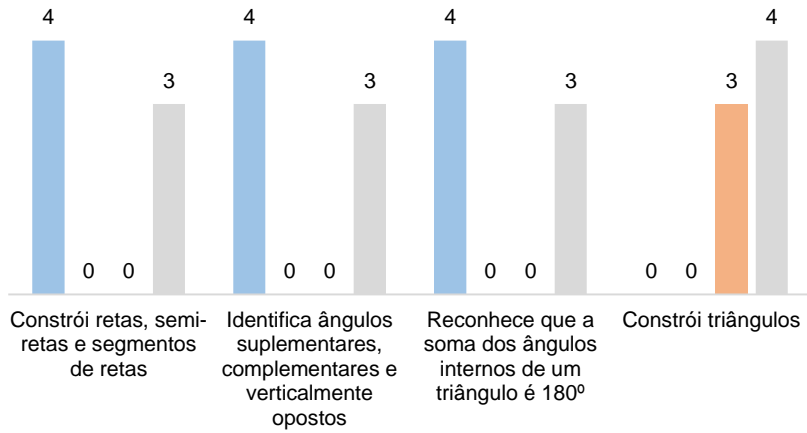


Avaliação formativa- Resolução de problemas e Explicitação de raciocínios 5.º E



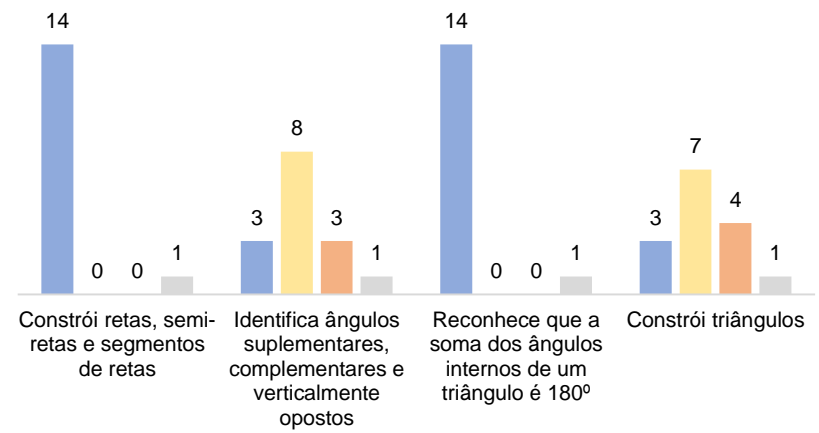
Avaliação formativa- Geometria 5.º B

■ Frequentemente ■ Algumas vezes ■ Raramente ■ Não observado

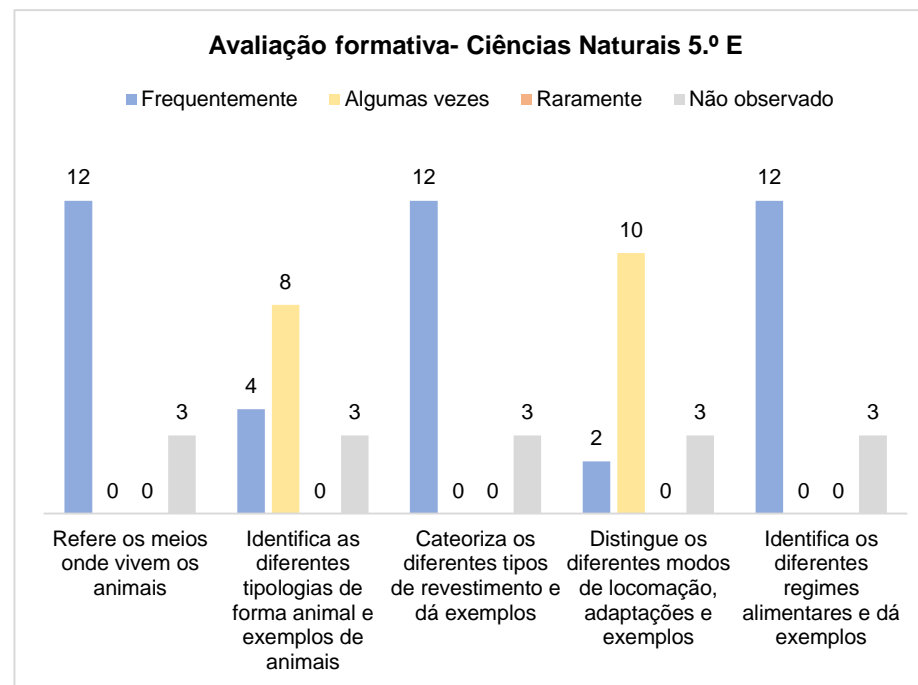
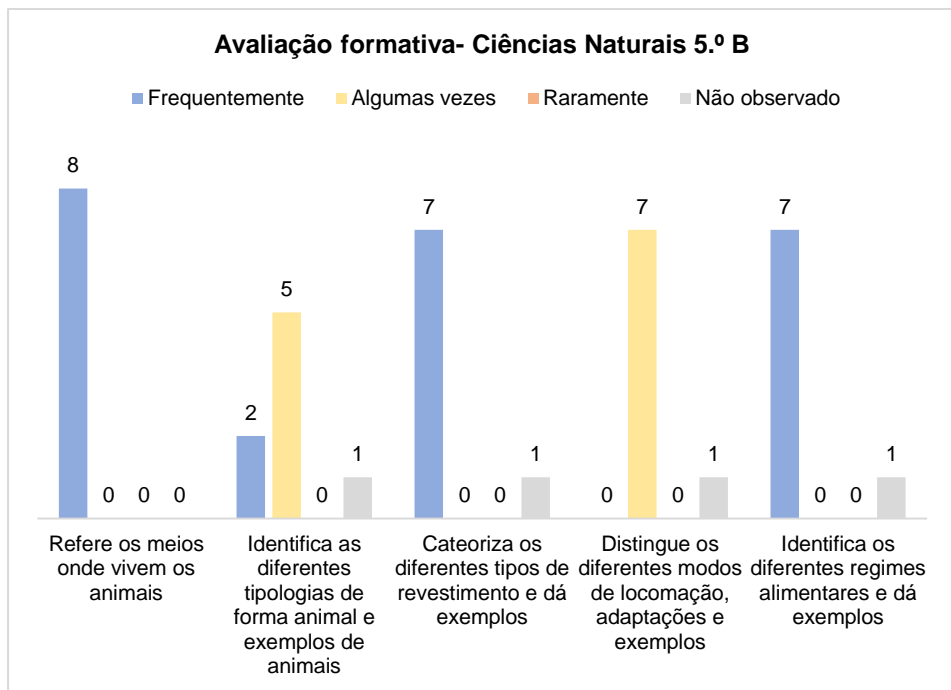


Avaliação formativa- Geometria 5.º E

■ Frequentemente ■ Algumas vezes ■ Raramente ■ Não observado



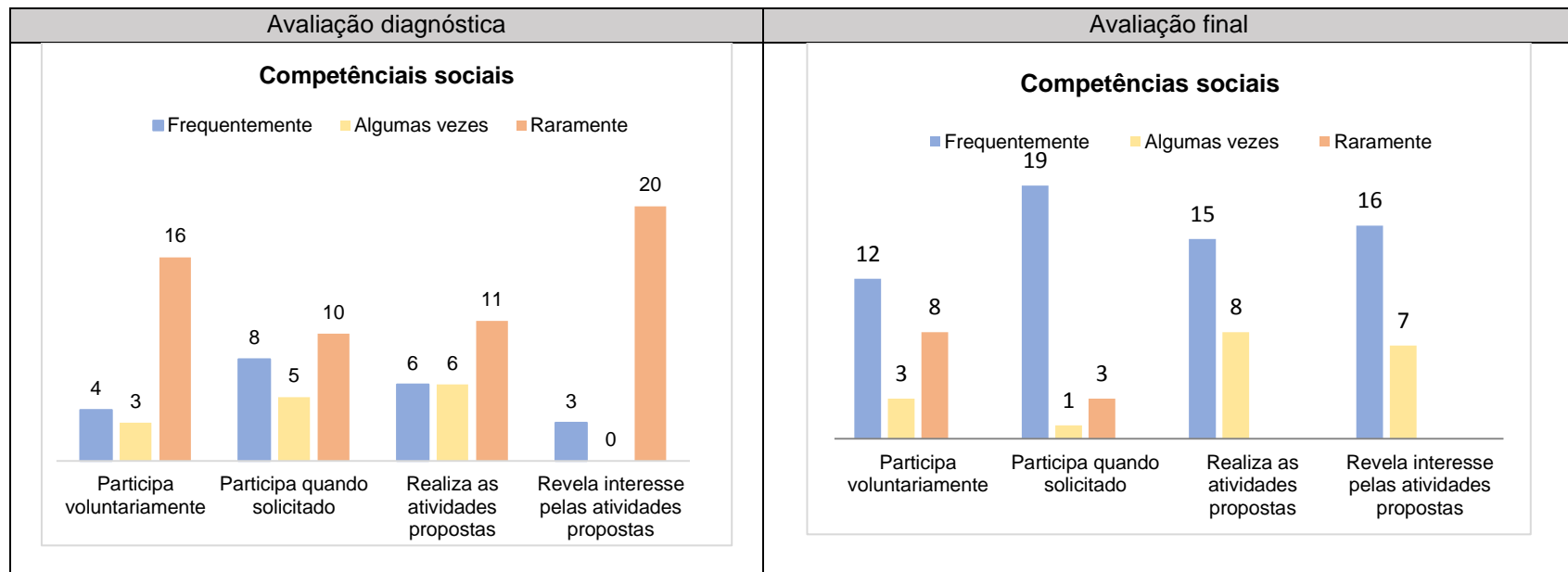
Anexo U. Avaliação das aprendizagens em Ciências Naturais 2.º CEB



Anexo V. Avaliação do objetivo geral “Desenvolver a motivação para a aprendizagem”

Tabela

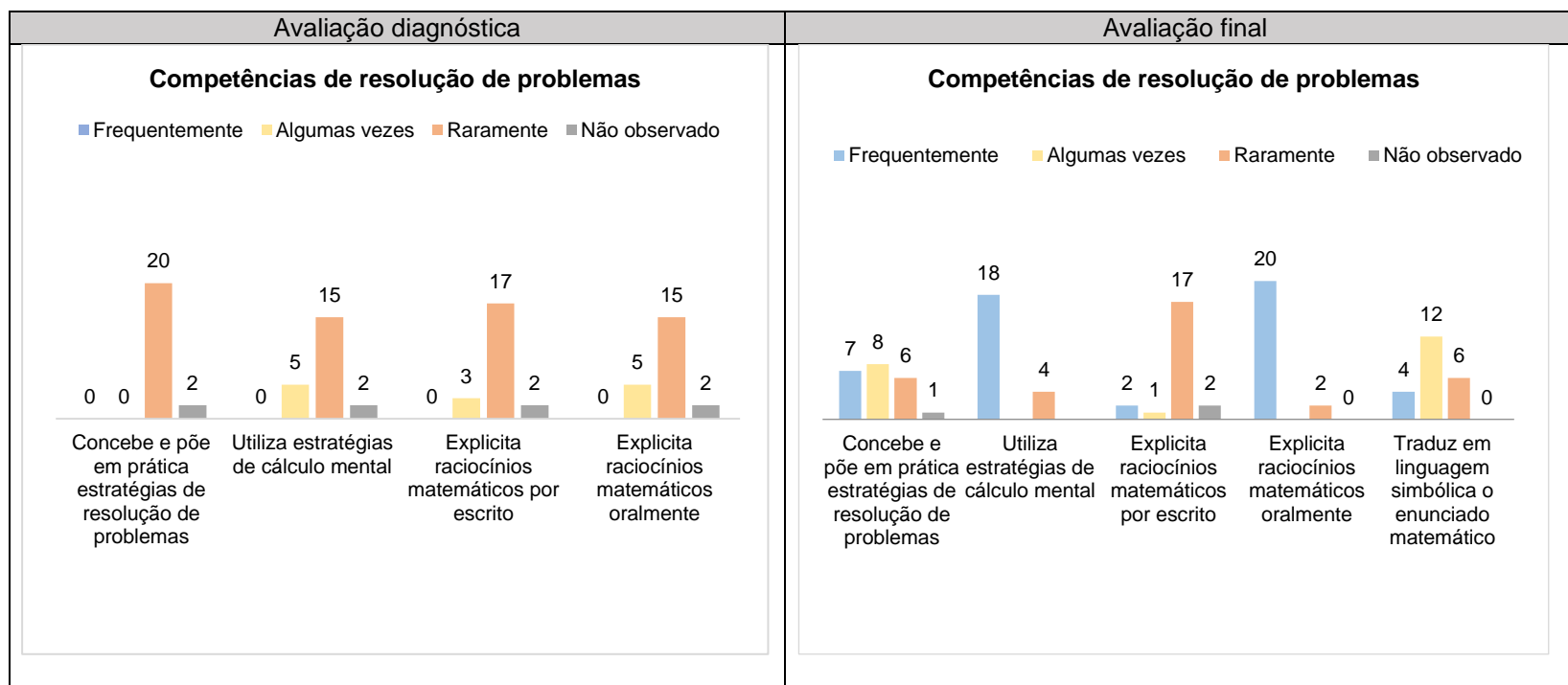
Avaliação do 1º objetivo geral: Desenvolver a motivação para a aprendizagem



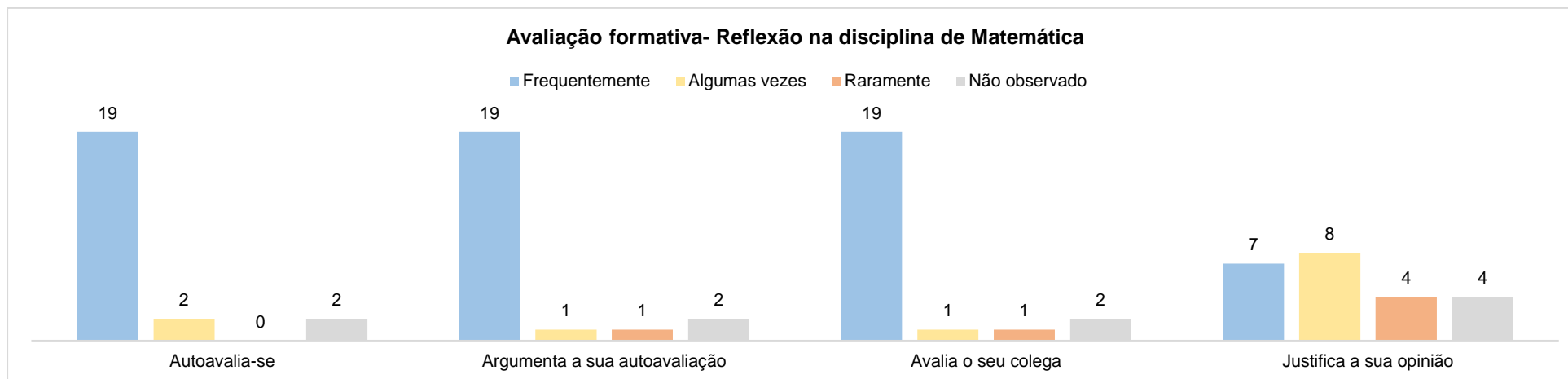
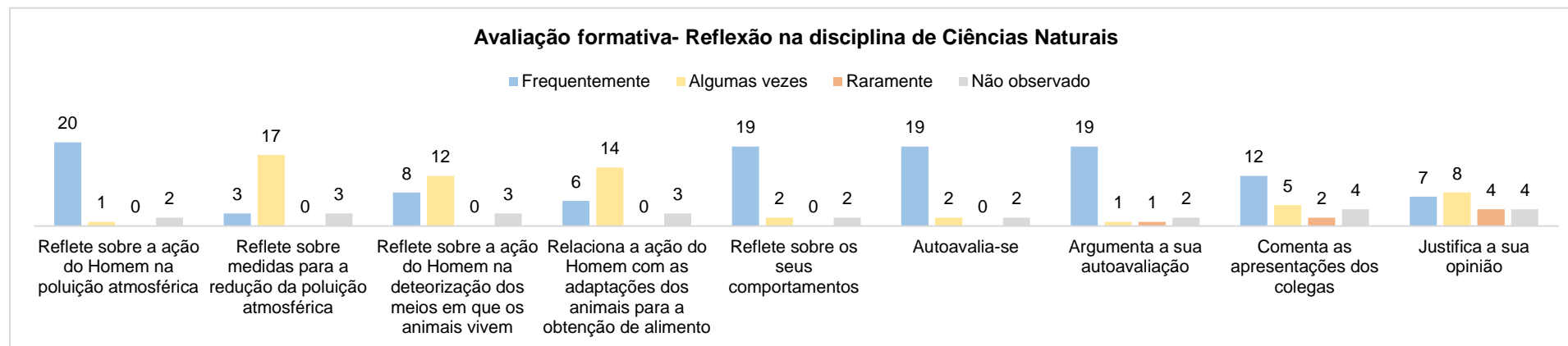
Anexo W. Avaliação do objetivo geral “Desenvolver competências de resolução de problemas”

Tabela 2.

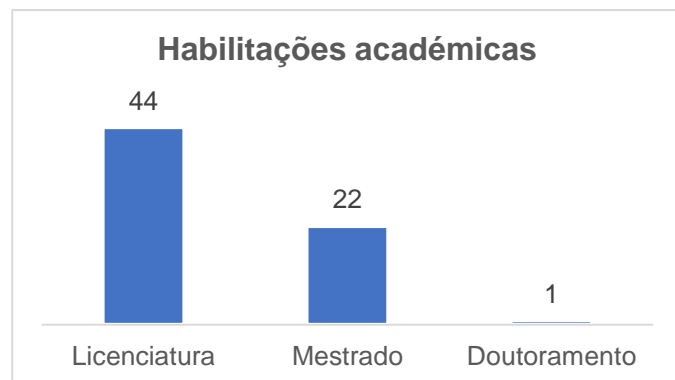
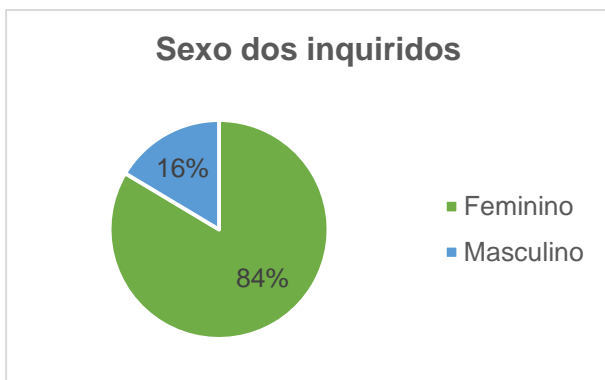
Avaliação do 2º objetivo geral: Desenvolver competências de resolução de problemas



Anexo X. Avaliação do objetivo geral “Desenvolver o pensamento crítico”

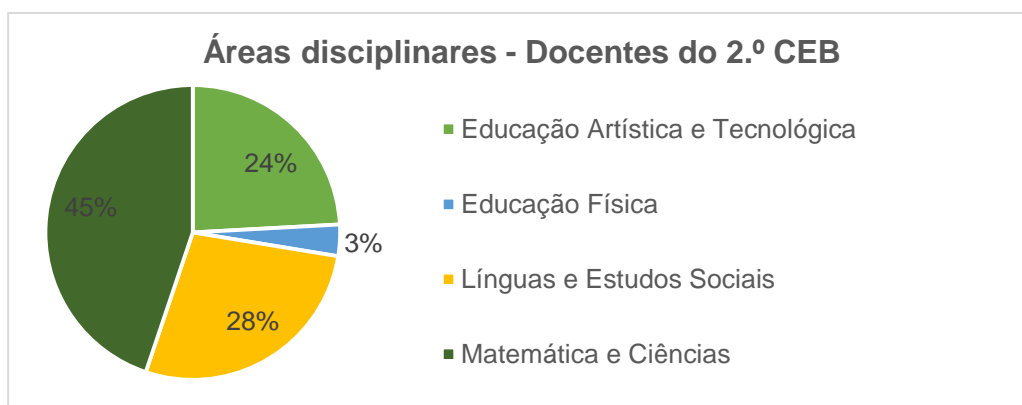


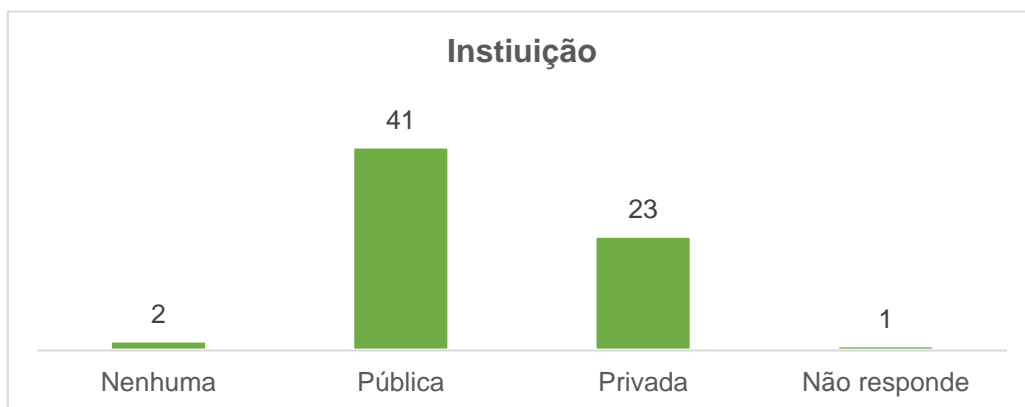
Anexo Y. Caracterização da Amostra do estudo



Estatísticas

		Idade (anos)	Número de anos de experiência profissional
N	Válido	67	67
	Omisso	0	0
Média		41,254	16,746
Desvio Padrão		10,7384	11,1672
Mínimo		24,0	1,0
Máximo		61,0	45,0





Ano(s) de escolaridade

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1.º ano	9	13,4	13,4	13,4
1.º ano, 2.º ano, 3.º ano, 4.º ano	2	3,0	3,0	16,4
1.º ano, 3.º ano, 4.º ano	1	1,5	1,5	17,9
2.º ano	9	13,4	13,4	31,3
3.º ano	7	10,4	10,4	41,8
3.º ano, 4.º ano	2	3,0	3,0	44,8
4.º ano	8	11,9	11,9	56,7
5.º ano	9	13,4	13,4	70,1
5.º ano, 6.º ano	14	20,9	20,9	91,0
6.º ano	6	9,0	9,0	100,0
Total	67	100,0	100,0	

Região

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Norte	5	7,5	7,6	7,6
Centro	3	4,5	4,5	12,1
Lisboa e Vale do Tejo	53	79,1	80,3	92,4
Algarve	2	3,0	3,0	95,5
Ilhas	1	1,5	1,5	97,0
Nenhuma	2	3,0	3,0	100,0
Total	66	98,5	100,0	
Missing System	1	1,5		
Total	67	100,0		

Anexo Z. Guião de entrevista exploratória

Designação dos blocos	Objetivos específicos	Guião de perguntas	Observações
A- Legitimação da entrevista e garantia da motivação do entrevistado	- Legitimar a entrevista. - Motivar os entrevistados	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apresentação, de forma geral, do trabalho de investigação 2. Explicação da importância da cooperação do entrevistado para o estudo. 3. Colocação do entrevistado na situação de membro da investigação. 4. Garantia de confidencialidade dos dados. 5. Pedido de autorização para a gravação da entrevista. 	
B- Concepções acerca da participação dos alunos na avaliação	- Caracterizar as concepções dos docentes acerca da avaliação cooperada no 1ºCEB	<ol style="list-style-type: none"> 1. O que entende por participação dos alunos na avaliação? Qual a sua finalidade? Quem intervém? Quando? Como? 2. Qual pensa ser a relevância da participação dos alunos na avaliação no seu processo ensino-aprendizagem? 3. Em que aspetos deve incidir a participação dos alunos na avaliação? Quando e como deve ser tida em conta? Que cuidados deve o professor ter para preparar este processo? 	Apresentar exemplos de respostas sempre que necessário Não induzir o entrevistado em nenhuma resposta
C- Práticas de participação dos alunos na avaliação	- Identificar quais as práticas de participação dos alunos na avaliação dos docentes de 1º CEB	<ol style="list-style-type: none"> 1. Implementa práticas de participação dos alunos na avaliação? Com que regularidade? Em que atividades? 2. Em que situações (áreas curriculares) é que os alunos fazem autoavaliação? Como é que a autoavaliação é tida em conta? 	

		<p>3. Em que situações (áreas curriculares) é que os alunos realizam heteroavaliação¹? Como é que a heteroavaliação é tida em conta?</p> <p>4. Como prepara os alunos para a prática de avaliação? Que cuidados? Que procedimentos?</p> <p>5. Que vantagens para os alunos?</p> <p>6. Que constrangimentos se colocam à efetiva participação dos alunos na avaliação?</p> <p>7. Que implicações tem a participação dos alunos na sua prática enquanto docente?</p> <p>8. Na sua prática, que balanço geral faz relativamente à participação dos alunos na avaliação?</p>	
D- Encerramento da entrevista e agradecimento pela colaboração.	- Agradecer a colaboração do participante e encerrar a entrevista.	1. Agradecer a colaboração do participante e encerrar a entrevista.	

¹ Nesta fase da investigação, começou-se por utilizar o conceito de heteroavaliação. No entanto, com o decorrer do estudo e através de uma consulta mais diversificada de fontes, considerou-se que o conceito de coavaliação entre pares seria o mais adequado.

Anexo AA. Questionário



Instituto Politécnico de Lisboa- Escola Superior de Educação de Lisboa

Investigação realizada no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º CEB

O presente trabalho de investigação insere-se num estudo que decorre no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º CEB, realizado na Escola Superior de Educação de Lisboa. A investigação tem como principais objetivos: I). Caracterizar as conceções dos docentes do 1.º e do 2.º CEB sobre a implicação dos alunos nos processos de auto e coavaliação entre pares; II). Identificar práticas/processos de autoavaliação dos alunos; III). Identificar práticas/processos de coavaliação entre pares.

Para o efeito, considerar-se-á como participantes neste estudo, professores do 1.º e 2.º CEB. Os resultados da investigação, realizada pela mestranda Maria Filipa da Silva Almeida e orientada pela Professora Doutora Maria da Conceição Figueira Santos Pereira, serão apresentados na Escola Superior de Educação de Lisboa em 2017.

Agradeço desde já a sua participação no estudo e informo que o mesmo não lhe trará qualquer despesa ou risco. Todas as informações recolhidas através do presente questionário são confidenciais e anónimas.

A sua participação é voluntária e pode retirar-se em qualquer altura, sem qualquer consequência para si.

Muito obrigada pela sua colaboração!

GRUPO I- Caracterização do inquirido

Sexo: Feminino Masculino Assinale com um X a sua resposta.

Idade: ____ anos

Habilitações académicas:

Assinale com um X a sua resposta e identifique a sua área de especialidade.

<input type="checkbox"/>	Bacharelato	<input type="checkbox"/>	Licenciatura	<input type="checkbox"/>	Mestrado	<input type="checkbox"/>	Doutoramento
Área de especialidade: _____		Área de especialidade: _____		Área de especialidade: _____		Área de especialidade: _____	

N.º anos de experiência profissional: ____

Instituição onde leciona: _____ Localidade: _____

Ano(s) de escolaridade que leciona no presente ano letivo. Assinale com X a sua resposta (caso não esteja a lecionar atualmente, reporte-se, por favor, ao último ano em que lecionou):

<input type="checkbox"/>	1.º ano	<input type="checkbox"/>	2.º ano	<input type="checkbox"/>	3.º ano	<input type="checkbox"/>	4.º ano
<input type="checkbox"/>	5.º ano	<input type="checkbox"/>	6.º ano				
Disciplina: _____		Disciplina: _____					

GRUPO II-Questionário

Parte I - Conceções sobre a implicação dos alunos nos processos de auto e coavaliação entre pares

A resposta a cada um dos itens do questionário efetua-se colocando uma cruz (X) no número da escala mais próximo da sua opinião.

Escala de avaliação		
Discordo totalmente	1	Em nenhum caso a afirmação merece a sua concordância.
Discordo parcialmente	2	Está em desacordo, mas não em todas as circunstâncias.
Indeciso	3	Não tem opinião formada sobre o assunto.
Concordo parcialmente	4	Está de acordo, mas não em todas as circunstâncias.
Concordo totalmente	5	Em todas as circunstâncias a afirmação merece a sua concordância.

Nota: Nos itens em que se refere “os alunos”, o inquirido deve ter em conta os alunos do 2.ºCEB.

Processos de autoavaliação					
A autoavaliação é a reflexão crítica do aluno sobre os seus processos de aprendizagem.	1	2	3	4	5
Quando se autoavalia, o aluno compara o que fez com o que considerava que tinha que fazer.	1	2	3	4	5
Os dados da autoavaliação do aluno podem complementar a avaliação do professor.	1	2	3	4	5
A autoavaliação deve centrar-se nos conteúdos de aprendizagem.	1	2	3	4	5
É difícil para o professor ter em conta os dados de autoavaliação dos alunos na sua própria avaliação.	1	2	3	4	5
Os alunos do 1.ºCEB não são capazes de se autoavaliarem de modo consciente.	1	2	3	4	5
A autoavaliação permite que os alunos orientem o seu processo de ensino-aprendizagem.	1	2	3	4	5
A autoavaliação dos alunos deve acontecer no fim de cada período.	1	2	3	4	5
Os alunos do 2.ºCEB não são capazes de se autoavaliarem de modo consciente.	1	2	3	4	5
Os alunos devem conhecer o currículo e a sua finalidade para poderem proceder à autoavaliação.	1	2	3	4	5
No 1.º CEB os alunos têm dificuldade em identificar as suas fragilidades.	1	2	3	4	5
O professor deve explicitar os critérios de avaliação (das atividades) para possibilitar as práticas de autoavaliação dos alunos.	1	2	3	4	5
A autoavaliação é um processo de gestão do próprio desempenho do aluno.	1	2	3	4	5
O elevado número de alunos por turma pode dificultar as práticas de autoavaliação.	1	2	3	4	5
O professor pode ajudar a regular os processos de autoavaliação.	1	2	3	4	5
Os processos de autoavaliação desenvolvem nos alunos competências de argumentação, justificação e explicitação de ideias.	1	2	3	4	5
No 2.º CEB os alunos têm dificuldade em identificar as suas fragilidades.	1	2	3	4	5
Os alunos devem identificar com apoio do professor os indicadores de autoavaliação.	1	2	3	4	5
A autoavaliação do aluno deve centrar-se nos comportamentos.	1	2	3	4	5
A autoavaliação constitui um elemento importante na avaliação formativa do aluno.	1	2	3	4	5
A autoavaliação exige por parte dos professores uma cuidada preparação.	1	2	3	4	5
A autoavaliação deve ser posta em prática logo no primeiro ano de escolaridade.	1	2	3	4	5
A autoavaliação permite que os alunos tenham consciência dos objetivos de aprendizagem a alcançar.	1	2	3	4	5
Não existem maneiras de preparar o aluno para a prática da autoavaliação.	1	2	3	4	5
O professor não deve interferir na autoavaliação dos alunos.	1	2	3	4	5
A extensão do programa impede a realização de práticas regulares de autoavaliação.	1	2	3	4	5
A autoavaliação dos alunos deve centrar-se nos conteúdos de aprendizagem e nos comportamentos sociais.	1	2	3	4	5

Processos de coavaliação entre pares					
A coavaliação entre pares é um processo de regulação da aprendizagem do próprio aluno e do colega.	1	2	3	4	5
Os dados da coavaliação entre pares podem complementar a avaliação do professor.	1	2	3	4	5
A coavaliação entre pares deve centrar-se nos conteúdos de aprendizagem.	1	2	3	4	5
É difícil para o professor ter em conta os dados da coavaliação entre pares na sua própria avaliação.	1	2	3	4	5
A coavaliação entre pares deve acontecer no fim de cada período.	1	2	3	4	5
A coavaliação entre pares permite que os alunos orientem o seu processo de ensino-aprendizagem.	1	2	3	4	5
Os alunos devem identificar com apoio do professor os indicadores de coavaliação entre pares.	1	2	3	4	5
Os alunos do 1.ºCEB não são capazes de fazer coavaliação de modo consciente.	1	2	3	4	5
Os alunos devem conhecer o currículo e a sua finalidade para poderem proceder à coavaliação entre pares.	1	2	3	4	5
O professor deve explicitar os critérios de avaliação (das atividades) para possibilitar as práticas de coavaliação entre pares.	1	2	3	4	5
A coavaliação entre pares pode contribuir para a diminuição da autoestima do aluno.	1	2	3	4	5
A coavaliação entre pares desenvolve nos alunos competências de argumentação, justificação e explicitação de ideias.	1	2	3	4	5
A coavaliação entre pares pode contribuir para o aumento da autoestima do aluno.	1	2	3	4	5
O elevado número de alunos da turma pode dificultar as práticas de coavaliação entre pares.	1	2	3	4	5

A coavaliação entre pares deve centrar-se nos comportamentos.	1	2	3	4	5
O professor pode ajudar a regular os processos de coavaliação entre pares.	1	2	3	4	5
A coavaliação entre pares constitui um elemento importante na avaliação formativa do aluno.	1	2	3	4	5
A coavaliação entre pares exige por parte dos professores uma cuidada preparação.	1	2	3	4	5
A coavaliação entre pares permite que os professores percebam a capacidade do aluno de refletir sobre o trabalho do outro.	1	2	3	4	5
Os alunos do 2.ºCEB não são capazes de fazer coavaliação de modo consciente.	1	2	3	4	5
A coavaliação entre pares deve ser posta em prática logo no primeiro ano de escolaridade.	1	2	3	4	5
A coavaliação entre pares permite que os alunos tenham consciência dos objetivos de aprendizagem a alcançar.	1	2	3	4	5
Não existem maneiras de preparar o aluno para a prática da coavaliação.	1	2	3	4	5
O professor não deve interferir na coavaliação entre pares.	1	2	3	4	5
A extensão do programa impede a realização de práticas regulares de coavaliação entre pares.	1	2	3	4	5
A coavaliação entre pares deve centrar-se nos conteúdos de aprendizagem e nos comportamentos sociais.	1	2	3	4	5

Parte II – Práticas de implicação dos alunos nos processos de auto e coavaliação entre pares

Nota: Se não se encontra a lecionar, explicita a sua prática, reportando-se ao último ano de trabalho com alunos.

1. Implementa práticas de implicação dos alunos nos processos de avaliação na sua sala de aula? Sim Não

Se responder não, chegou ao fim do questionário.

1.1. Se sim, porquê?

2. Com que regularidade é que os alunos desenvolvem práticas de autoavaliação?

Diariamente Semanalmente Mensalmente No fim de cada período letivo

Outra: _____ Qual: _____

- 2.1. Em que atividades?

- 2.2. Em que áreas do currículo?

3. Com que regularidade é que os alunos desenvolvem práticas de coavaliação entre pares?

Diariamente Semanalmente Mensalmente No fim de cada período letivo

Outra: _____ Qual: _____

- 3.1. Em que atividades?

- 3.2. Em que áreas do currículo?

Anexo AB. Exemplo de análise de conteúdo às entrevistas exploratórias

Docente A				
Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	Unidade de contexto	Frequências
1. Concepções acerca da participação dos alunos nos processos de avaliação	Finalidade da participação dos alunos nos processos de avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - Envolver os alunos no seu processo de aprendizagem - Desenvolver questões de avaliação e responsabilização do seu trabalho 	<i>Envolvimento deles na organização do seu processo de aprendizagem, portanto tudo o que é feito em sala de aula pelo menos as rotinas que já estão mais intrínsecas a eles e nas quais eles participam eles terem um papel mais ativo as questões da avaliação e da responsabilização do seu trabalho</i>	2
	Intervenientes da participação dos alunos nos processos de avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - Professor - Alunos 	<i>no meu entender a avaliação que o aluno faz do seu trabalho juntamente com o professor</i>	1
	Quando colocar em prática a participação dos alunos nos processos de avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - Deve ser o ponto de partida para a aprendizagem 	<i>não deve ser o final do seu processo de aprendizagem, mas deve ser o ponto de partida</i>	1
	Área de incidência da participação dos alunos nos processos de avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - Questões académicas - Questões sociais - Questões académicas 	<p><i>A participação deles é feita em dois domínios se quisermos assim falar. Há a questão mais académica e aí eles têm uma participação ativa no sentido de verificar connosco depois de corrigidos os exercícios e há aí uma colaboração muito ativa deles porque</i></p> <p><i>Depois há um outro aspeto no sentido mais social das questões porque eles fazem quase sempre uma avaliação o dia inteiro seja oral seja escrita eles estão quase sempre em avaliação eles estão quase sempre a comentar o que os outros fazem estão sempre a dar o seu contributo estão a autoavaliar-se também e, portanto, eles têm aqui duas componentes muito fortes em que eles têm sempre um papel muito ativo, a parte académica que eu já falei e esta parte social.</i></p>	1

	Cuidados a ter pelo professor	<ul style="list-style-type: none"> - Explicitação dos critérios de avaliação - Dar igual oportunidade a todos - Insistir com os alunos para avaliarem - Fornecer instrumentos e recursos 	<p><i>Os alunos quando têm conhecimento daquilo que lhes está a ser exigido e tem tudo esclarecido e são explícitos os critérios de avaliação de muitas das coisas</i></p> <p><i>Tem que ter o cuidado de dar a mesma oportunidade a todos de todos poderem comentar para todos verem valorizada a sua opinião e eu também ter a partir daí algum suporte que me permita depois pensar sobre o desempenho daquele aluno</i></p> <p><i>nas outras dinâmicas há outros aspetos por exemplo a avaliação do PIT temos que ter algum cuidado para ver se todos eles avaliaram o seu PIT porque as vezes se esquecem porque às vezes não querem porque dá trabalho, mas temos que insistir neste sentido</i></p> <p><i>fornecemos no fundo depois que é a maior importância deste aspeto todos os instrumentos e para que eles possam fazer sozinhos para mais tarde voltarem a avaliar, portanto se eu não fornecer esses instrumentos ou recursos que vão fazer com que a avaliação eles depois não conseguem fazer</i></p>	1
2. Práticas de participação dos alunos nos processos de avaliação	Quando implementar práticas de participação dos alunos na avaliação	- Diariamente	<i>De manhã à tarde. Se quisermos fazer assim uma linha condutora do dia</i>	2
	Principais atividades	<ul style="list-style-type: none"> - Plano do dia - Apresentação de - Produções - Tempo de Estudo Autónomo - Projetos - Conselho - Balanço do dia 	<p><i>Eles tem logo os momentos desde que começamos o dia a construir o plano do dia portanto eles recorrem muito a agenda que também é um instrumento que lhes permite e que também dá muito essa autonomia para eles poderem participar</i></p> <p><i>Na apresentação de produções é um momento em que se inscrevem por sua livre vontade e porque querem participar e apresentar coisas, há sempre uma avaliação aí permanente e latente porque eles autoavaliam muitas vezes quando acabam de ler e ouvem os comentários e se algum comentário que ele próprio considera de si ele próprio diz ah tens razão concordo contigo</i></p>	1

			<i>sejam os projetos, seja o TEA, seja o próprio balanço do dia, seja momentos mais coletivos, há sempre um momento em que eles participam o balanço do dia cada um faz uma retrospectiva e todos juntos refletimos sobre como foi o dia não só em termos do que foi a postura ao longo do dia mas em termos da avaliação e mesmo nos momentos assim maiores temos o conselho que eles participam avidamente</i>	
	Situações/áreas curriculares em que é posta em prática a autoavaliação	<ul style="list-style-type: none"> - Plano Individual de - Trabalho - Listas de verificação 	<i>no PIT, portanto, eles fazem essa autoavaliação do trabalho porque também é o sítio que eles trabalham de forma autônoma eles quando marcam no seu plano de desenvolvimento curricular eles também estão a registrar a sua avaliação no fundo essa avaliação que corresponde a uma cor ou a uma parte pintada que seja para eles no imediato é só isso mas já há para trás um trabalho de discussão e de reflexão sobre aquilo que levou aquela cor portanto eles aí embora não registem por escrito também se estão a autoavaliar a partir do momento em que se sentam comigo e quando marcam ali</i>	1
	Momentos em que é posta em prática a heteroavaliação	<ul style="list-style-type: none"> - Balanço do trabalho em Projetos - Comentários em atividades - Balanço do dia 	<i>quando fazemos um balanço que estes meninos ainda acabam por não fazer num segundo ano mas que é um objetivo meu que é fazer a avaliação das sessões de projeto mas todos ajudam a fazer essa avaliação e portanto aí naturalmente eles estão a fazer a heteroavaliação e a avaliar o trabalho do grupo em si e fazer perspectivas de trabalho melhor aliás nos momentos em que há comentários sempre que comentam uma atividade, sempre que fazem um balanço do dia, estão sempre a fazer heteroavaliação. Portanto é mesmo um modelo de trabalho em que a avaliação está presente sempre</i>	1
	Preparação dos alunos para a sua prática de	<ul style="list-style-type: none"> - Instrumentos - Estratégias 	<i>O professor acaba por ser um facilitador, facilita todos estes instrumentos e estratégias e rotinas</i>	2

	participação nos processos de avaliação	- Rotinas		
	Vantagens da participação dos alunos nos processos de avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - Maior consciência dos alunos sobre os objetivos - Maior orientação por parte dos alunos relativamente ao seu trabalho - Maior responsabilidade 	<p><i>Eles ficam muito mais conscientes daquilo que precisam de fazer para alcançarem os objetivos. Uma coisa é ter o professor a corrigir os testes e a entregar os testes e fica ali. Aqui não acontece isso</i></p> <p><i>muitas das vezes em idades mais avançadas já são eles que se propõem a melhorar aqueles trabalhos quase sem orientação do professor</i></p> <p><i>acabando por ser mais responsáveis e por ser mais conscientes organizam o seu trabalho de outra maneira porquê? Porque se envolvem na sua aprendizagem.</i></p> <p><i>além dos responsabilizar, sabendo aquilo para o qual eles são avaliados tendo os objetivos que são avaliados conhecendo todo o trabalho que eles têm que avaliar e fazendo parte dessa avaliação isso não só os responsabiliza como orienta o trabalho da semana a seguir e vai fazer é muito relevante porque os responsabiliza para o trabalho da semana a seguir para o futuro eles vão sendo no fundo fazem muito a gestão do trabalho que vão desenvolver em função daquilo que pretendem alcançar</i></p>	2
	Aspetos a cuidar	<p>Aspetos que se tem que ter cuidado:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Permanente atualização por parte do professor - Comentários construtivos 	<p><i>Isso em termos de trabalho por exemplo para o professor exige uma permanente atualização porque se eu quero que os meus alunos se avaliem de acordo com o conhecimento que têm eu tenho que ter vários tipos de exercícios preparados tenho que ter níveis de dificuldade diferentes.</i></p> <p><i>é muito fácil passarmos do que é o comentário para dizer às vezes até mal de alguma coisa porquê porque podem sentir que há essa liberdade e isso na verdade não existe. Lá está não é um constrangimento, mas é um aspeto que temos que pensar</i></p>	1

	<p>Balço geral da participação dos alunos da docente nos processos de avaliação</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Alunos gostam de participar - Incremento da conscientização na gestão do trabalho pessoal - Incremento do sentido de responsabilização 	<p><i>E, portanto, eu acho que este modelo de avaliação e este tipo de avaliação, a avaliação formadora, lá está, teve um impacto muito grande nesta turma só no imediato porque estamos a falar de um primeiro período, é notório que alguns meninos no caso do TEA, e isso é um caso mais particular, uma consciencialização muito maior daquilo que têm que trabalhar, que têm que melhorar e que fazem efetivamente coisas e vão buscar trabalhos, alguns meninos como é lógico, para já ainda, que precisam. Portanto, só aí eu acho que é muito significativo</i></p>	<p>1</p>
--	---	--	---	----------

Anexo AC. Análise do enviesamento das variáveis sobre autoavaliação

	Assimetria	Erro padrão da assimetria	Assimetria/ Erro	
A1. A autoavaliação é a reflexão crítica do aluno sobre os seus processos de aprendizagem.	-1,523	0,293	-5,20	Enviesada Dois grupos: não paramétrico Mann-Whitney U Mais do que dois: Kruskal- Wallis
A2. Quando se autoavalia, o aluno compara o que fez com o que considerava que tinha que fazer.	-1,335	0,293	-4,56	Enviesada Dois grupos: não paramétrico Mann-Whitney U Mais do que dois: Kruskal- Wallis
A3. Os dados da autoavaliação do aluno podem complementar a avaliação do professor.	-1,743	0,293	-5,95	Enviesada Dois grupos: não paramétrico Mann-Whitney U Mais do que dois: Kruskal- Wallis
A4. A autoavaliação deve centrar-se nos conteúdos de aprendizagem.	0,03	0,293	0,10	Simétrico (Normalmente distribuída) Dois grupos: paramétrico t-teste Mais do que dois: ANOVA
A5. É difícil para o professor ter em conta os dados de autoavaliação dos alunos na sua própria avaliação.	0,57	0,293	1,95	Simétrico (Normalmente distribuída) Dois grupos: paramétrico t-teste Mais do que dois: ANOVA
A6. Os alunos do 1.ºCEB não são capazes de se autoavaliarem de modo consciente.	0,792	0,293	2,70	Enviesada Dois grupos: não paramétrico Mann-Whitney U Mais do que dois: Kruskal- Wallis
A7. A autoavaliação permite que os alunos orientem o seu processo de ensino-aprendizagem.	-1,623	0,293	-5,54	Enviesada Dois grupos: não paramétrico Mann-Whitney U Mais do que dois: Kruskal- Wallis
A8. A autoavaliação dos alunos deve acontecer no fim de cada período.	0,383	0,293	1,31	Simétrico (Normalmente distribuída) Dois grupos: paramétrico t-teste Mais do que dois: ANOVA
A9. Os alunos do 2.ºCEB não são capazes de se autoavaliarem de modo consciente.	1,687	0,293	5,76	Enviesada Dois grupos: não paramétrico Mann-Whitney U Mais do que dois: Kruskal- Wallis
A10. Os alunos devem conhecer o currículo e a sua finalidade para poderem proceder à autoavaliação.	-0,757	0,293	-2,58	Enviesada Dois grupos: não paramétrico Mann-Whitney U Mais do que dois: Kruskal- Wallis
A11. No 1.º CEB os alunos têm dificuldade em identificar as suas fragilidades.	0,069	0,293	0,24	Simétrico (Normalmente distribuída) Dois grupos: paramétrico t-teste Mais do que dois: ANOVA
A12. O professor deve explicitar os critérios de avaliação (das atividades) para possibilitar as práticas de autoavaliação dos alunos.	-2,897	0,293	-9,89	Enviesada Dois grupos: não paramétrico Mann-Whitney U Mais do que dois: Kruskal- Wallis
A13. A autoavaliação é um processo de gestão do próprio desempenho do aluno.	-1,374	0,293	-4,69	Enviesada Dois grupos: não paramétrico Mann-Whitney U Mais do que dois: Kruskal- Wallis

A14. O elevado número de alunos por turma pode dificultar as práticas de autoavaliação.	-0,612	0,293	-2,09	Enviesada Dois grupos: não paramétrico Mann-Whitney U Mais do que dois: Kruskal- Wallis
A15. O professor pode ajudar a regular os processos de autoavaliação.	-2,497	0,293	-8,52	Enviesada Dois grupos: não paramétrico Mann-Whitney U Mais do que dois: Kruskal- Wallis
A16. Os processos de autoavaliação desenvolvem nos alunos competências de argumentação, justificação e explicitação de ideias.	-2,217	0,293	-7,57	Enviesada Dois grupos: não paramétrico Mann-Whitney U Mais do que dois: Kruskal- Wallis
A17. No 2.º CEB os alunos têm dificuldade em identificar as suas fragilidades.	0,575	0,293	1,96	Simétrico (Normalmente distribuída) Dois grupos: paramétrico t-teste Mais do que dois: ANOVA
A18. Os alunos devem identificar com apoio do professor os indicadores de autoavaliação.	-2,205	0,293	-7,53	Enviesada Dois grupos: não paramétrico Mann-Whitney U Mais do que dois: Kruskal- Wallis
A19. A autoavaliação do aluno deve centrar-se nos comportamentos.	0,88	0,293	3,00	Enviesada Dois grupos: não paramétrico Mann-Whitney U Mais do que dois: Kruskal- Wallis
A20. A autoavaliação constitui um elemento importante na avaliação formativa do aluno.	-2,489	0,293	-8,49	Enviesada Dois grupos: não paramétrico Mann-Whitney U Mais do que dois: Kruskal- Wallis
A21. A autoavaliação exige por parte dos professores uma cuidada preparação.	-1,737	0,293	-5,93	Enviesada Dois grupos: não paramétrico Mann-Whitney U Mais do que dois: Kruskal- Wallis
A22. A autoavaliação deve ser posta em prática logo no primeiro ano de escolaridade.	-1,011	0,293	-3,45	Enviesada Dois grupos: não paramétrico Mann-Whitney U Mais do que dois: Kruskal- Wallis
A23. A autoavaliação permite que os alunos tenham consciência dos objetivos de aprendizagem a alcançar.	-2,088	0,293	-7,13	Enviesada Dois grupos: não paramétrico Mann-Whitney U Mais do que dois: Kruskal- Wallis
A24. Não existem maneiras de preparar o aluno para a prática da autoavaliação.	1,54	0,293	5,26	Enviesada Dois grupos: não paramétrico Mann-Whitney U Mais do que dois: Kruskal- Wallis
A25. O professor não deve interferir na autoavaliação dos alunos.	-0,328	0,293	-1,12	Simétrico (Normalmente distribuída) Dois grupos: paramétrico t-teste Mais do que dois: ANOVA
A26. A extensão do programa impede a realização de práticas regulares de autoavaliação.	0,198	0,293	0,68	Simétrico (Normalmente distribuída) Dois grupos: paramétrico t-teste Mais do que dois: ANOVA
A27. A autoavaliação dos alunos deve centrar-se nos conteúdos de aprendizagem e nos comportamentos sociais.	-1,26	0,293	-4,30	Enviesada Dois grupos: não paramétrico Mann-Whitney U Mais do que dois: Kruskal- Wallis

Anexo AD. Análise do enviesamento das variáveis sobre coavaliação entre pares

	Assimetria	Erro padrão da assimetria	Assimetria/ Erro	
B1. A coavaliação entre pares é um processo de regulação da aprendizagem do próprio aluno e do colega.	-1,553	0,293	-5,30	Enviesada Dois grupos: não paramétrico Mann-Whitney U Mais do que dois: Kruskal- Wallis
B2. Os dados da coavaliação entre pares podem complementar a avaliação do professor.	-1,653	0,293	-5,64	Enviesada Dois grupos: não paramétrico Mann-Whitney U Mais do que dois: Kruskal- Wallis
B3. A coavaliação entre pares deve centrar-se nos conteúdos de aprendizagem.	0,213	0,293	0,73	Simétrico (Normalmente distribuída) Dois grupos: paramétrico t-teste Mais do que dois: ANOVA
B4. É difícil para o professor ter em conta os dados da coavaliação entre pares na sua própria avaliação.	0,402	0,293	1,37	Simétrico (Normalmente distribuída) Dois grupos: paramétrico t-teste Mais do que dois: ANOVA
B5. A coavaliação entre pares deve acontecer no fim de cada período.	0,317	0,293	1,08	Simétrico (Normalmente distribuída) Dois grupos: paramétrico t-teste Mais do que dois: ANOVA
B6. A coavaliação entre pares permite que os alunos orientem o seu processo de ensino-aprendizagem.	-1,896	0,293	-6,47	Enviesada Dois grupos: não paramétrico Mann-Whitney U Mais do que dois: Kruskal- Wallis
B7. Os alunos devem identificar com apoio do professor os indicadores de coavaliação entre pares.	-1,905	0,293	-6,50	Enviesada Dois grupos: não paramétrico Mann-Whitney U Mais do que dois: Kruskal- Wallis
B8. Os alunos do 1.ºCEB não são capazes de fazer coavaliação de modo consciente.	0,468	0,293	1,60	Simétrico (Normalmente distribuída) Dois grupos: paramétrico t-teste Mais do que dois: ANOVA
B9. Os alunos devem conhecer o currículo e a sua finalidade para poderem proceder à coavaliação entre pares.	-1,26	0,293	-4,30	Enviesada Dois grupos: não paramétrico Mann-Whitney U Mais do que dois: Kruskal- Wallis
B10. O professor deve explicitar os critérios de avaliação (das atividades) para possibilitar as práticas de coavaliação entre pares.	-1,234	0,293	-4,21	Enviesada Dois grupos: não paramétrico Mann-Whitney U Mais do que dois: Kruskal- Wallis
B11. A coavaliação entre pares pode contribuir para a diminuição da autoestima do aluno.	0,513	0,293	1,75	Simétrico (Normalmente distribuída) Dois grupos: paramétrico t-teste Mais do que dois: ANOVA
B12. A coavaliação entre pares desenvolve nos alunos competências de argumentação, justificação e explicitação de ideias.	-2,798	0,293	-9,55	Enviesada Dois grupos: não paramétrico Mann-Whitney U Mais do que dois: Kruskal- Wallis
B13. A coavaliação entre pares pode contribuir para o aumento da autoestima do aluno.	-1,081	0,293	-3,69	Enviesada Dois grupos: não paramétrico Mann-Whitney U Mais do que dois: Kruskal- Wallis

B14. O elevado número de alunos da turma pode dificultar as práticas de coavaliação entre pares.	-0,272	0,293	-0,93	Simétrico (Normalmente distribuída) Dois grupos: paramétrico t-teste Mais do que dois: ANOVA
B15. A coavaliação entre pares deve centrar-se nos comportamentos.	0,895	0,293	3,05	Enviesada Dois grupos: não paramétrico Mann-Whitney U Mais do que dois: Kruskal- Wallis
B16. O professor pode ajudar a regular os processos de coavaliação entre pares.	-0,769	0,293	-2,62	Enviesada Dois grupos: não paramétrico Mann-Whitney U Mais do que dois: Kruskal- Wallis
B17. A coavaliação entre pares constitui um elemento importante na avaliação formativa do aluno.	-1,608	0,293	-5,49	Enviesada Dois grupos: não paramétrico Mann-Whitney U Mais do que dois: Kruskal- Wallis
B18. A coavaliação entre pares exige por parte dos professores uma cuidada preparação.	-1,316	0,293	-4,49	Enviesada Dois grupos: não paramétrico Mann-Whitney U Mais do que dois: Kruskal- Wallis
B19. A coavaliação entre pares permite que os professores percebam a capacidade do aluno de refletir sobre o trabalho do outro.	-2,066	0,293	-7,05	Enviesada Dois grupos: não paramétrico Mann-Whitney U Mais do que dois: Kruskal- Wallis
B20. Os alunos do 2.ºCEB não são capazes de fazer coavaliação de modo consciente.	1,077	0,293	3,68	Enviesada Dois grupos: não paramétrico Mann-Whitney U Mais do que dois: Kruskal- Wallis
B21. A coavaliação entre pares deve ser posta em prática logo no primeiro ano de escolaridade.	-0,888	0,293	-3,03	Enviesada Dois grupos: não paramétrico Mann-Whitney U Mais do que dois: Kruskal- Wallis
B22. A coavaliação entre pares permite que os alunos tenham consciência dos objetivos de aprendizagem a alcançar.	-1,616	0,293	-5,52	Enviesada Dois grupos: não paramétrico Mann-Whitney U Mais do que dois: Kruskal- Wallis
B23. Não existem maneiras de preparar o aluno para a prática da coavaliação.	1,373	0,293	4,69	Enviesada Dois grupos: não paramétrico Mann-Whitney U Mais do que dois: Kruskal- Wallis
B24. O professor não deve interferir na coavaliação entre pares.	-0,185	0,293	-0,63	Simétrico (Normalmente distribuída) Dois grupos: paramétrico t-teste Mais do que dois: ANOVA
B25. A extensão do programa impede a realização de práticas regulares de coavaliação entre pares.	-0,113	0,293	-0,39	Simétrico (Normalmente distribuída) Dois grupos: paramétrico t-teste Mais do que dois: ANOVA
B26. A coavaliação entre pares deve centrar-se nos conteúdos de aprendizagem e nos comportamentos sociais.	-1,23	0,293	-4,20	Enviesada Dois grupos: não paramétrico Mann-Whitney U Mais do que dois: Kruskal- Wallis

Anexo AE. Médias de resposta nas concepções sobre autoavaliação

Estatísticas						
	N		Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
	Válido	Omisso				
A1. A autoavaliação é a reflexão crítica do aluno sobre os seus processos de aprendizagem.	67	0	4,582	,5813	2,0	5,0
A2. Quando se autoavalia, o aluno compara o que fez com o que considerava que tinha que fazer.	67	0	4,358	,7727	2,0	5,0
A3. Os dados da autoavaliação do aluno podem complementar a avaliação do professor.	67	0	4,299	,8351	1,0	5,0
A4. A autoavaliação deve centrar-se nos conteúdos de aprendizagem.	67	0	2,776	1,2771	1,0	5,0
A5. É difícil para o professor ter em conta os dados de autoavaliação dos alunos na sua própria avaliação.	67	0	2,254	1,2228	1,0	5,0
A6. Os alunos do 1.ºCEB não são capazes de se autoavaliarem de modo consciente.	67	0	2,149	1,2584	1,0	5,0
A7. A autoavaliação permite que os alunos orientem o seu processo de ensino-aprendizagem.	67	0	4,313	,9246	1,0	5,0
A8. A autoavaliação dos alunos deve acontecer no fim de cada período.	67	0	2,672	1,4396	1,0	5,0
A9. Os alunos do 2.ºCEB não são capazes de se autoavaliarem de modo consciente.	67	0	1,642	1,0106	1,0	5,0
A10. Os alunos devem conhecer o currículo e a sua finalidade para poderem proceder à autoavaliação.	67	0	3,746	1,4285	1,0	5,0
A11. No 1.º CEB os alunos têm dificuldade em identificar as suas fragilidades.	67	0	2,761	1,4044	1,0	5,0
A12. O professor deve explicitar os critérios de avaliação (das atividades) para possibilitar as práticas de autoavaliação dos alunos.	67	0	4,642	,7324	1,0	5,0

A13.	A autoavaliação é um processo de gestão do próprio desempenho do aluno.	67	0	4,433	,7225	2,0	5,0
A14.	O elevado número de alunos por turma pode dificultar as práticas de autoavaliação.	67	0	3,448	1,3848	1,0	5,0
A15.	O professor pode ajudar a regular os processos de autoavaliação.	67	0	4,567	,8020	1,0	5,0
A16.	Os processos de autoavaliação desenvolvem nos alunos competências de argumentação, justificação e explicitação de ideias.	67	0	4,627	,6475	2,0	5,0
A17.	No 2.º CEB os alunos têm dificuldade em identificar as suas fragilidades.	67	0	2,179	1,2664	1,0	5,0
A18.	Os alunos devem identificar com apoio do professor os indicadores de autoavaliação.	67	0	4,418	,8730	1,0	5,0
A19.	A autoavaliação do aluno deve centrar-se nos comportamentos.	67	0	2,239	1,2320	1,0	5,0
A20.	A autoavaliação constitui um elemento importante na avaliação formativa do aluno.	67	0	4,522	,9105	1,0	5,0
A21.	A autoavaliação exige por parte dos professores uma cuidada preparação.	67	0	4,313	1,0182	1,0	5,0
A22.	A autoavaliação deve ser posta em prática logo no primeiro ano de escolaridade.	67	0	4,224	1,0124	2,0	5,0
A23.	A autoavaliação permite que os alunos tenham consciência dos objetivos de aprendizagem a alcançar.	67	0	4,582	,7618	2,0	5,0
A24.	Não existem maneiras de preparar o aluno para a prática da autoavaliação.	67	0	1,776	1,1784	1,0	5,0
A25.	O professor não deve interferir na autoavaliação dos alunos.	67	0	3,522	1,3298	1,0	5,0
A26.	A extensão do programa impede a realização de práticas regulares de autoavaliação.	67	0	2,672	1,5014	1,0	5,0
A27.	A autoavaliação dos alunos deve centrar-se nos conteúdos de aprendizagem e nos comportamentos sociais.	67	0	4,164	1,0386	1,0	5,0

Anexo AF. Relação entre as variáveis de autoavaliação e o ciclo de ensino

Variáveis simétricas – T- Teste										
Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
A4. A autoavaliação deve centrar-se nos conteúdos de aprendizagem.	Equal variances assumed	,290	,592	1,462	65	,149	,4564	,3122	-,1671	1,0800
	Equal variances not assumed			1,453	58,947	,152	,4564	,3142	-,1722	1,0851
A5. É difícil para o professor ter em conta os dados de autoavaliação dos alunos na sua própria avaliação.	Equal variances assumed	,917	,342	,674	65	,502	,2042	,3028	-,4005	,8088
	Equal variances not assumed			,684	63,082	,497	,2042	,2986	-,3926	,8009
A8. A autoavaliação dos alunos deve acontecer no fim de cada período.	Equal variances assumed	,002	,964	-,772	65	,443	-,2750	,3561	-,9860	,4361
	Equal variances not assumed			-,776	61,414	,441	-,2750	,3544	-,9835	,4336

A11. No 1.º CEB os alunos têm dificuldade em identificar as suas fragilidades.	Equal variances assumed	4,873	,031	-,863	65	,391	-,2995	,3470	-,9924	,3935
	Equal variances not assumed			-,878	63,526	,383	-,2995	,3412	-,9812	,3823
A17. No 2.º CEB os alunos têm dificuldade em identificar as suas fragilidades.	Equal variances assumed	4,770	,033	-2,378	65	,020	-,7178	,3018	-1,3205	-,1151
	Equal variances not assumed			-2,319	53,859	,024	-,7178	,3095	-1,3384	-,0972
A25. O professor não deve interferir na autoavaliação dos alunos.	Equal variances assumed	,045	,833	,767	65	,446	,2523	,3289	-,4046	,9092
	Equal variances not assumed			,773	61,940	,443	,2523	,3265	-,4005	,9050
A26. A extensão do programa impede a realização de práticas regulares de autoavaliação.	Equal variances assumed	,245	,622	-,906	65	,368	-,3358	,3707	-1,0761	,4046
	Equal variances not assumed			-,899	58,554	,373	-,3358	,3736	-1,0835	,4120

Group Statistics

	Ciclo	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
A17. No 2.º CEB os alunos têm dificuldade em identificar as suas fragilidades.	1	38	1,868	1,1191	,1815
	2	29	2,586	1,3501	,2507

Variáveis enviesadas - Mann-Whitney U				
Test Statistics ^a				
	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
A1. A autoavaliação é a reflexão crítica do aluno sobre os seus processos de aprendizagem.	504,000	1245,000	-,701	,483
A2. Quando se autoavalia, o aluno compara o que fez com o que considerava que tinha que fazer.	522,000	957,000	-,408	,683
A3. Os dados da autoavaliação do aluno podem complementar a avaliação do professor.	486,500	921,500	-,912	,362
A6. Os alunos do 1.ºCEB não são capazes de se autoavaliarem de modo consciente.	403,000	1144,000	-1,972	,049
A7. A autoavaliação permite que os alunos orientem o seu processo de ensino-aprendizagem.	534,000	969,000	-,239	,811
A9. Os alunos do 2.ºCEB não são capazes de se autoavaliarem de modo consciente.	426,000	1167,000	-1,822	,068
A13. A autoavaliação é um processo de gestão do próprio desempenho do aluno.	522,000	1263,000	-,414	,679
A10. Os alunos devem conhecer o currículo e a sua finalidade para poderem proceder à autoavaliação.	544,000	979,000	-,094	,925
A12. O professor deve explicitar os critérios de avaliação (das atividades) para possibilitar as práticas de autoavaliação dos alunos.	428,000	1169,000	-2,013	,044
A14. O elevado número de alunos por turma pode dificultar as práticas de autoavaliação.	536,500	1277,500	-,193	,847
A15. O professor pode ajudar a regular os processos de autoavaliação.	540,500	975,500	-,164	,870
A16. Os processos de autoavaliação desenvolvem nos alunos competências de argumentação, justificação e explicitação de ideias.	444,500	879,500	-1,667	,096
A18. Os alunos devem identificar com apoio do professor os indicadores de autoavaliação.	471,000	1212,000	-1,152	,249
A19. A autoavaliação do aluno deve centrar-se nos comportamentos.	424,000	859,000	-1,702	,089
A20. A autoavaliação constitui um elemento importante na avaliação formativa do aluno.	515,000	950,000	-,560	,576
A21. A autoavaliação exige por parte dos professores uma cuidada preparação.	519,500	954,500	-,448	,654

A22. A autoavaliação deve ser posta em prática logo no primeiro ano de escolaridade.	446,000	881,000	-1,469	,142
A23. A autoavaliação permite que os alunos tenham consciência dos objetivos de aprendizagem a alcançar.	531,000	1272,000	-,315	,752
A24. Não existem maneiras de preparar o aluno para a prática da autoavaliação.	531,000	1272,000	-,286	,775
A27. A autoavaliação dos alunos deve centrar-se nos conteúdos de aprendizagem e nos comportamentos sociais.	525,000	960,000	-,357	,721

a. Grouping Variable: Ciclo

Ranks				
	Ciclo	N	Mean Rank	Sum of Ranks
A6. Os alunos do 1.ºCEB não são capazes de se autoavaliarem de modo consciente.	1	38	30,11	1144,00
	2	29	39,10	1134,00
	Total	67		
A12. O professor deve explicitar os critérios de avaliação (das atividades) para possibilitar as práticas de autoavaliação dos alunos.	1	38	30,76	1169,00
	2	29	38,24	1109,00
	Total	67		

Anexo AG. Relação entre variáveis de autoavaliação e tipo de instituição

Variáveis enviesadas - Mann-Whitney U				
	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
A1. A autoavaliação é a reflexão crítica do aluno sobre os seus processos de aprendizagem.	401,000	677,000	-1,171	,242
A2. Quando se autoavalia, o aluno compara o que fez com o que considerava que tinha que fazer.	404,500	1265,500	-1,040	,299
A3. Os dados da autoavaliação do aluno podem complementar a avaliação do professor.	442,500	1303,500	-,453	,651
A6. Os alunos do 1.ºCEB não são capazes de se autoavaliarem de modo consciente.	387,000	663,000	-1,241	,215
A7. A autoavaliação permite que os alunos orientem o seu processo de ensino-aprendizagem.	330,000	606,000	-2,191	,028
A9. Os alunos do 2.ºCEB não são capazes de se autoavaliarem de modo consciente.	389,500	665,500	-1,318	,187
A13. A autoavaliação é um processo de gestão do próprio desempenho do aluno.	343,500	619,500	-2,014	,044
A10. Os alunos devem conhecer o currículo e a sua finalidade para poderem proceder à autoavaliação.	437,500	713,500	-,503	,615
A12. O professor deve explicitar os critérios de avaliação (das atividades) para possibilitar as práticas de autoavaliação dos alunos.	423,000	699,000	-,881	,378
A14. O elevado número de alunos por turma pode dificultar as práticas de autoavaliação.	361,500	637,500	-1,618	,106
A15. O professor pode ajudar a regular os processos de autoavaliação.	433,000	709,000	-,663	,507
A16. Os processos de autoavaliação desenvolvem nos alunos competências de argumentação, justificação e explicitação de ideias.	463,500	739,500	-,141	,888
A18. Os alunos devem identificar com apoio do professor os indicadores de autoavaliação.	382,000	658,000	-1,422	,155
A19. A autoavaliação do aluno deve centrar-se nos comportamentos.	341,000	1202,000	-1,942	,052
A20. A autoavaliação constitui um elemento importante na avaliação formativa do aluno.	403,500	679,500	-1,169	,242
A21. A autoavaliação exige por parte dos professores uma cuidada preparação.	425,500	701,500	-,734	,463

A22. A autoavaliação deve ser posta em prática logo no primeiro ano de escolaridade.	376,000	1237,000	-1,472	,141
A23. A autoavaliação permite que os alunos tenham consciência dos objetivos de aprendizagem a alcançar.	430,000	706,000	-,726	,468
A24. Não existem maneiras de preparar o aluno para a prática da autoavaliação.	374,000	650,000	-1,551	,121
A27. A autoavaliação dos alunos deve centrar-se nos conteúdos de aprendizagem e nos comportamentos sociais.	406,500	682,500	-,987	,324

a. Grouping Variable: Instituição

Ranks

	Instituição	N	Mean Rank	Sum of Ranks
A7. A autoavaliação permite que os alunos orientem o seu processo de ensino-aprendizagem.	Pública	41	35,95	1474,00
	Privada	23	26,35	606,00
	Total	64		
A13. A autoavaliação é um processo de gestão do próprio desempenho do aluno.	Pública	41	35,62	1460,50
	Privada	23	26,93	619,50
	Total	64		
A19. A autoavaliação do aluno deve centrar-se nos comportamentos.	Pública	41	29,32	1202,00
	Privada	23	38,17	878,00
	Total	64		

Variáveis simétricas – T-teste										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
A4. A autoavaliação deve centrar-se nos conteúdos de aprendizagem.	Equal variances assumed	3,855	,054	,065	62	,948	,0223	,3412	-,6598	,7043
	Equal variances not assumed			,069	54,255	,945	,0223	,3209	-,6211	,6656
A5. É difícil para o professor ter em conta os dados de autoavaliação dos alunos na sua própria avaliação.	Equal variances assumed	,048	,827	,023	62	,982	,0074	,3250	-,6422	,6571
	Equal variances not assumed			,023	45,523	,982	,0074	,3254	-,6478	,6626
A8. A autoavaliação dos alunos deve acontecer no fim de cada período.	Equal variances assumed	3,875	,053	,794	62	,430	,2969	,3739	-,4505	1,0443
	Equal variances not assumed			,826	51,133	,413	,2969	,3596	-,4250	1,0188
A11. No 1.º CEB os alunos têm dificuldade em identificar as suas fragilidades.	Equal variances assumed	,015	,904	1,245	62	,218	,4486	,3602	-,2714	1,1686
	Equal variances not assumed			1,247	45,923	,219	,4486	,3596	-,2753	1,1724

A17. No 2.º CEB os alunos têm dificuldade em identificar as suas fragilidades.	Equal variances assumed	3,666	,060	1,659	62	,102	,5451	,3285	-,1115	1,2017
	Equal variances not assumed			1,731	51,572	,089	,5451	,3149	-,0870	1,1772
A25. O professor não deve interferir na autoavaliação dos alunos.	Equal variances assumed	1,830	,181	,481	62	,632	,1697	,3526	-,5352	,8745
	Equal variances not assumed			,463	40,817	,646	,1697	,3662	-,5701	,9094
A26. A extensão do programa impede a realização de práticas regulares de autoavaliação.	Equal variances assumed	,562	,456	1,243	62	,219	,4814	,3873	-,2927	1,2556
	Equal variances not assumed			1,263	47,865	,213	,4814	,3812	-,2851	1,2480

Anexo AH. Relação entre as variáveis e as habilitações académicas

Variáveis simétricas – T-teste										
Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
A4. A autoavaliação deve centrar-se nos conteúdos de aprendizagem.	Equal variances assumed	5,984	,017	,977	65	,332	,3211	,3287	-,3353	,9776
	Equal variances not assumed			1,052	54,691	,297	,3211	,3053	-,2908	,9331
A5. É difícil para o professor ter em conta os dados de autoavaliação dos alunos na sua própria avaliação.	Equal variances assumed	3,325	,073	1,450	65	,152	,4526	,3120	-,1706	1,0757
	Equal variances not assumed			1,512	50,244	,137	,4526	,2993	-,1484	1,0536
A8. A autoavaliação dos alunos deve acontecer no fim de cada período.	Equal variances assumed	10,257	,002	2,296	65	,025	,8241	,3590	,1072	1,5410
	Equal variances not assumed			2,539	58,294	,014	,8241	,3246	,1743	1,4739

A11. No 1.º CEB os alunos têm dificuldade em identificar as suas fragilidades.	Equal variances assumed	2,471	,121	1,966	65	,054	,6957	,3538	-,0109	1,4022
	Equal variances not assumed			2,074	51,805	,043	,6957	,3355	,0225	1,3688
A17. No 2.º CEB os alunos têm dificuldade em identificar as suas fragilidades.	Equal variances assumed	4,251	,043	1,889	65	,063	,6038	,3197	-,0347	1,2422
	Equal variances not assumed			2,006	52,832	,050	,6038	,3009	,0001	1,2074
A25. O professor não deve interferir na autoavaliação dos alunos.	Equal variances assumed	,278	,600	1,366	65	,177	,4644	,3399	-,2145	1,1433
	Equal variances not assumed			1,337	42,175	,188	,4644	,3473	-,2365	1,1653
A26. A extensão do programa impede a realização de práticas regulares de autoavaliação.	Equal variances assumed	4,332	,041	1,283	65	,204	,4931	,3844	-,2747	1,2609
	Equal variances not assumed			1,365	53,028	,178	,4931	,3614	-,2317	1,2179

Group Statistics

	Habilitações académicas	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
A8. A autoavaliação dos alunos deve acontecer no fim de cada período.	Licenciatura	44	2,955	1,5243	,2298
	Mestrado	23	2,130	1,0998	,2293
A11. No 1.º CEB os alunos têm dificuldade em identificar as suas fragilidades.	Licenciatura	44	3,000	1,4467	,2181
	Mestrado	23	2,304	1,2223	,2549

Variáveis enviesadas - Mann-Whitney U				
	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
A1. A autoavaliação é a reflexão crítica do aluno sobre os seus processos de aprendizagem.	484,000	1474,000	-,343	,732
A2. Quando se autoavalia, o aluno compara o que fez com o que considerava que tinha que fazer.	405,000	681,000	-1,484	,138
A3. Os dados da autoavaliação do aluno podem complementar a avaliação do professor.	471,000	1461,000	-,516	,606
A6. Os alunos do 1.ºCEB não são capazes de se autoavaliarem de modo consciente.	460,000	736,000	-,640	,522
A7. A autoavaliação permite que os alunos orientem o seu processo de ensino-aprendizagem.	430,500	706,500	-1,107	,268
A9. Os alunos do 2.ºCEB não são capazes de se autoavaliarem de modo consciente.	394,500	670,500	-1,696	,090
A13. A autoavaliação é um processo de gestão do próprio desempenho do aluno.	474,000	1464,000	-,476	,634
A10. Os alunos devem conhecer o currículo e a sua finalidade para poderem proceder à autoavaliação.	371,500	647,500	-1,876	,061
A12. O professor deve explicitar os critérios de avaliação (das atividades) para possibilitar as práticas de autoavaliação dos alunos.	449,000	725,000	-,974	,330
A14. O elevado número de alunos por turma pode dificultar as práticas de autoavaliação.	447,500	723,500	-,812	,417
A15. O professor pode ajudar a regular os processos de autoavaliação.	359,000	1349,000	-2,389	,017
A16. Os processos de autoavaliação desenvolvem nos alunos competências de argumentação, justificação e explicitação de ideias.	394,500	1384,500	-1,821	,069
A18. Os alunos devem identificar com apoio do professor os indicadores de autoavaliação.	469,500	745,500	-,549	,583
A19. A autoavaliação do aluno deve centrar-se nos comportamentos.	459,500	735,500	-,650	,516

A20. A autoavaliação constitui um elemento importante na avaliação formativa do aluno.	503,500	1493,500	-,041	,968
A21. A autoavaliação exige por parte dos professores uma cuidada preparação.	416,000	1406,000	-1,336	,181
A22. A autoavaliação deve ser posta em prática logo no primeiro ano de escolaridade.	352,500	1342,500	-2,240	,025
A23. A autoavaliação permite que os alunos tenham consciência dos objetivos de aprendizagem a alcançar.	490,000	1480,000	-,263	,792
A24. Não existem maneiras de preparar o aluno para a prática da autoavaliação.	434,000	710,000	-1,073	,283
A27. A autoavaliação dos alunos deve centrar-se nos conteúdos de aprendizagem e nos comportamentos sociais.	352,000	628,000	-2,206	,027

Ranks

	Habilitações académicas	N	Mean Rank	Sum of Ranks
A15. O professor pode ajudar a regular os processos de autoavaliação.	Licenciatura	44	30,66	1349,00
	Mestrado	23	40,39	929,00
	Total	67		
A22. A autoavaliação deve ser posta em prática logo no primeiro ano de escolaridade.	Licenciatura	44	30,51	1342,50
	Mestrado	23	40,67	935,50
	Total	67		
A27. A autoavaliação dos alunos deve centrar-se nos conteúdos de aprendizagem e nos comportamentos sociais.	Licenciatura	44	37,50	1650,00
	Mestrado	23	27,30	628,00
	Total	67		

Anexo AI. Relação entre variáveis de autoavaliação e idade

Variáveis simétricas- ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
A autoavaliação deve centrar-se nos conteúdos de aprendizagem.	Between Groups	,093	2	,047	,028	,973
	Within Groups	107,549	64	1,680		
	Total	107,642	66			
É difícil para o professor ter em conta os dados de autoavaliação dos alunos na sua própria avaliação.	Between Groups	1,386	2	,693	,456	,636
	Within Groups	97,300	64	1,520		
	Total	98,687	66			
A autoavaliação dos alunos deve acontecer no fim de cada período.	Between Groups	5,389	2	2,694	1,313	,276
	Within Groups	131,387	64	2,053		
	Total	136,776	66			
No 1.º CEB os alunos têm dificuldade em identificar as suas fragilidades.	Between Groups	2,804	2	1,402	,705	,498
	Within Groups	127,375	64	1,990		
	Total	130,179	66			
No 2.º CEB os alunos têm dificuldade em identificar as suas fragilidades.	Between Groups	6,099	2	3,050	1,957	,150
	Within Groups	99,752	64	1,559		
	Total	105,851	66			
O professor não deve interferir na autoavaliação dos alunos.	Between Groups	2,174	2	1,087	,607	,548
	Within Groups	114,542	64	1,790		
	Total	116,716	66			
A extensão do programa impede a realização de práticas regulares de autoavaliação.	Between Groups	6,068	2	3,034	1,361	,264
	Within Groups	142,708	64	2,230		
	Total	148,776	66			

Variáveis enviesadas - Kruskal- Wallis			
	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
A1. A autoavaliação é a reflexão crítica do aluno sobre os seus processos de aprendizagem.	,300	2	,861
A2. Quando se autoavalia, o aluno compara o que fez com o que considerava que tinha que fazer.	,654	2	,721
A3. Os dados da autoavaliação do aluno podem complementar a avaliação do professor.	,193	2	,908
A6. Os alunos do 1.ºCEB não são capazes de se autoavaliarem de modo consciente.	1,213	2	,545
A7. A autoavaliação permite que os alunos orientem o seu processo de ensino-aprendizagem.	1,217	2	,544
A9. Os alunos do 2.ºCEB não são capazes de se autoavaliarem de modo consciente.	2,441	2	,295
A13. A autoavaliação é um processo de gestão do próprio desempenho do aluno.	,626	2	,731
A10. Os alunos devem conhecer o currículo e a sua finalidade para poderem proceder à autoavaliação.	,708	2	,702
A12. O professor deve explicitar os critérios de avaliação (das atividades) para possibilitar as práticas de autoavaliação dos alunos.	1,832	2	,400
A14. O elevado número de alunos por turma pode dificultar as práticas de autoavaliação.	8,178	2	,017
A15. O professor pode ajudar a regular os processos de autoavaliação.	,734	2	,693
A16. Os processos de autoavaliação desenvolvem nos alunos competências de argumentação, justificação e explicitação de ideias.	,346	2	,841
A18. Os alunos devem identificar com apoio do professor os indicadores de autoavaliação.	2,848	2	,241
A19. A autoavaliação do aluno deve centrar-se nos comportamentos.	,382	2	,826
A20. A autoavaliação constitui um elemento importante na avaliação formativa do aluno.	1,942	2	,379
A21. A autoavaliação exige por parte dos professores uma cuidada preparação.	,092	2	,955
A22. A autoavaliação deve ser posta em prática logo no primeiro ano de escolaridade.	1,285	2	,526
A23. A autoavaliação permite que os alunos tenham consciência dos objetivos de aprendizagem a alcançar.	4,802	2	,091
A24. Não existem maneiras de preparar o aluno para a prática da autoavaliação.	1,423	2	,491
A27. A autoavaliação dos alunos deve centrar-se nos conteúdos de aprendizagem e nos comportamentos sociais.	,112	2	,946

	Idaderecodificado	N	Mean Rank
A14. O elevado número de alunos por turma	[24; 34]	23	25,80
pode dificultar as práticas de autoavaliação.	[35; 44]	23	41,37
	[45; 61]	21	34,90
	Total	67	

No que respeita à variável idade, verifica-se que os professores mais novos e mais velhos discordam mais, em média, que o elevado número de alunos por turma possa dificultar as práticas de autoavaliação ($\chi^2 = 8,178$, $p = 0,02$).

Anexo AJ. Relação entre variáveis e experiência profissional

Variáveis simétricas- ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
A4. A autoavaliação deve centrar-se nos conteúdos de aprendizagem.	Between Groups	1,143	2	,572	,344	,711
	Within Groups	106,498	64	1,664		
	Total	107,642	66			
A5. É difícil para o professor ter em conta os dados de autoavaliação dos alunos na sua própria avaliação.	Between Groups	4,263	2	2,132	1,445	,243
	Within Groups	94,423	64	1,475		
	Total	98,687	66			
A8. A autoavaliação dos alunos deve acontecer no fim de cada período.	Between Groups	7,314	2	3,657	1,808	,172
	Within Groups	129,462	64	2,023		
	Total	136,776	66			
A11. No 1.º CEB os alunos têm dificuldade em identificar as suas fragilidades.	Between Groups	2,305	2	1,153	,577	,565
	Within Groups	127,874	64	1,998		
	Total	130,179	66			
A17. No 2.º CEB os alunos têm dificuldade em identificar as suas fragilidades.	Between Groups	3,831	2	1,916	1,202	,307
	Within Groups	102,019	64	1,594		
	Total	105,851	66			
A25. O professor não deve interferir na autoavaliação dos alunos.	Between Groups	,179	2	,089	,049	,952
	Within Groups	116,538	64	1,821		
	Total	116,716	66			
A26. A extensão do programa impede a realização de práticas regulares de autoavaliação.	Between Groups	9,434	2	4,717	2,167	,123
	Within Groups	139,342	64	2,177		
	Total	148,776	66			

Variáveis enviesadas - Kruskal- Wallis			
	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
A1. A autoavaliação é a reflexão crítica do aluno sobre os seus processos de aprendizagem.	,437	2	,804
A2. Quando se autoavalia, o aluno compara o que fez com o que considerava que tinha que fazer.	3,010	2	,222
A3. Os dados da autoavaliação do aluno podem complementar a avaliação do professor.	4,712	2	,095
A6. Os alunos do 1.ºCEB não são capazes de se autoavaliarem de modo consciente.	,899	2	,638
A7. A autoavaliação permite que os alunos orientem o seu processo de ensino-aprendizagem.	1,553	2	,460
A9. Os alunos do 2.ºCEB não são capazes de se autoavaliarem de modo consciente.	3,732	2	,155
A10. Os alunos devem conhecer o currículo e a sua finalidade para poderem proceder à autoavaliação.	4,456	2	,108
A12.O professor deve explicitar os critérios de avaliação (das atividades) para possibilitar as práticas de autoavaliação dos alunos.	2,948	2	,229
A13. A autoavaliação é um processo de gestão do próprio desempenho do aluno.	6,084	2	,048
A14. O elevado número de alunos por turma pode dificultar as práticas de autoavaliação.	1,084	2	,581
A15. O professor pode ajudar a regular os processos de autoavaliação.	,296	2	,862
A16. Os processos de autoavaliação desenvolvem nos alunos competências de argumentação, justificação e explicitação de ideias.	1,015	2	,602
A18. Os alunos devem identificar com apoio do professor os indicadores de autoavaliação.	,525	2	,769
A19. A autoavaliação do aluno deve centrar-se nos comportamentos.	2,337	2	,311
A20. A autoavaliação constitui um elemento importante na avaliação formativa do aluno.	1,307	2	,520
A21. A autoavaliação exige por parte dos professores uma cuidada preparação.	1,666	2	,435
A22. A autoavaliação deve ser posta em prática logo no primeiro ano de escolaridade.	,582	2	,747
A23. A autoavaliação permite que os alunos tenham consciência dos objetivos de aprendizagem a alcançar.	,652	2	,722
A24. Não existem maneiras de preparar o aluno para a prática da autoavaliação.	8,832	2	,012
A27. A autoavaliação dos alunos deve centrar-se nos conteúdos de aprendizagem e nos comportamentos sociais.	,512	2	,774

Ranks

	Experiênciaprofissionalrecodificado	N	Mean Rank
A13. A autoavaliação é um processo de gestão do próprio desempenho do aluno.	[0; 9]	19	38,08
	[9; 19]	26	27,46
	[20; 45]	22	38,20
	Total	67	
A24. Não existem maneiras de preparar o aluno para a prática da autoavaliação.	[0; 9]	19	28,32
	[9; 19]	26	41,85
	[20; 45]	22	29,64
	Total	67	

No que se reporta à variável experiência profissional, os resultados mostram que o professores com menos e com mais anos de experiência profissional concordam mais, em média, que a autoavaliação é um processo de gestão do próprio desempenho do aluno ($\chi^2= 6,084$, $p= 0,05$). De igual forma, estes professores discordam mais, em média, que não existam maneiras de preparar o aluno para a prática da autoavaliação ($\chi^2= 8,832$, $p= 0,01$).

Anexo AK. Médias de respostas das concepções sobre coavaliação entre pares

Estatísticas						
	N		Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
	Válido	Omisso				
A coavaliação entre pares é um processo de regulação da aprendizagem do próprio aluno e do colega.	67	0	4,224	1,0124	1,0	5,0
Os dados da coavaliação entre pares podem complementar a avaliação do professor.	67	0	4,194	1,0623	1,0	5,0
A coavaliação entre pares deve centrar-se nos conteúdos de aprendizagem.	67	0	2,522	1,2475	1,0	5,0
É difícil para o professor ter em conta os dados da coavaliação entre pares na sua própria avaliação.	67	0	2,463	1,2472	1,0	5,0
A coavaliação entre pares deve acontecer no fim de cada período.	67	0	2,612	1,3921	1,0	5,0
A coavaliação entre pares permite que os alunos orientem o seu processo de ensino-aprendizagem.	67	0	4,284	1,0703	1,0	5,0
Os alunos devem identificar com apoio do professor os indicadores de coavaliação entre pares.	67	0	4,448	,8031	1,0	5,0
Os alunos do 1.ºCEB não são capazes de fazer coavaliação de modo consciente.	67	0	2,403	1,3378	1,0	5,0
Os alunos devem conhecer o currículo e a sua finalidade para poderem proceder à coavaliação entre pares.	67	0	3,970	1,2428	1,0	5,0
O professor deve explicitar os critérios de avaliação (das atividades) para possibilitar as práticas de coavaliação entre pares.	67	0	4,597	,6045	3,0	5,0
A coavaliação entre pares pode contribuir para a diminuição da autoestima do aluno.	67	0	2,463	1,3743	1,0	5,0
A coavaliação entre pares desenvolve nos alunos competências de argumentação, justificação e explicitação de ideias.	67	0	4,552	,8031	1,0	5,0

A coavaliação entre pares pode contribuir para o aumento da autoestima do aluno.	67	0	4,000	,9535	1,0	5,0
O elevado número de alunos da turma pode dificultar as práticas de coavaliação entre pares.	67	0	3,299	1,3709	1,0	5,0
A coavaliação entre pares deve centrar-se nos comportamentos.	67	0	2,134	1,1921	1,0	5,0
O professor pode ajudar a regular os processos de coavaliação entre pares.	67	0	4,463	,6355	3,0	5,0
A coavaliação entre pares constitui um elemento importante na avaliação formativa do aluno.	67	0	4,313	,8386	1,0	5,0
A coavaliação entre pares exige por parte dos professores uma cuidada preparação.	67	0	4,373	,8134	2,0	5,0
A coavaliação entre pares permite que os professores percebam a capacidade do aluno de refletir sobre o trabalho do outro.	67	0	4,463	,8226	1,0	5,0
Os alunos do 2.ºCEB não são capazes de fazer coavaliação de modo consciente.	67	0	2,015	1,2492	1,0	5,0
A coavaliação entre pares deve ser posta em prática logo no primeiro ano de escolaridade.	67	0	3,925	1,2591	1,0	5,0
A coavaliação entre pares permite que os alunos tenham consciência dos objetivos de aprendizagem a alcançar.	67	0	4,224	,9345	1,0	5,0
Não existem maneiras de preparar o aluno para a prática da coavaliação.	67	0	1,866	1,1921	1,0	5,0
O professor não deve interferir na coavaliação entre pares.	67	0	3,119	1,2616	1,0	5,0
A extensão do programa impede a realização de práticas regulares de coavaliação entre pares.	67	0	2,925	1,4493	1,0	5,0
A coavaliação entre pares deve centrar-se nos conteúdos de aprendizagem e nos comportamentos sociais.	67	0	3,955	1,1604	1,0	5,0

Anexo AL. Relação entre variáveis de coavaliação e ciclo de ensino

Variáveis simétricas – T-teste										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
B3. A coavaliação entre pares deve centrar-se nos conteúdos de aprendizagem.	Equal variances assumed	,756	,388	1,841	65	,070	,5563	,3022	-,0472	1,1598
	Equal variances not assumed			1,858	62,357	,068	,5563	,2993	-,0420	1,1546
B4. É difícil para o professor ter em conta os dados da coavaliação entre pares na sua própria avaliação.	Equal variances assumed	,034	,855	,278	65	,782	,0862	,3097	-,5323	,7047
	Equal variances not assumed			,278	59,879	,782	,0862	,3104	-,5347	,7072
B5. A coavaliação entre pares deve acontecer no fim de cada período.	Equal variances assumed	,960	,331	- 1,475	65	,145	-,5018	,3402	-1,1813	,1777
	Equal variances not assumed			- 1,457	57,500	,150	-,5018	,3443	-1,1912	,1876

B8. Os alunos do 1.ºCEB não são capazes de fazer coavaliação de modo consciente.	Equal variances assumed	,027	,870	- 1,548	65	,126	-,5054	,3264	-1,1574	,1465
	Equal variances not assumed			- 1,544	59,781	,128	-,5054	,3273	-1,1603	,1494
B11. A coavaliação entre pares pode contribuir para a diminuição da autoestima do aluno.	Equal variances assumed	,459	,500	-,460	65	,647	-,1570	,3409	-,8378	,5239
	Equal variances not assumed			-,465	62,422	,644	-,1570	,3376	-,8317	,5177
B14. O elevado número de alunos da turma pode dificultar as práticas de coavaliação entre pares.	Equal variances assumed	,639	,427	- 1,144	65	,257	-,3857	,3372	-1,0592	,2878
	Equal variances not assumed			- 1,152	61,932	,254	-,3857	,3348	-1,0549	,2836
B24. O professor não deve interferir na coavaliação entre pares.	Equal variances assumed	,276	,601	,674	65	,503	,2105	,3124	-,4133	,8344
	Equal variances not assumed			,679	62,061	,499	,2105	,3099	-,4090	,8300
B25. A extensão do programa impede a realização de práticas regulares de coavaliação entre pares.	Equal variances assumed	,003	,959	- 2,312	65	,024	-,8004	,3461	-1,4916	-,1091
	Equal variances not assumed			- 2,294	58,541	,025	-,8004	,3489	-1,4986	-,1022

Group Statistics

	Ciclo	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
B25. A extensão do programa impede a realização de práticas regulares de coavaliação entre pares.	1	38	2,579	1,3682	,2220
	2	29	3,379	1,4495	,2692

Variáveis enviesadas - Mann-Whitney U

Test Statistics^a

	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
B1. A coavaliação entre pares é um processo de regulação da aprendizagem do próprio aluno e do colega.	482,000	917,000	-,956	,339
B2. Os dados da coavaliação entre pares podem complementar a avaliação do professor.	495,500	1236,500	-,770	,441
B6. A coavaliação entre pares permite que os alunos orientem o seu processo de ensino-aprendizagem.	520,000	955,000	-,438	,661
B7. Os alunos devem identificar com apoio do professor os indicadores de coavaliação entre pares.	538,500	1279,500	-,181	,857
B9. Os alunos devem conhecer o currículo e a sua finalidade para poderem proceder à coavaliação entre pares.	490,000	1231,000	-,829	,407
B10. O professor deve explicitar os critérios de avaliação (das atividades) para possibilitar as práticas de coavaliação entre pares.	472,500	1213,500	-	,233
B12. A coavaliação entre pares desenvolve nos alunos competências de argumentação, justificação e explicitação de ideias.	444,500	879,500	-	,105
			1,622	

B13. A coavaliação entre pares pode contribuir para o aumento da autoestima do aluno.	438,000	873,000	- 1,526	,127
B15. A coavaliação entre pares deve centrar-se nos comportamentos.	368,000	803,000	- 2,435	,015
B16. O professor pode ajudar a regular os processos de coavaliação entre pares.	520,000	955,000	-,442	,658
B17. A coavaliação entre pares constitui um elemento importante na avaliação formativa do aluno.	537,000	972,000	-,196	,845
B18. A coavaliação entre pares exige por parte dos professores uma cuidada preparação.	501,500	1242,500	-,699	,485
B19. A coavaliação entre pares permite que os professores percebam a capacidade do aluno de refletir sobre o trabalho do outro.	465,000	900,000	- 1,255	,209
B20. Os alunos do 2.ºCEB não são capazes de fazer coavaliação de modo consciente.	433,500	1174,500	- 1,592	,111
B21. A coavaliação entre pares deve ser posta em prática logo no primeiro ano de escolaridade.	496,000	931,000	-,743	,457
B22. A coavaliação entre pares permite que os alunos tenham consciência dos objetivos de aprendizagem a alcançar.	490,000	925,000	-,844	,399
B23. Não existem maneiras de preparar o aluno para a prática da coavaliação.	464,000	1205,000	- 1,209	,227
B26. A coavaliação entre pares deve centrar-se nos conteúdos de aprendizagem e nos comportamentos sociais.	525,500	960,500	-,345	,730

Ranks

	Ciclo	N	Mean Rank	Sum of Ranks
B15. A coavaliação entre	1	38	38,82	1475,00
pares deve centrar-se nos	2	29	27,69	803,00
comportamentos.	Total	67		

Anexo AM. Relação entre variáveis de coavaliação e tipo de instituição

Variáveis simétricas – T-teste										
Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
B3. A coavaliação entre pares deve centrar-se nos conteúdos de aprendizagem.	Equal variances assumed	2,741	,103	-,846	62	,401	-,2810	,3322	-,9451	,3831
	Equal variances not assumed			-,897	53,865	,374	-,2810	,3134	-,9093	,3473
B4. É difícil para o professor ter em conta os dados da coavaliação entre pares na sua própria avaliação.	Equal variances assumed	9,534	,003	,514	62	,609	,1697	,3302	-,4903	,8296
	Equal variances not assumed			,565	58,533	,574	,1697	,3001	-,4310	,7703
B5. A coavaliação entre pares deve acontecer no fim de cada período.	Equal variances assumed	,019	,891	,364	62	,717	,1315	,3617	-,5915	,8545
	Equal variances not assumed			,357	43,425	,723	,1315	,3679	-,6103	,8733

B8. Os alunos do 1.ºCEB não são capazes de fazer coavaliação de modo consciente.	Equal variances assumed	4,105	,047	1,118	62	,268	,3871	,3461	-,3047	1,0788
	Equal variances not assumed			1,185	53,734	,241	,3871	,3267	-,2681	1,0422
B11. A coavaliação entre pares pode contribuir para a diminuição da autoestima do aluno.	Equal variances assumed	1,063	,307	,537	62	,593	,1941	,3616	-,5287	,9168
	Equal variances not assumed			,557	50,922	,580	,1941	,3483	-,5052	,8933
B14. O elevado número de alunos da turma pode dificultar as práticas de coavaliação entre pares.	Equal variances assumed	,069	,794	2,358	62	,022	,8028	,3404	,1223	1,4832
	Equal variances not assumed			2,381	47,043	,021	,8028	,3371	,1246	1,4809
B24. O professor não deve interferir na coavaliação entre pares.	Equal variances assumed	,010	,919	-,505	62	,615	-,1686	,3338	-,8360	,4987
	Equal variances not assumed			-,506	45,876	,615	-,1686	,3334	-,8398	,5025
B25. A extensão do programa impede a realização de práticas regulares de coavaliação entre pares.	Equal variances assumed	1,122	,294	1,090	62	,280	,4072	,3737	-,3397	1,1542
	Equal variances not assumed			1,063	42,458	,294	,4072	,3830	-,3655	1,1799

Group Statistics

	Instituição	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
B14. O elevado número de alunos da turma pode dificultar as práticas de coavaliação entre pares.	Pública	41	3,585	1,3224	,2065
	Privada	23	2,783	1,2777	,2664

Variáveis enviesadas - Mann-Whitney U				
	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
B1. A coavaliação entre pares é um processo de regulação da aprendizagem do próprio aluno e do colega.	448,500	724,500	-,352	,725
B2. Os dados da coavaliação entre pares podem complementar a avaliação do professor.	407,000	683,000	-,991	,322
B6. A coavaliação entre pares permite que os alunos orientem o seu processo de ensino-aprendizagem.	405,000	681,000	- 1,043	,297
B7. Os alunos devem identificar com apoio do professor os indicadores de coavaliação entre pares.	394,000	670,000	- 1,235	,217
B9. Os alunos devem conhecer o currículo e a sua finalidade para poderem proceder à coavaliação entre pares.	452,000	728,000	-,293	,769
B10. O professor deve explicitar os critérios de avaliação (das atividades) para possibilitar as práticas de coavaliação entre pares.	447,000	1308,000	-,407	,684
B12. A coavaliação entre pares desenvolve nos alunos competências de argumentação, justificação e explicitação de ideias.	463,000	1324,000	-,141	,887
B13. A coavaliação entre pares pode contribuir para o aumento da autoestima do aluno.	459,500	1320,500	-,178	,858
B15. A coavaliação entre pares deve centrar-se nos comportamentos.	372,000	1233,000	- 1,469	,142

B16. O professor pode ajudar a regular os processos de coavaliação entre pares.	466,000	1327,000	-,087	,931
B17. A coavaliação entre pares constitui um elemento importante na avaliação formativa do aluno.	458,000	734,000	-,208	,835
B18. A coavaliação entre pares exige por parte dos professores uma cuidada preparação.	416,000	692,000	-,873	,383
B19. A coavaliação entre pares permite que os professores percebam a capacidade do aluno de refletir sobre o trabalho do outro.	406,000	1267,000	-	,292
B20. Os alunos do 2.ºCEB não são capazes de fazer coavaliação de modo consciente.	283,000	559,000	-	,005
B21. A coavaliação entre pares deve ser posta em prática logo no primeiro ano de escolaridade.	468,000	744,000	-,052	,958
B22. A coavaliação entre pares permite que os alunos tenham consciência dos objetivos de aprendizagem a alcançar.	382,500	658,500	-	,172
B23. Não existem maneiras de preparar o aluno para a prática da coavaliação.	381,500	657,500	-	,168
B26. A coavaliação entre pares deve centrar-se nos conteúdos de aprendizagem e nos comportamentos sociais.	462,500	738,500	-,135	,893

Ranks

	Instituição	N	Mean Rank	Sum of Ranks
B20. Os alunos do 2.ºCEB não são capazes de fazer coavaliação de modo consciente.	Pública	41	37,10	1521,00
	Privada	23	24,30	559,00
	Total	64		

Anexo AN. Relação entre variáveis de coavaliação e habilitações acadêmicas

Variáveis simétricas – T-teste										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2- tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
B3. A coavaliação entre pares deve centrar-se nos conteúdos de aprendizagem.	Equal variances assumed	20,487	,000	1,984	64	,052	,6364	,3207	-,0043	1,2771
	Equal variances not assumed			2,295	60,254	,025	,6364	,2773	,0817	1,1910
B4. É difícil para o professor ter em conta os dados da coavaliação entre pares na sua própria avaliação.	Equal variances assumed	6,666	,012	1,194	64	,237	,3864	,3236	-,2601	1,0328
	Equal variances not assumed			1,304	53,217	,198	,3864	,2962	-,2076	,9804
B5. A coavaliação entre pares deve acontecer no fim de cada período.	Equal variances assumed	12,389	,001	2,807	64	,007	,9773	,3481	,2818	1,6727
	Equal variances not assumed			3,181	57,905	,002	,9773	,3072	,3622	1,5923
B8. Os alunos do 1.ºCEB não são capazes de fazer coavaliação de modo consciente.	Equal variances assumed	8,829	,004	2,069	64	,043	,7045	,3405	,0243	1,3848
	Equal variances not assumed			2,325	56,896	,024	,7045	,3030	,0978	1,3113
B11. A coavaliação entre pares pode contribuir para a diminuição da autoestima do aluno.	Equal variances assumed	2,939	,091	-,063	64	,950	-,0227	,3612	-,7443	,6989
	Equal variances not assumed			-,068	51,008	,946	-,0227	,3361	-,6976	,6521
B14. O elevado número de alunos da turma pode dificultar as práticas de coavaliação entre pares.	Equal variances assumed	,071	,791	1,428	64	,158	,5000	,3500	-,1992	1,1992
	Equal variances not assumed			1,407	40,487	,167	,5000	,3553	-,2178	1,2178

B24. O professor não deve interferir na coavaliação entre pares.	Equal variances assumed	,391	,534	-,207	64	,836	-,0682	,3287	-,7247	,5884
	Equal variances not assumed			-,202	39,482	,841	-,0682	,3368	-,7492	,6128
B25. A extensão do programa impede a realização de práticas regulares de coavaliação entre pares.	Equal variances assumed	,015	,902	1,846	64	,070	,6818	,3693	-,0560	1,4197
	Equal variances not assumed			1,852	42,457	,071	,6818	,3682	-,0610	1,4246

Group Statistics

	Habilitações académicas	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
B3. A coavaliação entre pares deve centrar-se nos conteúdos de aprendizagem.	Licenciatura	44	2,727	1,3702	,2066
	Mestrado	22	2,091	,8679	,1850
B5. A coavaliação entre pares deve acontecer no fim de cada período.	Licenciatura	44	2,932	1,4690	,2215
	Mestrado	22	1,955	,9989	,2130
B8. Os alunos do 1.ºCEB não são capazes de fazer coavaliação de modo consciente.	Licenciatura	44	2,659	1,4296	,2155
	Mestrado	22	1,955	,9989	,2130

Variáveis enviesadas - Mann-Whitney U

Test Statistics^a

	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
B1. A coavaliação entre pares é um processo de regulação da aprendizagem do próprio aluno e do colega.	489,000	1479,000	-,246	,806
B2. Os dados da coavaliação entre pares podem complementar a avaliação do professor.	480,000	756,000	-,376	,707
B6. A coavaliação entre pares permite que os alunos orientem o seu processo de ensino-aprendizagem.	498,500	774,500	-,111	,912

B7. Os alunos devem identificar com apoio do professor os indicadores de coavaliação entre pares.	471,500	1461,500	-,520	,603
B9. Os alunos devem conhecer o currículo e a sua finalidade para poderem proceder à coavaliação entre pares.	399,500	675,500	-1,510	,131
B10. O professor deve explicitar os critérios de avaliação (das atividades) para possibilitar as práticas de coavaliação entre pares.	493,500	1483,500	-,198	,843
B12. A coavaliação entre pares desenvolve nos alunos competências de argumentação, justificação e explicitação de ideias.	433,500	1423,500	-1,152	,249
B13. A coavaliação entre pares pode contribuir para o aumento da autoestima do aluno.	490,500	1480,500	-,218	,827
B15. A coavaliação entre pares deve centrar-se nos comportamentos.	488,000	764,000	-,250	,803
B16. O professor pode ajudar a regular os processos de coavaliação entre pares.	459,500	1449,500	-,693	,489
B17. A coavaliação entre pares constitui um elemento importante na avaliação formativa do aluno.	499,500	775,500	-,095	,924
B18. A coavaliação entre pares exige por parte dos professores uma cuidada preparação.	506,000	782,000	,000	1,000
B19. A coavaliação entre pares permite que os professores percebam a capacidade do aluno de refletir sobre o trabalho do outro.	443,500	1433,500	-,952	,341
B20. Os alunos do 2.ºCEB não são capazes de fazer coavaliação de modo consciente.	318,500	594,500	-2,651	,008
B21. A coavaliação entre pares deve ser posta em prática logo no primeiro ano de escolaridade.	388,000	1378,000	-1,664	,096
B22. A coavaliação entre pares permite que os alunos tenham consciência dos objetivos de aprendizagem a alcançar.	457,500	1447,500	-,700	,484
B23. Não existem maneiras de preparar o aluno para a prática da coavaliação.	305,500	581,500	-2,906	,004
B26. A coavaliação entre pares deve centrar-se nos conteúdos de aprendizagem e nos comportamentos sociais.	338,500	614,500	-2,366	,018

Ranks

	Habilitações académicas	N	Mean Rank	Sum of Ranks
B20. Os alunos do 2.ºCEB não são capazes de fazer coavaliação de modo consciente.	Licenciatura	44	38,26	1683,50
	Mestrado	23	25,85	594,50
	Total	67		
B23. Não existem maneiras de preparar o aluno para a prática da coavaliação.	Licenciatura	44	38,56	1696,50
	Mestrado	23	25,28	581,50
	Total	67		
B26. A coavaliação entre pares deve centrar-se nos conteúdos de aprendizagem e nos comportamentos sociais.	Licenciatura	44	37,81	1663,50
	Mestrado	23	26,72	614,50
	Total	67		

Anexo AO. Relação entre variáveis de coavaliação e idade

Variáveis simétricas- ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
B3. A coavaliação entre pares deve centrar-se nos conteúdos de aprendizagem.	Between Groups	1,834	2	,917	,582	,562
	Within Groups	100,882	64	1,576		
	Total	102,716	66			
B4. É difícil para o professor ter em conta os dados da coavaliação entre pares na sua própria avaliação.	Between Groups	,027	2	,014	,009	,992
	Within Groups	102,629	64	1,604		
	Total	102,657	66			
B5. A coavaliação entre pares deve acontecer no fim de cada período.	Between Groups	3,405	2	1,703	,875	,422
	Within Groups	124,505	64	1,945		
	Total	127,910	66			
B8. Os alunos do 1.ºCEB não são capazes de fazer coavaliação de modo consciente.	Between Groups	2,629	2	1,314	,728	,487
	Within Groups	115,491	64	1,805		
	Total	118,119	66			
B11. A coavaliação entre pares pode contribuir para a diminuição da autoestima do aluno.	Between Groups	3,878	2	1,939	1,028	,364
	Within Groups	120,778	64	1,887		
	Total	124,657	66			
B14. O elevado número de alunos da turma pode dificultar as práticas de coavaliação entre pares.	Between Groups	2,668	2	1,334	,703	,499
	Within Groups	121,362	64	1,896		
	Total	124,030	66			
B24. O professor não deve interferir na coavaliação entre pares.	Between Groups	4,328	2	2,164	1,375	,260
	Within Groups	100,716	64	1,574		
	Total	105,045	66			
B25. A extensão do programa impede a realização de práticas regulares de coavaliação entre pares.	Between Groups	1,240	2	,620	,289	,750
	Within Groups	137,387	64	2,147		
	Total	138,627	66			

Variáveis enviesadas - Kruskal- Wallis			
	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
B1. A coavaliação entre pares é um processo de regulação da aprendizagem do próprio aluno e do colega.	,615	2	,735
B2. Os dados da coavaliação entre pares podem complementar a avaliação do professor.	,796	2	,672
B6. A coavaliação entre pares permite que os alunos orientem o seu processo de ensino-aprendizagem.	,222	2	,895
B7. Os alunos devem identificar com apoio do professor os indicadores de coavaliação entre pares.	2,954	2	,228
B9. Os alunos devem conhecer o currículo e a sua finalidade para poderem proceder à coavaliação entre pares.	1,846	2	,397
B10. O professor deve explicitar os critérios de avaliação (das atividades) para possibilitar as práticas de coavaliação entre pares.	1,577	2	,454
B12. A coavaliação entre pares desenvolve nos alunos competências de argumentação, justificação e explicitação de ideias.	,523	2	,770
B13. A coavaliação entre pares pode contribuir para o aumento da autoestima do aluno.	,068	2	,967
B15. A coavaliação entre pares deve centrar-se nos comportamentos.	6,088	2	,048
B16. O professor pode ajudar a regular os processos de coavaliação entre pares.	1,413	2	,493
B17. A coavaliação entre pares constitui um elemento importante na avaliação formativa do aluno.	,845	2	,655
B18. A coavaliação entre pares exige por parte dos professores uma cuidada preparação.	,384	2	,825
B19. A coavaliação entre pares permite que os professores percebam a capacidade do aluno de refletir sobre o trabalho do outro.	4,189	2	,123
B20. Os alunos do 2.ºCEB não são capazes de fazer coavaliação de modo consciente.	4,940	2	,085
B21. A coavaliação entre pares deve ser posta em prática logo no primeiro ano de escolaridade.	,996	2	,608
B22. A coavaliação entre pares permite que os alunos tenham consciência dos objetivos de aprendizagem a alcançar.	,352	2	,839
B23. Não existem maneiras de preparar o aluno para a prática da coavaliação.	4,214	2	,122
B26. A coavaliação entre pares deve centrar-se nos conteúdos de aprendizagem e nos comportamentos sociais.	,160	2	,923

Ranks

	Idaderecodificado	N	Mean Rank
B15. A coavaliação entre pares deve centrar-se nos comportamentos.	[24; 34]	23	40,35
	[35; 44]	23	34,43
	[45; 61]	21	26,57
	Total	67	

No que respeita aos testes realizados para a variável idade, verifica-se que os professores com idades compreendidas entre os [45; 61] discordam mais, em média, que a coavaliação se centre nos comportamentos ($\chi^2= 6,088$, $p= 0,048$).

Anexo AP. Relação entre variáveis de coavaliação e experiência profissional

Variáveis enviesadas - Kruskal- Wallis			
	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
B1. A coavaliação entre pares é um processo de regulação da aprendizagem do próprio aluno e do colega.	3,605	2	,165
B2. Os dados da coavaliação entre pares podem complementar a avaliação do professor.	4,107	2	,128
B6. A coavaliação entre pares permite que os alunos orientem o seu processo de ensino-aprendizagem.	3,853	2	,146
B7. Os alunos devem identificar com apoio do professor os indicadores de coavaliação entre pares.	3,550	2	,170
B9. Os alunos devem conhecer o currículo e a sua finalidade para poderem proceder à coavaliação entre pares.	5,862	2	,053
B10. O professor deve explicitar os critérios de avaliação (das atividades) para possibilitar as práticas de coavaliação entre pares.	,285	2	,867
B12. A coavaliação entre pares desenvolve nos alunos competências de argumentação, justificação e explicitação de ideias.	2,873	2	,238
B13. A coavaliação entre pares pode contribuir para o aumento da autoestima do aluno.	1,519	2	,468
B15. A coavaliação entre pares deve centrar-se nos comportamentos.	8,319	2	,016
B16. O professor pode ajudar a regular os processos de coavaliação entre pares.	1,591	2	,451
B17. A coavaliação entre pares constitui um elemento importante na avaliação formativa do aluno.	,064	2	,968
B18. A coavaliação entre pares exige por parte dos professores uma cuidada preparação.	,175	2	,916
B19. A coavaliação entre pares permite que os professores percebam a capacidade do aluno de refletir sobre o trabalho do outro.	2,668	2	,263
B20. Os alunos do 2.ºCEB não são capazes de fazer coavaliação de modo consciente.	4,826	2	,090
B21. A coavaliação entre pares deve ser posta em prática logo no primeiro ano de escolaridade.	2,859	2	,239
B22. A coavaliação entre pares permite que os alunos tenham consciência dos objetivos de aprendizagem a alcançar.	2,188	2	,335
B23. Não existem maneiras de preparar o aluno para a prática da coavaliação.	9,109	2	,011
B26. A coavaliação entre pares deve centrar-se nos conteúdos de aprendizagem e nos comportamentos sociais.	,762	2	,683

Ranks

	Experiênciaprofissionalrecodificado	N	Mean Rank
B9. Os alunos devem conhecer o currículo e a sua finalidade para poderem proceder à coavaliação entre pares.	[0; 9]	19	26,21
	[9; 19]	26	39,46
	[20; 45]	22	34,27
	Total	67	
B15. A coavaliação entre pares deve centrar-se nos comportamentos.	[0; 9]	19	41,58
	[9; 19]	26	35,85
	[20; 45]	22	25,27
	Total	67	
B23. Não existem maneiras de preparar o aluno para a prática da coavaliação.	[0; 9]	19	26,24
	[9; 19]	26	41,81
	[20; 45]	22	31,48
	Total	67	

Na variável experiência profissional, verificou-se que os professores com 9 a 19 anos de serviço concordam mais, em média, que o aluno deva conhecer o currículo e a sua finalidade para procederem à coavaliação entre pares ($\chi^2= 5,862$, $p= 0,05$). Por outro lado, os professores com mais anos de serviço discordam mais, em média, que a coavaliação se deva centrar nos comportamentos ($\chi^2= 8,319$, $p= 0,02$). Observa-se, ainda, que os professores com menos anos de serviço discordam mais, em média, que não existam maneiras de preparar o aluno para a prática da coavaliação ($\chi^2= 9,109$, $p= 0,01$).

Anexo AQ. Correlações entre as variáveis de auto e de coavaliação

Variáveis	Enviesamento	Tipo de Correlação
A3 B2	Enviesada	Spearman
A4 B3	Simétrica	Pearson
A5 B4	Simétrica	Pearson
A6 B8	Enviesada e Simétrica	Spearman
A7 B6	Enviesada	Spearman
A8 B5	Simétrica	Pearson
A9 B20	Enviesada	Spearman
A10 B9	Enviesada	Spearman
A12 B10	Enviesada	Spearman
A14 B14	Enviesada e Simétrica	Spearman
A15 B16	Enviesada	Spearman
A16 B12	Enviesada	Spearman
A18 B7	Enviesada	Spearman
A19 B15	Enviesada	Spearman
A20 B17	Enviesada	Spearman
A21 B18	Enviesada	Spearman
A22 B21	Enviesada	Spearman
A23 B22	Enviesada	Spearman
A24 B23	Enviesada	Spearman
A25 B24	Simétrica	Pearson
A26 B25	Simétrica	Pearson
A27 B26	Enviesada	Spearman

Anexo AR. Correlações de Spearman

Correlations			A10	B9
Spearman's rho A10	Correlation Coefficient		1,000	,672**
	Sig. (2-tailed)		.	,000
	N		67	67
B9	Correlation Coefficient		,672**	1,000
	Sig. (2-tailed)		,000	.
	N		67	67

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations			A23	B22
Spearman's rho A23	Correlation Coefficient		1,000	,482**
	Sig. (2-tailed)		.	,000
	N		67	67
B22	Correlation Coefficient		,482**	1,000
	Sig. (2-tailed)		,000	.
	N		67	67

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations			A6	B8
Spearman's rho A6	Correlation Coefficient		1,000	,533**
	Sig. (2-tailed)		.	,000
	N		67	67
B8	Correlation Coefficient		,533**	1,000
	Sig. (2-tailed)		,000	.
	N		67	67

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations			A24	B23
Spearman's rho A24	Correlation Coefficient		1,000	,483**
	Sig. (2-tailed)		.	,000
	N		67	67
B23	Correlation Coefficient		,483**	1,000
	Sig. (2-tailed)		,000	.
	N		67	67

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations			A15	B16
Spearman's rho A15	Correlation Coefficient		1,000	,542**
	Sig. (2-tailed)		.	,000
	N		67	67
B16	Correlation Coefficient		,542**	1,000
	Sig. (2-tailed)		,000	.
	N		67	67

Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations			A16	B12
Spearman's rho A16	Correlation Coefficient		1,000	,540**
	Sig. (2-tailed)		.	,000
	N		67	67
B12	Correlation Coefficient		,540**	1,000
	Sig. (2-tailed)		,000	.
	N		67	67

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations			A18	B7
Spearman's rho A18	Correlation Coefficient		1,000	,514**
	Sig. (2-tailed)		.	,000
	N		67	67
B7	Correlation Coefficient		,514**	1,000
	Sig. (2-tailed)		,000	.
	N		67	67

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations			A19	B15
Spearman's rho A19	Correlation Coefficient		1,000	,484**
	Sig. (2-tailed)		.	,000
	N		67	67
B15	Correlation Coefficient		,484**	1,000
	Sig. (2-tailed)		,000	.
	N		67	67

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations			
		A3	B2
Spearman's rho A3	Correlation Coefficient	1,000	,620**
	Sig. (2-tailed)	.	,000
	N	67	67
B2	Correlation Coefficient	,620**	1,000
	Sig. (2-tailed)	,000	.
	N	67	67

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations			
		A7	B6
Spearman's rho A7	Correlation Coefficient	1,000	,609**
	Sig. (2-tailed)	.	,000
	N	67	67
B6	Correlation Coefficient	,609**	1,000
	Sig. (2-tailed)	,000	.
	N	67	67

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations			
		A9	B20
Spearman's rho A9	Correlation Coefficient	1,000	,518**
	Sig. (2-tailed)	.	,000
	N	67	67
B20	Correlation Coefficient	,518**	1,000
	Sig. (2-tailed)	,000	.
	N	67	67

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations			
		A12	B10
Spearman's rho A12	Correlation Coefficient	1,000	,613**
	Sig. (2-tailed)	.	,000
	N	67	67
B10	Correlation Coefficient	,613**	1,000
	Sig. (2-tailed)	,000	.
	N	67	67

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations			
		A18	B7
Spearman's rho A18	Correlation Coefficient	1,000	,514**
	Sig. (2-tailed)	.	,000
	N	67	67
B7	Correlation Coefficient	,514**	1,000
	Sig. (2-tailed)	,000	.
	N	67	67

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations			
		A19	B15
Spearman's rho A19	Correlation Coefficient	1,000	,484**
	Sig. (2-tailed)	.	,000
	N	67	67
B15	Correlation Coefficient	,484**	1,000
	Sig. (2-tailed)	,000	.
	N	67	67

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations			
		A15	B16
Spearman's rho A15	Correlation Coefficient	1,000	,542**
	Sig. (2-tailed)	.	,000
	N	67	67
B16	Correlation Coefficient	,542**	1,000
	Sig. (2-tailed)	,000	.
	N	67	67

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations			
		A16	B12
Spearman's rho A16	Correlation Coefficient	1,000	,540**
	Sig. (2-tailed)	.	,000
	N	67	67
B12	Correlation Coefficient	,540**	1,000
	Sig. (2-tailed)	,000	.
	N	67	67

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Anexo AS. Correlações de Pearson

Correlations		
	A4	B3
A4 Pearson Correlation	1	,797**
Sig. (2-tailed)		,000
N	67	67
3 Pearson Correlation	,797**	1
Sig. (2-tailed)	,000	
N	67	67

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations		
	A5	B4
A5 Pearson Correlation	1	,597**
Sig. (2-tailed)		,000
N	67	67
B4 Pearson Correlation	,597**	1
Sig. (2-tailed)	,000	
N	67	67

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations		
	A25	B24
A25 Pearson Correlation	1	,495**
Sig. (2-tailed)		,000
N	67	67
B24 Pearson Correlation	,495**	1
Sig. (2-tailed)	,000	
N	67	67

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations		
	A8	B5
A8 Pearson Correlation	1	,661**
Sig. (2-tailed)		,000
N	67	67
B5 Pearson Correlation	,661**	1
Sig. (2-tailed)	,000	
N	67	67

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations		
	A26	B25
A26 Pearson Correlation	1	,580**
Sig. (2-tailed)		,000
N	67	67
B25 Pearson Correlation	,580**	1
Sig. (2-tailed)	,000	
N	67	67

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

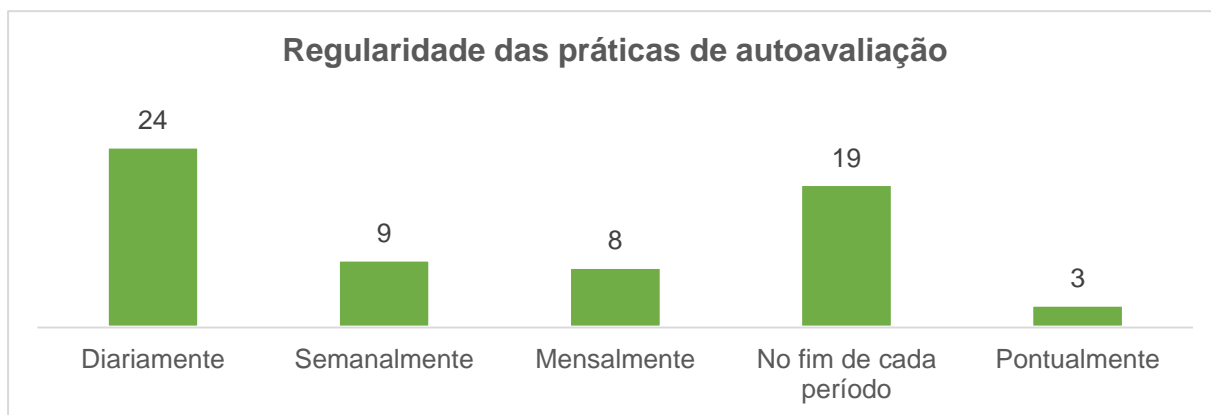
Anexo AT. Práticas de implicação dos alunos nos processos de avaliação

Implementa práticas de implicação dos alunos nos processos de avaliação na sua sala de aula?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Não	7	10,4	10,4	10,4
Sim	60	89,6	89,6	100,0
Total	67	100,0	100,0	

Justificação	Frequência absoluta
Envolvimento do aluno no seu processo de ensino aprendizagem	7
Importância no processo de ensino aprendizagem	7
Compreensão por parte do aluno de como e em que é que está a ser avaliado.	3
Consciencialização, reflexão e responsabilização do aluno	23
Ajuda para o professor no balanço das aprendizagens já efetuadas pelos alunos	2
Importância na autorregulação da aprendizagem	3
Incremento da capacidade de aluno elogios e/ou críticas de modo ativo e construtivo	1
Desenvolvimento da argumentação	2
Desenvolvimento do pensamento crítico/ atitude crítica	5
Prática de diferenciação pedagógica	1
Consciencialização dos objetivos	4
Melhoria da socialização/cooperação	3
Contributos para uma avaliação mais justa e objetiva	1

Anexo AU. Análise da regularidade das práticas de autoavaliação e relação com o ciclo de ensino



Enviesamento: 0,203/0,302=0,67 – Simétrica

T-teste – Ciclo em que leciona

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Com que regularidade é que os alunos desenvolvem práticas de autoavaliação?	Equal variances assumed	1,276	,263	2,2	61	,031	-,759	,343	-1,446	-,073
	Equal variances not assumed			2,1	52,2	,034	-,759	,349	-1,460	-,059

Group Statistics

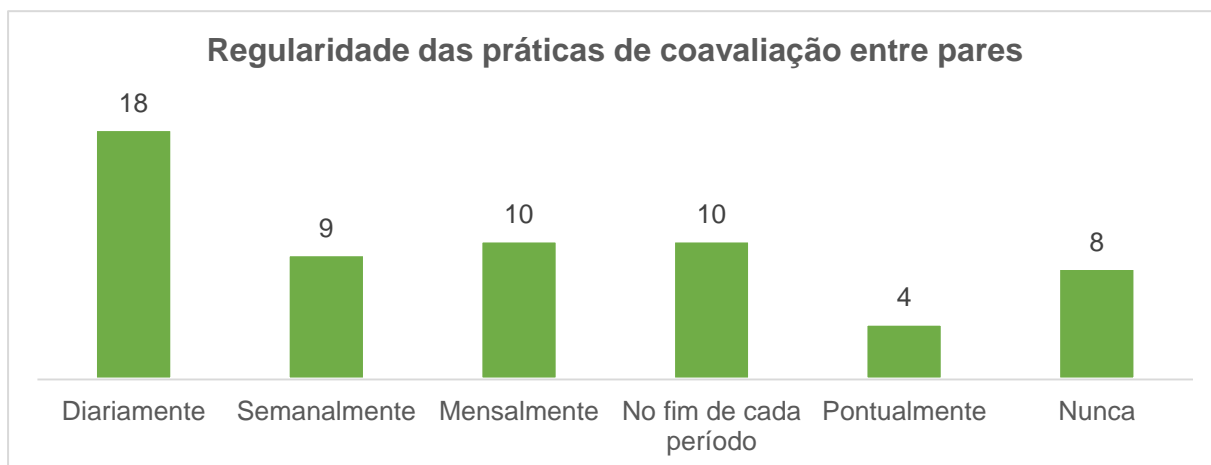
	Ciclo	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Com que regularidade é que os alunos desenvolvem práticas de autoavaliação?	1	36	2,17	1,276	,213
	2	27	2,93	1,439	,277

(1- Diariamente; 2- Semanalmente; 3- Mensalmente; 4-No fim de cada período; 5- Pontualmente; 6- Nunca)

Anexo AV. Análise das atividades de autoavaliação

Atividades com autoavaliação	Frequência absoluta
Tempo de Estudo Autónomo	8
Balanço do dia	6
Fichas de trabalho	1
Trabalhos de projeto	3
Conselho de Cooperação Educativa	4
Trabalho de texto	1
Matemática Coletiva	1
Apresentação de Produções	4
Expressão Plástica	1
Balanço Semanal	2
Oralidade	2
Leitura	5
Escrita	2
Comportamento/Atitudes	5
Ortografia	3
Avaliação das tarefas	1
Plano do dia	2
Educação para a cidadania	1
Avaliações intercalares e sumativas	1
Fichas de verificação	2
Questionários de conhecimentos de conteúdos e dúvidas	2
Testes/fichas de autoavaliação	2
Fichas formativas	2
Trabalhos em grupo	2
Trabalhos práticos	3
Avaliação no fim do período	4
Diversas atividades da aula	9
Todas as atividades	17

Anexo AW. Análise da regularidade das práticas de coavaliação entre pares e relação com o ciclo de ensino



Análise do enviesamento: ,488/,316 =1, 544 – Simétrico

T-teste- Ciclo em que leciona

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Com que regularidade é que os alunos desenvolvem práticas de coavaliação entre pares?	Equal variances assumed	,498	,483	1,954	55	,056	-,856	,438	1,734	,022
	Equal variances not assumed			1,936	50,966	,058	-,856	,442	1,744	,031

Anexo AX. Análise das atividades de coavaliação

Atividades com coavaliação entre pares	Frequência absoluta
Tempo de Estudo Autónomo	8
Balanço do dia	2
Trabalhos de projeto	3
Conselho de Cooperação Educativa	3
Trabalho de texto	2
Matemática Coletiva	1
Apresentação de Produções	5
Expressão Plástica	1
Momentos de reflexão e discussão	1
Plano do dia	1
Avaliação das tarefas	1
Leitura	4
Textos produzidos/ortografia	4
Balanço do dia	2
Comportamentos	1
Expressão oral	1
Trabalhos de grupo/pares	7
Desafios matemáticos a pares	1
Atividades de carácter prático	2
Todas	2