



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

Mestrado em Ciências da Educação

Especialização em Avaliação Educacional

DISSERTAÇÃO

A Avaliação e os seus Intervenientes

Retrato traçado por alunos de uma escola de Ensino Regular e de uma
escola de Ensino Profissional

Eloísa Isabel Fernandes Guerra

Orientadora: Prof^a. Doutora Olga Magalhães

OUTUBRO DE 2011

Mestrado em Ciências da Educação
Especialização em Avaliação Educacional

DISSERTAÇÃO

A Avaliação e os seus Intervenientes
Retrato traçado por alunos de uma escola de Ensino Regular e de uma
escola de Ensino Profissional

Eloísa Isabel Fernandes Guerra

Orientadora: Professora Doutora Olga Magalhães

OUTUBRO DE 2011

AGRADECIMENTOS

Esta dissertação contou com a ajuda e colaboração de amigos, colegas de trabalho e familiares. Gostaria de lhes expressar a minha gratidão deixando, através destas palavras, o reconhecimento e agradecimento por todas as formas através das quais me ajudaram.

De uma forma especial, não poderia deixar de agradecer à Orientadora, Professora Doutora Olga Magalhães, todo o apoio, compreensão, dedicação e presença constante ao longo do desenvolvimento do trabalho aqui apresentado.

Aos diretores da Escola de Ensino Regular e da Escola de Ensino Profissional e respetiva Direção Técnico-Pedagógica deixo os meus agradecimentos por me permitirem “apropriar-me”, ainda que por alguns minutos, da sua matéria-prima que são os seus alunos.

Às turmas dos dois estabelecimentos de ensino que de um modo tão solícito acederam a colaborar, respondendo aos questionários de forma completa e responsável, agradeço a riqueza de conteúdos que foi possível extrair da sua contribuição.

À Escola Profissional de Região Alentejo, entidade na qual leciono, agradeço a colaboração prestada.

Deixo também uma palavra de agradecimento à minha amiga Maria do Anjo Sapateiro pelo apoio e pela compreensão em todos os momentos. Ela sabe que, à sua maneira, tornou tudo isto possível.

Às minhas amigas Rosa Guerra, Inês Borralho e Carla Camacho agradeço as palavras de incentivo que tanto me motivaram em momentos de maior intensidade de trabalho.

Aos meus pais, Manuel Guerra e Francisca Guerra e ao Fortunato Furtado agradeço a paciência nos dias menos bons e o facto de acreditarem sempre que consigo ir mais além. As palavras de incentivo e a confiança em mim depositada foram a força motora destes últimos meses.

I – RESUMO

O presente estudo refere-se à problemática da avaliação dos alunos e foi desenvolvido no âmbito do Curso de Mestrado em Ciências da Educação – especialização em Avaliação Educacional - tendo como objetivo conhecer o ponto de vista dos alunos relativamente à questão da sua avaliação. Intitula-se assim: “**A Avaliação e os seus Intervenientes** – Retrato traçado por uma escola de Ensino Regular e de uma escola de Ensino Profissional”.

Num primeiro momento, optámos por desenvolver um estudo piloto de modo a explorar a viabilidade do projeto tendo sido feita uma experiência com quatro turmas que, quando chamadas a produzir um texto escrito sobre o que para si era a avaliação, responderam com textos de qualidade e com uma riqueza de conteúdos que nos deu a confiança de que o projeto era viável. Este estudo piloto serviu também para redefinir caminhos que não estavam inicialmente pensados como a abordagem aos estilos de ensino e estilos de aprendizagem.

Num segundo momento, procurámos clarificar conceitos como avaliação educacional, estilos de aprendizagem, estilos de ensino, instrumentos de avaliação e tipos de estabelecimentos de ensino.

Segue-se o estudo empírico onde nos propomos investigar quais os retratos de avaliação traçados por alunos de uma escola de ensino regular e por alunos de uma escola de ensino profissional. São questionados acerca da definição de avaliação e dos seus objetivos, as recordações boas e más sobre a avaliação, que mudanças fariam se fosse possível e ainda quais os seus estilos de aprendizagem e os estilos de ensino com que mais se identificam.

É desenvolvida, posteriormente, a conclusão relativamente à comparação entre os dois estabelecimentos de ensino e, conseqüentemente, ficam estabelecidas as suas semelhanças e diferenças.

Este estudo permite compreender melhor o aluno enquanto ser avaliado, quais os seus anseios e desejos de mudança. É uma forma de dar voz àqueles que são submetidos à avaliação oferecendo-lhes a possibilidade de serem os principais intervenientes neste processo.

A avaliação é assim analisada de um ponto de vista diferente – o dos alunos - e permite-nos repensar novos caminhos e formas de ensino.

Palavras-chave: avaliação, aprendizagem, instrumentos de avaliação, estilos de ensino, estilos de aprendizagem, ensino regular, ensino profissional, relação professor-aluno.

The evaluation and its participants
A portrait painted by students from a regular school and a professional school

I – ABSTRACT

The present study concerns the student evaluation and was developed under the Master's Degree in Education - specialization in Educational Evaluation - aiming to know the points of view of students on the issue of evaluation. It's entitled: "The evaluation and its participants - a portrait painted by students from a regular school and a professional school."

At first, we chose to develop a pilot study in order to explore the feasibility of the project making an experiment with four groups which, when called to produce a written text of what was the evaluation for them, they answered with quality texts in terms of content that gave us the confidence that the project was viable. This study was used to redefine ways of study that were not thought as the study of the teaching and learning styles. In a second step we tried to clarify concepts such as educational evaluation, learning styles, teaching styles, assessment instruments and types of schools.

The following step was the empirical study where we intend to investigate the pictures drawn by students of a regular and a professional school. They were asked about the definition of evaluation and its objectives, the good and bad memories about the evaluation, what changes would be possible and what are the learning styles and teaching styles they most identify with.

The conclusion gives us the comparison between the two schools and, consequently, their similarities and differences are established.

This study allows us to better understand the student while being evaluated, what are their wishes and desires for change. It is a way to give voice to those who are being evaluated by offering them the possibility of being key players in this process.

The evaluation is analyzed as a different point of view - the students' one - and it allows us to rethink new ways and forms of education.

Palavras-chave: evaluation, learning, evaluation support, teaching styles, learning styles, regular school, professional school, student-teacher relationship.

III – ÍNDICE GERAL

Introdução.....	1
Capítulo 1 – Avaliação Educacional e suas especificidades.....	4
1.1.Definição de Avaliação	4
1.2.Tipos de Avaliação	9
1.2.1.Avaliação Diagnóstica.....	9
1.2.2.Avaliação Formativa Vs Avaliação Sumativa.....	9
1.2.3. Avaliação Vs Classificação.....	14
1.3.Instrumentos de Avaliação	16
1.4. Motivos de Mudança na Avaliação	18
Capítulo 2 - Intervenientes no Processo de Avaliação.....	21
2.1.Estilos de Aprendizagem.....	24
2.1.1. Teorias e Estilos Cognitivos.....	24
2.1.2. Abordagem multidimensional do estilo cognitivo	25
2.1.3. Abordagem unidimensional dos estilos cognitivos.....	27
2.1.4. Estilos e Estratégias de Aprendizagem	30
2.2.Estilos de Ensino	33
2.2.1. Teorias dos Estilos de Ensino.....	35
2.2.2.Estilo Cognitivo do Professor.....	37
2.2.3. Estilos Intelectuais do Professor.....	38
2.3.Outros Estudos.....	41
Capítulo 3 – Estudo Empírico.....	47
3.1.Desenho da Investigação	47
3.2. Problema e Questões de Investigação	49
3.3.Objetivos do Estudo	50
3.4.Caracterização do Estudo	51
3.5.Estudo Exploratório	52
3.5.1.Categorização do Estudo Exploratório.....	53
3.5.2.Conclusões do estudo exploratório	56
3.5.3.Instrumentos.....	57
3.6.Questões Orientadoras.....	59
3.7.Importância do Estudo	61

3.7.1.Educação pré-escolar	41
3.7.2.Educação escolar	41
3.7.3.Ensino secundário	42
3.7.4.Ensino superior	42
3.7.5.Modalidades especiais do sistema educativo	43
3.8.Caracterização da Amostra	63
3.9.Recolha de Dados	68
3.10. Análise de Dados	69
Capítulo 4 - Análise e Discussão dos Resultados	75
4.1.Discussão dos Resultados	75
Conclusão	103
Bibliografia	112
Anexos	115

IV – ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Temáticas a abordar.....	49
Tabela 2 - Categorização do Estudo Piloto.....	50
Tabela 3 - Categorias do Estudo Piloto.....	52
Tabela 4 - Número de alunos por estabelecimento de ensino.....	63
Tabela 5 - Número de alunos por curso.....	64
Tabela 6 - Ensino Regular - Turma de Línguas e Humanidades.....	67
Tabela 7 - Ensino Profissional - Turma de Turismo.....	69
Tabela 8 - Ensino Regular - Turma de Línguas e Humanidades.....	70
Tabela 9 - Ensino Profissional - Turma de HSTA.....	72
Tabela 10 - Ensino Profissional - Turma de Turismo.....	73
Tabela 11 - Definição de Avaliação - Ensino Regular.....	75
Tabela 12 - Definição de Avaliação - Ensino Profissional.....	76
Tabela 13 - Objetivos de Avaliação - Ensino Regular.....	79
Tabela 14 - Objetivos de Avaliação - Ensino Profissional.....	80
Tabela 15 - Situação Positiva - Ensino Regular.....	81
Tabela 16 - Situação Positiva - Ensino Profissional.....	82
Tabela 17 - Situação Negativa - Ensino Regular.....	84
Tabela 18 - Situação Negativa - Ensino Profissional.....	86
Tabela 19 - Sugestões de Mudança - Ensino Regular.....	88
Tabela 20 - Sugestão de Mudança - Ensino Profissional.....	89
Tabela 21 - Instrumentos de Avaliação - Ensino Regular.....	91
Tabela 22 - Instrumentos de Avaliação - Ensino Profissional.....	92
Tabela 23 - Estilos de Aprendizagem - Ensino Regular.....	94
Tabela 24 - Estilos de Aprendizagem - Ensino Profissional.....	95
Tabela 25 - Estilos de Ensino - Ensino Regular.....	98
Tabela 26 - Estilos de Ensino - Ensino Profissional.....	99

V – ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Representação gráfica do número de alunos por curso.....	64
Gráfico 2 – Representação gráfica do Ensino Profissional - Sexo/Idade.....	65
Gráfico 3 – Representação gráfica do Ensino Regular - Sexo/Idade.....	65
Gráfico 4 – Representação gráfica da Distribuição por Idades - Sexo Masculino.....	66
Gráfico 5 – Representação gráfica da Distribuição por idades - Sexo feminino	66
Gráfico 6 – Representação gráfica das Definições de Avaliação - Comparação entre ER e EP.....	77
Gráfico 7 – Representação gráfica dos Objectivos da Avaliação - Comparação entre ER e EP.....	80
Gráfico 8 – Representação gráfica das Situações Positivas - Comparação entre ER e EP.....	83
Gráfico 9 – Representação gráfica das Situações Negativas - Comparação entre ER e EP.....	87
Gráfico 10 – Representação gráfica das Sugestões de Mudança - Comparação entre ER e EP.....	90
Gráfico 11 – Representação gráfica dos Instrumentos de Avaliação - Comparação entre ER e EP.....	92
Gráfico 12 – Representação gráfica dos Estilos de Aprendizagem - Comparação entre ER e EP.....	96
Gráfico 13 – Representação gráfica das características do professor ideal - Comparação entre ER e EP.....	100

VI – ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Desenho da Investigação.....	47
Figura 2 - Retrato traçado pelos alunos do ensino regular	103
Figura 3 - Retrato traçado pelos alunos do ensino profissional	106

Introdução

O presente trabalho foi desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, na vertente da Avaliação Educacional.

Nos dias que correm existe uma grande preocupação com a avaliação. Fala-se da avaliação das organizações escolares, das avaliações dos currículos e projetos educativos, da avaliação de professores e da avaliação dos alunos. Apesar de todas elas se justificarem e serem pertinentes, aos professores, deverá preocupar-lhes também tentar fazer, o melhor possível, a avaliação dos seus alunos.

A sociedade exige cada vez mais à Escola e aos professores e estes veem-se a braços com realidades para as quais muitas vezes não estão preparados. Devido aos horários praticados, os alunos passam grande parte da sua vida na Escola e o ambiente vivido na mesma e na sala de aula influenciará as suas atitudes e comportamentos. Diariamente, os alunos são confrontados com programas, conteúdos, diferentes professores e conseqüentemente, diferentes estilos de ensino e metodologias de avaliação.

Estando a avaliação na ordem do dia, será pertinente saber mais sobre o assunto. Sabe-se o que é a avaliação do ponto de vista de alguns especialistas, sabe-se o que é a avaliação do ponto de vista de alguns professores mas, com maior dificuldade se saberá afirmar o que é que os alunos entendem ser a avaliação. Como será que a definem? Como será que relacionam os seus intervenientes?

Este será o problema da tese a desenvolver: **Que retrato da avaliação traçam os alunos e que diferenças existem entre o retrato traçado pelos alunos de uma escola de ensino regular e uma escola de ensino profissional, do ensino secundário?**

Ao trabalhar numa escola profissional e já tendo lecionado numa escola de ensino regular, parece pertinente saber que respostas apresentam os alunos de um e de outro tipo de estabelecimento de ensino.

Este trabalho apresenta-se como uma possibilidade de compreender melhor os alunos e saber o que eles esperam da avaliação, que funções lhe

atribuem, que sentido faz para eles, o que mudariam, que tipologias de avaliação conhecem melhor, como sentem que aprendem melhor ou com que estilos de ensino se sentem mais confortáveis.

Parece assim ser possível verificar diferenças nos retratos traçados pelos alunos de cada um dos tipos de estabelecimentos de ensino a estudar e o resultado deste estudo possibilitará, eventualmente, dois retratos de avaliação diferentes com perspetivas, desejos de mudança e experiências também elas diferentes, podendo servir de guia para uma reestruturação da avaliação no sentido de melhorar aquilo que serão lacunas ou aspetos menos positivos apresentados pelos alunos e, na mesma sequência de ideias, manter aquilo que, do seu ponto de vista, é feito corretamente e com o qual se sentem confortáveis.

O presente estudo apresenta-se assim, como uma tentativa de conseguir descobrir uma visão sobre a avaliação diferente das que até aqui mais têm sido abordadas. Não se trata da avaliação dos professores nem se centra no ponto de vista do professor sobre a mesma. Temos como objetivo apresentar a visão que o ser avaliado – o aluno – tem sobre a avaliação.

Este trabalho apresenta-se organizado em quatro partes fundamentais:

Nas primeiras duas partes, é apresentado o enquadramento teórico do tema com a abordagem da avaliação educacional, a definição da mesma, os diferentes tipos de avaliação e instrumentos utilizados para o efeito. Tornou-se pertinente abordar a questão dos intervenientes no processo de avaliação, nomeadamente a relação professor/aluno, os estilos cognitivos e a implicações pedagógicas dos mesmos e os estilos de ensino. Estes últimos temas não foram pensados inicialmente mas a necessidade do seu estudo surgiu após a análise de conteúdo dos textos recolhidos durante um estudo piloto realizado no início do projeto.

Ainda neste âmbito, foi importante verificar que estudos já existiam que abordassem a avaliação do ponto de vista do aluno de modo a poder, porventura, comparar resultados.

Na terceira parte, apresentamos o desenho da investigação e procedemos à formulação do problema e dos objetivos estabelecidos, sendo possível apresentar a caracterização do estudo.

São referidas as questões que nortearam o estudo, a delimitação do mesmo e a sua importância. É neste momento que se procede à caracterização da amostra sobre a qual recaiu este trabalho, sendo descritas as várias etapas de elaboração e aplicação do instrumento de recolha de dados, desde o estudo exploratório à sua aplicação e recolha de dados que permitiram a construção das categorias.

Numa fase final procedeu-se à análise e interpretação dos dados, à apresentação das conclusões do estudo, terminando com a discussão dos resultados e indicação de possíveis temas que nos parecem pertinentes para estudos futuros.

Capítulo 1 – Avaliação Educacional e suas especificidades

1.1. Definição de Avaliação

A avaliação, de acordo com o Decreto-Lei nº.74/2004 de 26 de março,

“consiste no processo regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelos alunos”.

No mesmo documento sabemos que

“tem por objetivo a aferição de conhecimentos, competências e capacidades dos alunos e a verificação do grau de cumprimento dos objetivos”.

Ao longo dos tempos, ou em função do contexto histórico ou dos objetivos das avaliações, decorreram mudanças significativas na avaliação.

Guba e Lincoln (1989) procedem a uma sistematização das concepções de avaliação que foram surgindo ao longo dos tempos. No início do século surge a chamada *“geração da medida”* pois a ênfase é dada à medida dos resultados escolares dos alunos. O avaliador é um técnico que deverá conhecer instrumentos de medida e conseguir construí-los. Privilegia-se nesta altura o ensino, em detrimento da aprendizagem. O professor é preponderante e a transmissão através da palavra é o meio primordial para transmitir conhecimentos. De acordo com Leite, C. e Fernandes, P. (2002) os professores são uma autoridade na medida em que são os possuidores do conhecimento. O aluno assume um papel passivo, aceitando o que lhe é transmitido e aceitando esse saber sem o questionar. O aluno escuta, aceita, memoriza e imita. Neste caso, predomina o ensino expositivo e as aulas são preparadas não para os alunos concretos que estarão à frente do professor mas para demonstrar conceitos que alguém definiu como importantes. O destaque vai para o produto final em que o aluno adquiriu ou não as *“verdades consagradas”*. Os instrumentos de medida utilizados são os testes ou fichas que implicam a aplicação dos conhecimentos sendo o objetivo óbvio, a verificação da aquisição desses mesmos conhecimentos. Os testes são feitos não para a aprendizagem do aluno mas para os classificar. A avaliação deve ser estruturante do processo de ensinar e de formar e não apenas uma

medição do grau de aquisição de determinados conhecimentos. Assim sendo, este tipo de avaliação foi sendo posto em causa e classificar não pode nem deve ser um sinónimo de avaliar uma vez que retira completamente do aluno a possibilidade de se apropriar dos conceitos, de os relacionar, de concluir, de questionar e, como é desejável, de construir o seu próprio conhecimento.

Surge assim uma segunda geração, entre os anos trinta e o final dos anos cinquenta. A avaliação é vista numa perspetiva de ensino para a aquisição de aprendizagens. Muito influenciada pelo trabalho de Tyler, o currículo passa a ser estruturado em função daqueles que são os objetivos a atingir e

“associa a ideia de qualidade da educação à procura de eficácia e de eficiência, ou seja, à procura de meios adequados para atingir rapidamente os resultados desejados” (Leite, C. e Fernandes, P. 2002: p.36).

Assim sendo, definem-se previamente objetivos, as atividades e instrumentos são planificados de modo a atingi-los. Os meios técnicos são preponderantes, desvalorizando-se e esquecendo-se a dimensão humana e social. É certo que se valoriza a aprendizagem mas apenas existe um único ponto de chegada, acabando por ser ignorados outros efeitos e procedimentos. Será certamente difícil avaliar sem se estabelecerem objetivos mas pensar que para os atingir só existe um único caminho igual para todos é ignorar a individualidade de cada aluno. A avaliação é feita de modo a evitar esses desvios. São identificados os pré-requisitos dos alunos apenas para ver onde se situam em relação aos objetivos a atingir e assim regular a sua caminhada de aprendizagem até ao atingir dos objetivos pré-definidos.

Na terceira geração que surge nos anos sessenta o avaliador é o que descreve o que julga. O destaque continua a ser dado ao avaliador, o que já não acontece na quarta geração. De acordo com Guba e Lincoln (1989), esta geração caracteriza-se por uma avaliação responsiva e construtivista. Assim é uma vez que todos os atores participam em cada fase da avaliação de modo interativo e procura-se não descobrir factos mas sim conhecer as construções que explicam a realidade. A avaliação feita de outro modo pretende apenas selecionar os melhores alunos e certificar as suas aquisições não se encontrando ao serviço dos alunos e do seu processo de aprendizagem.

A avaliação deverá estar ao serviço do processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com a perspetiva construtivista, os alunos atuam na construção dos saberes e os professores deverão ser os provocadores dos conflitos cognitivos que vão levar a essa construção. A avaliação de diagnóstico é aqui efetuada no sentido de levar os próprios alunos a tomar consciência dos seus próprios conhecimentos. É a metacognição que desempenha um papel vital dando ao aluno confiança em si próprio e nas suas capacidades na medida em que tem conhecimento daquilo que sabe.

A organização do ensino e da aprendizagem afasta-se da ideia da mera acumulação de conhecimentos e procura a integração de conhecimentos, a ampliação dos já existentes favorecendo a existência de aprendizagens significativas e procurando criar ambientes que sejam estimulantes. De acordo com Zabala (2001) na organização de uma intervenção educativa devem existir atividades que permitam avaliar os conhecimentos prévios dos alunos, que apresentem os conteúdos de forma significativa e funcional para os alunos, sendo adequadas ao seu nível de desenvolvimento e desafiantes. As atividades deverão provocar conflitos cognitivos, estimulando a atividade mental do aluno sendo estabelecidas ligações entre os novos conteúdos e os conhecimentos prévios. É dado um especial destaque à motivação, à estimulação da autoestima e autoconceito dos alunos no sentido de aprenderem a aprender conseguindo aumentar a sua autonomia.

É esta a visão de avaliação que, ao contrário das anteriormente apresentadas, atende à diversidade dos alunos uma vez que a construção do saber é feita tendo como base sólida os conhecimentos e experiências reais dos alunos. Os novos saberes só serão incorporados se, de algum modo forem significativos para os alunos, afastando-os assim da avaliação que apenas procurava verificar se os alunos sabiam imitar o mestre e em que era tão melhor o aluno que mais decorasse a matéria, ainda que não a compreendesse, não a incorporasse e não a tornasse “sua”.

Neste sentido a autorregulação da avaliação apresenta-se como algo muito relevante. Para o aluno é crucial ter consciência dos saberes que foi adquirindo e a autoavaliação coloca-o em confronto com os seus saberes e as suas limitações. Tomar consciência delas é um passo no sentido de as

ultrapassar. Se o aluno conseguir refletir sobre o estado dos seus conhecimentos e utilizar essa mesma prática nas tarefas que desenvolve, avaliando a preparação da tarefa o decorrer da mesma, alterando estratégias e ajustando procedimentos e efetuando uma reflexão no final do processo, terá conseguido saber como aprendeu e porque aprendeu. Conseguindo isso, o aluno conseguirá transportar estes conhecimentos prévios para outras situações da sua vida mesmo que não enquadradas no contexto escolar.

O professor estimula os alunos e para além de planificar com eles os processos de aprendizagem deve ser, de acordo com Leite, C. Fernandes, P. (2002), alguém que constrói mecanismos e estratégias que favoreçam e apoiem a autoavaliação, que organiza o ambiente educativo de modo a que os alunos se sintam confiantes e que cria condições propiciadoras de situações de interação entre os alunos. O professor aqui não se demite da sua função e não descuida dos seus alunos. Não os deixa à deriva, ao sabor dos seus caprichos individuais. Dá-lhes antes uma maior responsabilidade sobre si próprios enquanto elementos ativos no processo de aprendizagem. O aluno deverá encontrar-se dentro de um grupo tornando-se a partir daí responsável pela sua aprendizagem e pela dos seus pares. Nestes casos o contrato didático, o trabalho colaborativo e os portefólios poderão ser instrumentos de autorregulação que estimulem não só o autoconhecimento dos alunos mas também a partilha e a sua corresponsabilidade no conhecimento dos seus pares. Assim sendo, a quarta geração apresentada por Guba e Lincoln responde às dificuldades anteriormente detetadas. Desta feita é possível concluir, tal como Domingos Fernandes (2008, pp.62/63) que a quarta geração apoiada numa visão construtivista, está baseada num conjunto de princípios que se seguem:

“Os professores devem partilhar o poder de avaliar com os alunos e outros intervenientes e devem utilizar uma variedade de estratégias, técnicas e instrumentos de avaliação.

A avaliação deve estar integrada no processo de ensino e aprendizagem.

A avaliação formativa deve ser a modalidade privilegiada da avaliação, com a função principal de melhorar e de regular as aprendizagens.

O feedback, nas suas mais variadas formas, frequências e distribuições, é um processo indispensável para que a avaliação se integre plenamente no processo de ensino-aprendizagem.

A avaliação deve servir mais para ajudar as pessoas a desenvolverem as suas aprendizagens do que para as julgar ou classificar numa escala.

A avaliação é uma construção social em que são tidos em conta os contextos, a negociação, o envolvimento dos participantes, a construção social do conhecimento e os processos cognitivos, sociais e culturais da sala de aula.

A avaliação deve utilizar métodos predominantemente qualitativos, não se pondo de parte a utilização de métodos quantitativos.”

(Domingos, F. 2008, pp.62/63)

A avaliação assim entendida é mais humanizada e dá um maior destaque às vivências de professores e alunos, centrada na regulação e melhoria das aprendizagens. A avaliação formativa e as suas potencialidades são essenciais nesta perspetiva construtivista da avaliação.

1.2. Tipos de Avaliação

1.2.1. Avaliação Diagnóstica

De acordo com Ribeiro (1990), a avaliação diagnóstica tem como objectivo averiguar a posição do aluno face a novas aprendizagens que lhe vão ser propostas e a aprendizagens anteriores que servem de base às novas, no sentido de prever dificuldades futuras. É utilizada essencialmente, no início de novas aprendizagens. Quando se refere o “início” não se fala apenas do início do ano lectivo. A sua função essencial é observar que o aluno adquiriu aprendizagens anteriores que servem de base à unidade que se vai iniciar e que são, afinal, os pré-requisitos de novos comportamentos a adquirir. É muito importante compreender se o aluno está ou não na posse de conhecimentos indispensáveis à aquisição de novas aprendizagens. Caso não as possua, o aluno parte já em desvantagem antes do ensino dos novos conteúdos começarem. Perante os resultados, o professor pode tomar várias decisões desde a necessidade de voltar a abordar a matéria anterior ou seguir em frente, caso se verifique que os alunos estão aptos para tal.

1.2.2. Avaliação Formativa Vs Avaliação Sumativa

“ A avaliação formativa é contínua e sistemática e tem função diagnóstica, permitindo ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e a outras pessoas ou autoridades legalmente autorizadas obter informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens, com vista ao ajustamento de processos e estratégias.”

A avaliação sumativa consiste na formulação de um juízo globalizante, tem como objetivo a classificação e certificação.”
(Decreto-Lei nº. 74/2004)

Para além da definição daquilo que é a avaliação formativa e sumativa, o mesmo Decreto-Lei indica que

“a avaliação formativa determina a adoção de medidas de diferenciação pedagógica adequadas às características dos alunos e às aprendizagens a desenvolver”. Já a avaliação sumativa “conduz à tomada de decisão, no âmbito da classificação e da aprovação em cada disciplina, área não disciplinar e módulos”.

A avaliação que se quer integrada e contínua, tendo em conta a já referida regulação da aprendizagem, deverá dar relevo à avaliação formativa. No entanto, em muitos casos, ainda não é esta a modalidade de avaliação com mais peso no decorrer do ano letivo. A avaliação formativa é entendida por muitos como os trabalhos elaborados em sala de aula, a verificação dos problemas e sucessos que os mesmos levantam mas, no momento da atribuição de uma classificação final, que tem que ser feita, ainda por cima traduzida em termos qualitativos, a avaliação sumativa continua a assumir a maior fatia do bolo, sendo esquecido muitas vezes todo o percurso efetuado para se chegar a uma classificação.

Os programas querem uma avaliação formativa e formadora. De acordo com Scriven (1991) a avaliação formativa dirige-se mais ao professor porque o leva a atualizar os seus conhecimentos didáticos, a procurar coerência entre os seus critérios e as escolhas didáticas, a relativizar o peso da sua pessoa no comportamento de avaliador. De acordo com o autor, a avaliação formativa garante que os processos se vão, progressivamente, adequando às características dos alunos, permitindo a adaptação do ensino às diferenças individuais de cada um. Já a avaliação formadora, de acordo com Ana Pais e Manuela Monteiro (2002) é um percurso de avaliação conduzido por aquele que aprende e é um instrumento de construção dos conhecimentos que o aluno precisa de adquirir.

Avaliar não é uma tarefa fácil uma vez que ao fazê-lo está a ser emitido um juízo de valor e a dar destaque a determinados saberes e maneiras de ser e de estar. O problema que se coloca é a necessidade de objetividade no ato de avaliar. No entanto, a avaliação dependerá sempre dos intervenientes e do contexto em que a mesma decorre. Como a avaliação não deverá ser um fim em si, é crucial discutir e negociar os critérios de avaliação para encontrar e tomar decisões. Tanto o professor como o aluno devem saber quais as regras e não basta conhecer os critérios de avaliação. É importante discuti-los para que possam ser bem entendidos pelos intervenientes. Os critérios poderão ser classificados em critérios de realização e de sucesso sendo que os primeiros indicam o que se espera dos alunos, visam a regulação da aprendizagem e a sua reorientação, enquanto os de sucesso já se referem aos produtos de aprendizagem. Pertinente torna-se também a distinção entre a avaliação

normativa e a criterial. A primeira tem por finalidade a seleção dos melhores, enquanto a segunda visa discutir com os alunos os critérios para que eles saibam o caminho a percorrer. (Pais, A., Monteiro, M. 2002)

É Scriven (1994) a quem se deve o conceito de avaliação formativa. O autor acreditava que seria uma forma de reformular o processo educativo e analisar em que medida esse processo corresponderia às reais necessidades dos alunos. As ideias chave por ele apresentadas em relação à avaliação formativa são as de regular processos, reforçar os êxitos e remediar as dificuldades. De que serve classificar um aluno negativamente se ele não compreendeu o porquê daquele resultado, se ele não se apercebeu das suas dificuldades e se, pior ainda, o professor, perante a verificação dessas mesmas dificuldades nada mudou na sua estratégia para que o aluno as superasse. Do mesmo modo, de que serve a um aluno uma boa classificação se ele não tiver apreendido o modo como chegou a tal conhecimento, o modo como fez determinada aprendizagem? Deste modo é relevante definir o que se considera importante aprender, colocar o aluno a par dessas aprendizagens e identificar as suas dificuldades de modo a encontrar os meios adequados para as solucionar. É por esse motivo que a avaliação formativa

“tem por finalidades não apenas dar informações sobre o grau de consecução dos objetivos fixados antecipadamente, mas também ajudar a tomar decisões quanto aos processos de os conseguir alcançar. Trata-se de uma compreensão da avaliação não como sancionadora dos objetivos que foram formulados minuciosamente, à partida, mas sim como um meio de melhorar os processos de aprendizagem” (Leite, C., 1993: p. 13).

Não faz sentido avaliar sem ser para aprender. A avaliação formativa pressupõe

“um conjunto de práticas variadas que se integram no processo de ensino-aprendizagem e que procuram contribuir para que os alunos se apropriem melhor das aprendizagens curricularmente estabelecidas como importantes” (Cortesão, L., 1993: p.15).

Contudo, para que cumpra as intenções que a orienta a avaliação formativa deverá ser contínua e não em momentos estanques. O seu objetivo não deve ser a classificação mas sim proporcionar aos alunos e professores

uma melhor formação. Compreende uma dimensão fundamentalmente diagnóstica identificando o ponto de partida dos alunos no que respeita aos seus conhecimentos, aptidões e interesses que deverá servir de base para a organização dos processos de ensino-aprendizagem. Assim sendo, é fundamental que esta modalidade de avaliação não seja apenas teoria mas sim uma prática em todas as salas de aula.

Desta forma, a avaliação formativa (Alves, 2004) pretende-se reguladora e tem como objectivos quer a adequação do tratamento didático à natureza das dificuldades encontradas no momento do diagnóstico, quer à obtenção de uma dupla retroação: sobre o aluno, para lhe indicar as etapas que ele venceu e as dificuldades que deve superar e sobre o professor, para lhe indicar como é que o seu programa pedagógico se desenvolve e quais os obstáculos que enfrenta. Não é uma avaliação que sirva para sancionar mas sim para regular as atividades de ensino e de aprendizagem, exprimindo-se em dois níveis:

- Uma regulação do dispositivo pedagógico: o professor, informado dos efeitos do seu trabalho pedagógico, modifica a ação ajustando as suas intervenções;
- Uma regulação da atividade do aluno que lhe permite tomar consciência das dificuldades com que se depara no seu percurso de formação de forma a reconhecer e corrigir os seus erros.

A mesma autora (Alves, 2004) refere que o carácter informativo desta avaliação pressupõe diferentes etapas de operacionalização. Numa primeira fase será importante a recolha de informações sobre os progressos e dificuldades de aprendizagem encontradas pelos alunos; numa segunda, a interpretação destas e, se possível o diagnóstico dos fatores que estão na origem das dificuldades de aprendizagem manifestadas pelo aluno; finalmente, a adaptação das atividades de ensino e de aprendizagem em função da interpretação feita às informações recolhidas.

Os grandes objectivos da avaliação formativa são a consciencialização, por parte do aluno, da dinâmica do processo de aprendizagem. A avaliação tradicional leva ao entorpecimento (Abrecht, 1994) e lança o aluno na maior passividade na medida em que, ao ser avaliado, torna-se um objecto de uma sentença do exterior. Já a avaliação formativa deverá levar o aluno a explicitar, cada vez mais o seu percurso e a interiorizar os critérios que lhe permitam

identificar os aspectos positivos e as falhas do seu percurso ou das coisas que vai produzindo.

É possível afirmar que a avaliação formativa é dirigida ao aluno tornando-o consciente da sua própria aprendizagem e levando-o a implicar-se nela. Faz parte da própria aprendizagem e procura adaptar-se às situações individuais, mostrando-se flexível e aberta à pluralidade e diversidade. Neste tipo de avaliação tanto interessa o processo como os resultados, não se limitando a observar mas também a agir uma vez que dá importância às dificuldades para descobrir as suas causas e as atenuar. Destina-se a ajudar o aluno mas também é muito importante para o professor uma vez que lhe fornece o feedback para orientar o seu ensino com eficácia e desenvolver as suas estratégias pedagógicas (Abrecht, 1994).

A avaliação sumativa distingue-se da avaliação diagnóstica e da avaliação formativa devido aos objetivos.

L. C. Ribeiro (1991) refere que

“a avaliação sumativa pretende ajuizar do progresso realizado pelo aluno no final de uma unidade de aprendizagem, no sentido de aferir resultados já recolhidos por avaliações de tipo formativo e obter indicadores que permitam aperfeiçoar o processo de ensino.”

(L. C. Ribeiro, 1991: p. 49)

Pode-se então afirmar que a avaliação sumativa complementa um ciclo de avaliação em que já terão sido utilizadas as avaliações diagnóstica e formativa.

A avaliação sumativa realiza-se sempre que é necessário efetuar um balanço das aprendizagens desenvolvidas, ajustando os resultados obtidos através da avaliação formativa, indicando se os objetivos foram ou não atingidos. O importante é que a avaliação sumativa não acabe com a classificação do aluno. Esta modalidade de avaliação deverá proporcionar um feedback que poderá ser importante para aprendizagens seguintes, não deixando de avaliar os produtos finais e classificar os resultados. Assim sendo, a avaliação sumativa deverá ser também formativa, dando informação aos alunos e professores para ajustar as estratégias de ensino-aprendizagem que se seguem.

Este tipo de avaliação oferece algumas vantagens uma vez que permite aferir resultados de aprendizagem. Através da mesma o professor compreende se os seus objectivos foram ou não atingidos. Por outro lado permite comparar os resultados com os conseguidos nos testes formativos. Caso existam muitas discrepâncias o professor pode reanalisar as perguntas dos dois testes e verificar se existiu algum erro na formulação das questões. Caso os resultados da avaliação sumativa confirmem os da avaliação formativa, o professor fera a apreciação global do trabalho do aluno com maior segurança.

Assim sendo, conclui-se que a avaliação sumativa permite corrigir o processo de ensino pois leva o professor a refletir sobre a necessidade ou não de voltar à matéria correspondente.

O teste sumativo presta-se à classificação tratando-se de uma avaliação dos produtos finais. Os alunos são classificados pelos objectivos que atingiram, no entanto, é importante compreender que o facto do teste sumativo se prestar à classificação, isso não o transforma num elemento privilegiado de informação. Permite sim, obter indicadores quantitativos de que os professores gostam de dispor no momento em que atribuem as classificações.

1.2.3. Avaliação Vs Classificação

Lucie Ribeiro (1990) afirma que a avaliação é uma operação descritiva e informativa nos meios que emprega, formativa na intenção que lhe preside e independente face à classificação.

A avaliação tem por objectivo acompanhar o progresso do aluno identificando o que foi conseguido e o que lhe está a levantar dificuldades, procurando encontrar as melhores soluções para as mesmas. A avaliação analisa que o aluno está a seguir no caminho certo para chegar à meta dos objectivos propostos. Assim, descreve quais os conhecimentos que os alunos adquiriram num determinado ponto do percurso e que dificuldades se estão a revelar. Com este tipo de informação o professor pode equacionar estratégias de forma a resolver as dificuldades apresentadas. A avaliação vista desta forma adquire uma dimensão formativa uma vez que se torna um apoio a um processo que está a decorrer e contribui para os resultados de aprendizagem. Fornece informações úteis para facilitar a aprendizagem.

Já a classificação tem uma intenção seletiva uma vez que posiciona os alunos numa escala. Uma classificação implica sempre uma comparação, seja ela uma comparação dos resultados do aluno com os outros elementos da turma, seja uma comparação dos resultados com os objectivos previamente estabelecidos.

Concluindo, sobre esta matéria podemos referir que não há classificação sem avaliação mas pode haver avaliação sem classificação. Isto não quer dizer que a classificação não seja importante porque, tal como referia Ribeiro (1990), a classificação proporciona um sistema rápido e prático de registo do aproveitamento dos alunos, é um meio de informação fácil de entender e interpretar, facilita decisões quanto à progressão de um aluno de ano de escolaridade e permite a comparação de resultados dentro da escola e fora da mesma oferecendo feedback aos professores.”

Se existem vantagens, as desvantagens também se devem referir uma vez que a classificação não informa acerca da aprendizagem dos alunos e dos aspectos em que o mesmo tem mais dificuldades ou facilidades e não se configura como uma medida clara de aproveitamento. Para além disso pode tornar-se um fim em si mesma e ocupar um lugar central no processo de ensino-aprendizagem. Outro aspecto a ter em atenção é que a classificação desperta o sentido de competição entre os alunos e pode provocar ansiedade e nervosismo, a perda de autoconfiança e a adoção de meios inadequados para a resolução das dificuldades como o “decorar” da matéria.

Desta feita, há que completar a classificação com a avaliação.

De acordo com Cardinet (1993), apesar das boas intenções dos professores, as classificações informam a posição de um aluno em relação aos outros e identificam os “bons” e os “maus” alunos, no entanto, não é essa a perspectiva desejada. Pretende-se que a avaliação seja útil para a orientação do aluno e não que o condene ao fracasso.

É por isso que cada vez mais se fala do desenvolvimento de competências dos alunos. Isso implica que o professor se centre mais nos alunos do que nos programas, instaure uma cultura de interação dialógica na sala, aprenda a questionar e a observar para extrair informações que suportem a avaliação e o desenvolvimento de uma competência e organize a aula para que a mesma reflita o contexto das vivências dos alunos (Alves, 2004).

1.3. Instrumentos de Avaliação

A avaliação apresenta-se cada vez mais como parte integrante da aprendizagem e deve ser entendida como um meio para aferir os conhecimentos adquiridos e, caso se justifique, para reorganizar o seu trabalho. As situações de avaliação são muitas e os alunos são seres que se diferenciam uns dos outros, pelo que o professor deverá adoptar instrumentos de avaliação diversificados. A escola hoje em dia é um mosaico de idades, culturas e meios socioeconómicos diferentes. Assim, só tentando diversificar os instrumentos se pode alcançar uma avaliação correta da aprendizagem. Muitos vêm a avaliação formal como a mera aplicação de um teste. No entanto, a recolha de informação para a avaliação pode ser feita de diversas formas.

Uma das formas de recolher a informação é a observação. Diariamente, nas aulas, os alunos realizam várias tarefas e cabe ao professor observar a forma como as executam. Através da observação o professor vai orientando o aluno sempre que o mesmo necessita e identifica as dificuldades individuais fazendo com que o aluno as supere através de medidas que achar convenientes. Para estruturar a observação é necessário definir os objectivos a atingir, seleccionar os alunos que se vão observar e optar por um instrumento de registo fácil.

As listas de verificação são, de acordo com Monteiro (2002) uma forma de conseguir um acompanhamento regular do aluno. São de fácil utilização pois o professor limita-se a registar a presença ou ausência de uma ação e não a frequência com que a mesma ocorre. A desvantagem que apresentam é o facto de não permitirem recolha de informação sobre a qualidade dos comportamentos. Na construção das mesmas deve ter-se em conta a definição dos objectivos essenciais.

As escalas de classificação afiguram-se como outro instrumento de avaliação. São registos constituídos por um conjunto de características ou qualidades que têm que ser avaliadas. Possibilitam o registo da frequência de um comportamento sendo uma boa forma de comparar os alunos em relação a uma mesma característica. A sua maior vantagem é o carácter contínuo uma vez que permite observar o progresso dos alunos a partir de um registo de avaliação contínua. Existem escalas numéricas, gráficas e gráficas descritivas.

Na construção das mesmas há que ter em conta a definição dos objectivos essenciais e a seleção de comportamentos a avaliar. Devem ser construídas de modo a conterem três a sete pontos.

Se quisermos saber quais os interesses e as expectativas dos nossos alunos, os seus hábitos de trabalho será uma boa opção lançarmos um inquérito no início do ano letivo. Caso seja restritivo poderemos sempre optar pela entrevista pois esta possibilita a percepção do raciocínio do aluno durante a resolução dos problemas.

Já os questionários fornecem respostas escritas às questões apresentadas e para termos a garantia de que a informação recolhida é válida, temos que ter a certeza de que todos os alunos entenderam as questões e compreendem a finalidade e utilidade do questionário.

Falar de instrumentos de avaliação implica, obviamente, falar de testes. Os testes, *“indicam-nos o que eles são capazes de fazer quando querem dar o seu melhor, isto é, permitem obter informação acerca do desempenho máximo”*

(Pais, 2002: p. 63) dos alunos.

Nos dias que correm muitos professores recorrem quase exclusivamente ao teste para avaliar as aprendizagens dos seus alunos. No entanto, este instrumento de avaliação apresenta um problema muito referido pelos alunos – pode reduzir a avaliação a uma classificação. No entanto há quem defenda que são mais do que isso, tratando-se de um instrumento com uma função formativa e formadora porque se afirma como uma possibilidade dos alunos demonstrarem o que sabem, regulando o processo de ensino-aprendizagem através do feedback que possibilitam. O teste deverá ser válido e fiável. Poderá apresentar perguntas de resposta longa em que o aluno tem liberdade absoluta para estruturar a resposta ou de resposta curta, sendo testes objectivos permitindo avaliar todas as competências.

O que importa é que, independentemente dos instrumentos que sejam escolhidos, há que ter em conta a sua validade e fiabilidade.

De referir ainda a importância crescente que instrumentos de avaliação como o trabalho de projeto e a avaliação por portfólio têm ganho terreno, contribuindo para a responsabilização e autonomia dos alunos, motivando-os para as aprendizagens.

1.4. Motivos de Mudança na Avaliação

De acordo com Fernandes (2008), há anos que é reconhecida a necessidade de melhorar as práticas de avaliação das aprendizagens. Os sistemas educativos estão organizados tendo por base diferentes culturas de avaliação. Uns desenvolveram uma cultura assente na ideia de que o propósito primordial da avaliação é melhorar as aprendizagens e ajudar os alunos a superar as suas dificuldades. O destaque aqui vai para a avaliação formativa. Por outro lado, o mesmo autor (Fernandes, 2008) refere que para outros, o principal objetivo da avaliação é o de classificar, aceitando que existem alunos que não podem aprender e desenvolvendo uma cultura cujos resultados estão associados à desmoralização, à reprovação e ao abandono escolar. O sistema educativo assim organizado apresenta uma prática da avaliação certificativa que praticamente se limita a apreciar os resultados tendo em vista a atribuição de uma classificação. Existem ainda outros que procuram compatibilizar as duas visões. No entanto, independentemente dos sistemas, existe um descontentamento geral relativamente às práticas de avaliação das aprendizagens.

As teorias da aprendizagem têm evoluído e esse é um motivo para que se defenda a mudança na avaliação. Os testes, há 100 anos atrás, de acordo com Shepard (2000) apresentavam perguntas centradas na memorização e nas rotinas, as perguntas apenas solicitavam que se completassem espaços, se estabelecessem relações, perguntas de escolha múltipla e algumas perguntas de tipo ensaio. A ideia era a de que as aprendizagens não eram mais do que a soma de um número de aprendizagens mais simples. Nesta situação, as aprendizagens eram superficiais. A investigação tem sugerido que aprender desta forma dificulta a aplicação e mobilização de conhecimentos e as aprendizagens significativas são reflexivas, construídas ativamente pelos alunos e autorreguladas. Os alunos não são meros receptores que se limitam a gravar a informação mas sim sujeitos ativos na construção das estruturas do conhecimento. Avaliar o desempenho dos alunos em tarefas rotineiras exigem a memorização. A avaliação abrange sim processos complexos de pensamento e deverá contribuir para motivar os alunos para a resolução de problemas. De acordo com Domingos Fernandes

“torna-se assim necessário: a) recorrer a tarefas de avaliação mais abertas e variadas; b) diversificar as estratégias, as técnicas e os instrumentos utilizados na recolha de informação; c) desenvolver uma avaliação que informe, tão claramente quanto possível, acerca do que, em cada disciplina, todos os estudantes precisam saber e ser capazes de fazer; e d) analisar de forma deliberada e sistemática a informação avaliativa recolhida junto dos alunos.”

Outro dos aspetos que tem sofrido alterações é os currículos. Só há muito pouco tempo alguns países adequam a avaliação às alterações curriculares. De acordo com Shepard (2001), as novas alterações integram teorias construtivistas, cognitivistas e socioculturais das aprendizagens, não se podendo ignorar contributos de natureza sociológica, sociopolítica, entre outras. Neste sentido, os currículos assentam nos princípios de que:

- Todos os alunos podem aprender,
- Os conteúdos devem desafiar os alunos e estar orientados para a resolução de problemas,
- Independentemente da diversidade dos alunos, a igualdade de oportunidades deverá estar presente;
- Os alunos adotam hábitos de reflexão e atitudes favoráveis ao desenvolvimento das aprendizagens;
- Os alunos exercem práticas democráticas numa comunidade responsável e empenhada.

(Shepard, 2001: p.1074)

Um currículo deste género exige uma avaliação em que as tarefas sejam desafiantes para os alunos, exista uma preocupação com os processos de aprendizagem, a avaliação seja contínua e integrada no processo de ensino e aprendizagem e os alunos participem ativamente no processo de avaliação.

Qualquer sociedade democrática deverá promover o acesso de todas as crianças e jovens à educação. No entanto, coloca-se a questão se de facto, a educação oferece as mesmas oportunidades a todos. Há muito a mudar neste sentido. A avaliação pode segregar ou integrar. Pode melhorar a autoestima dos alunos ou piorá-la. Podemos afirmar que a avaliação, se for convenientemente planeada tem um forte impacto pois

“orienta os estudantes acerca dos saberes, capacidades e atitudes que têm que desenvolver; influencia a sua motivação e a perceção do que é importante aprender; estrutura a forma como os alunos estudam e o tempo que dedicam ao trabalho académico; melhora e consolida as aprendizagens; promove o desenvolvimento dos processos de análise, de síntese e de reflexão crítica e desenvolve os processos metacognitivos, o auto-controlo e a auto-regulação.”

(Fernandes, 2008: p. 30)

Qualquer mudança e melhoria a introduzir nos sistemas educativos devem ser acompanhadas de esforços que permitam repensar a teoria e a prática da avaliação das aprendizagens.

Capítulo 2 - Intervenientes no Processo de Avaliação

Em 1968 o trabalho de Rosenthal e Jacobson mostrou a importância que as expectativas que o professor forma relativamente aos seus alunos têm na sala de aula.

De acordo com os autores referidos, o processo de formulação, transmissão e ação das expectativas segue vários passos. Inicialmente o professor constrói a perspetiva baseada na observação prévia do aluno no dossier informativo relativo aos seus resultados académicos, no aspeto físico, no sexo, na classe social e na raça. Esta expectativa inicial vai ter repercussões no modo como o professor vai atuar, fazendo-o diferencialmente. Acredita que pode controlar melhor os alunos em quem deposita maiores expectativas e trata-os, mesmo que de forma inata, de um modo diferente dando-lhes mais tempo para responderem às perguntas, oferecendo chaves para que cheguem às respostas, enfatizam mais o êxito destes, presta-lhes mais atenção e dá-lhes mais possibilidades para aprender e praticar conteúdos mais difíceis. Obviamente que o passo seguinte se prende com o aluno que interpreta todos os dias e a cada minuto a atuação do professor. O aluno vai depois responder a essa conduta e será a vez do professor interpretar essas respostas. O manter ou mudar de expectativa por parte do professor depende da atuação dos alunos sendo que o professor terá sempre a tendência para manter a sua expectativa. O professor valoriza as aprendizagens que os seus alunos fazem de diferente modo, valoriza de forma diferente os seus progressos e dificuldades e acaba por modificar o comportamento real dos alunos na direção das suas expectativas. No entanto, as representações que os alunos têm do professor também podem modificar o comportamento deste, na direção das expectativas associadas à representação que os alunos têm do professor.

Do trabalho de Rosenthal e Jacobson podemos inferir que o professor constrói a sua representação por relação com a sua ideia de aluno ideal. Assim que se estabelece o contacto com um novo aluno, o professor seleciona as características que mais peso têm na imagem que para ele corresponde a um aluno ideal, interpretando o seu comportamento de acordo com esses parâmetros. No entanto, existem traços comuns que os professores

apresentam na imagem que têm de um aluno ideal como o respeito pelas normas, o seu esforço e constância no trabalho.

No mesmo trabalho, Rosenthal e Jacobson (1968) afirmam que as representações dos professores no que diz respeito aos alunos valorizam se o aluno está ou não em conformidade com os objetivos da escola sendo eles a atenção, a participação, a motivação e responsabilidade, o interesse e o respeito pelo professor. Já os alunos valorizam no professor o aspeto afetivo e relacional, a clareza das suas explicações, o conhecimento que o professor mostra relativamente a um determinado conteúdo, a capacidade que o professor tem para os motivar e a atuação do professor face a situações de conflito. Com o passar do tempo e com a progressão na escolaridade os alunos vão destacando menos os aspetos afetivos e relacionais dos professores, destacando mais a atuação do professor face a situações concretas.

Estas expectativas, a confirmarem-se, vão ter repercussões uma vez que as expectativas dos professores sobre o rendimento do aluno podem tornar-se um fator determinante para esse rendimento e, neste caso, acontece aquilo a que Rosenthal e Jacobson dão o nome de profecia autocumprida ou Efeito de Pigmaleão. No entanto, este acontecimento dependerá também da importância que o aluno dá à opinião do professor e do conceito que o aluno tem de si mesmo. Quanto maior for a importância que o aluno dá à opinião do professor mais sensível o aluno será às expectativas que o professor tem dele e desta forma, maior é a probabilidade de que estas o afetem.

Jussim (1986) descreve o processo das expectativas em três fases: os professores desenvolvem as expectativas acerca do rendimento dos alunos; os professores proporcionam aos alunos um tratamento educativo diferente em função das suas expectativas e na terceira fase os alunos reagem a esses tratamentos educativos, normalmente acabando por confirmar as expectativas do professor.

Na primeira fase os professores desenvolvem expectativas relativas ao futuro rendimento dos alunos. Baseiam-se em informações obtidas anteriormente ao primeiro contacto e também na observação direta durante os primeiros momentos da interação. Ao longo do avanço no percurso escolar as expectativas do professor podem manter-se, reforçar-se ou sofrer uma profunda modificação, sendo que a tendência será para reforçá-las.

Numa segunda fase teremos o tratamento educativo que os professores dispensam a cada aluno, em função das suas expectativas. O professor poderá dar ao aluno maior ou menor atenção, apoio emocional, retroalimentação, atividades mais ou menos difíceis e mais ou menos possibilidades de aprender e participar. Esta fase irá afetar a terceira que diz respeito ao modo como os alunos reagem ao tratamento educativo que tiveram. Esta reação prende-se com o nível de conhecimentos e capacidades desenvolvidas pelo aluno, a perceção que os alunos têm sobre o seu controlo sobre os seus próprios resultados de aprendizagem, o valor que atribuem às atividades escolares e o valor que atribuem a si próprios mexendo neste caso com conceitos como os de autoestima e autoconceito.

2.1. Estilos de Aprendizagem

Ao falar de estilos cognitivos podemos encontrar-se várias definições. São processos internos de controlo cognitivo (Gardner, 1959), são as formas como o indivíduo percebe, pensa e resolve os problemas, aprende e se relaciona com os outros (Witkin, 1950) e consistem em diferenças individuais consistentes nas formas de processar a informação e a experiência (Messick, 1982).

No que diz respeito a estilos de aprendizagem podemos afirmar que são as formas como o indivíduo responde a estímulos ambientais, emocionais e físicos (Dunn & Dunn, 1978) ou a predisposição do aluno em adotar uma estratégia particular de aprendizagem independentemente das exigências específicas de cada tarefa (Schmeck, 1988). Desta forma os estilos de aprendizagem fornecem uma orientação de aprendizagem, isto é, a consistência na abordagem das tarefas de aprendizagem.

Apesar de ambos os conceitos terem a sua história, existem alguns pressupostos em comum. Os seres humanos procuram adaptar-se ao seu ambiente e na tentativa de alcançar esse objetivo os sujeitos processam a informação que conduz à aquisição de estruturas de conhecimento que são utilizadas para regular o seu comportamento. Os seres humanos manifestam-se como seres únicos no uso da memória e do pensamento e a sua individualidade poderá ser caracterizada por padrões de adaptação típicos a que chamamos estilos. O desenvolvimento de estilos resulta de uma utilização repetida de estratégias em diferentes tarefas com exigências e condições adaptativas semelhantes. As pessoas tendem a ser mais eficientes nas situações diárias que evocam as suas capacidades adaptativas e menos eficientes naquelas que revelam as suas fraquezas. Uma adaptação a longo prazo é otimizada se aparece complementada por uma modificação do estilo não-dominante.

2.1.1. Teorias e Estilos Cognitivos

Bruner & Goodman (1947) realizaram investigações e os resultados das suas experiências sugerem que os processos perceptivos individuais são

afetados por outras características pessoais. As diferenças interindividuais verificadas nas estimativas dadas pelas crianças mostram que o sistema de valores que o sujeito percebe influencia os processos de avaliação daquilo que está à sua volta. Klein & Schlesinger (1949) concluem que tais diferenças individuais indicam “*como o sujeito se organiza para lidar com os seus valores e necessidades*”. As diferenças individuais na percepção por parte dos sujeitos representam “*controles cognitivos*” e estes têm “*propriedades adaptativas*”. Os controles cognitivos desenvolvem assim estratégias pessoais de seleção, comparação e agrupamento da informação.

Sabe-se que mais recentemente Gardner, Holzman, Klein, Linton e Spense estudaram o papel do sujeito que percebe dentro da teoria da percepção. Os dados já referidos de Bruner e Goodman conduziram à hipótese que tais tipos de controlo propriedades dimensionais e Gardner com outros estudiosos operacionalizaram cada tipo de controlo através do uso de um teste.

Os controles cognitivos são ativados e servem para o indivíduo se adaptar a situações não conflituosas e desta forma podem ser considerados como estratégias adotadas pelo ego para regular as expressões de natureza motivacional. Para lidar com as informações obtidas através destas estratégias os indivíduos coordenam a informação das suas motivações internas com a informação proveniente do seu ambiente externo tendo em vista o controlo adaptativo da informação.

Têm sido feitas várias teorias acerca dos estilos cognitivos. Podemos referir abordagens multidimensionais como as de Santostefano e Sternberg ou unidimensionais que são apresentadas por vários autores.

2.1.2. Abordagem multidimensional do estilo cognitivo

Sebastiano Santostefano (1988) desenvolveu uma teoria em que as diferenças inter e intraindividuais no desenvolvimento da personalidade da criança e adolescente são conceptualizadas em termos de controles cognitivos. Iniciou-se então uma investigação tendo em vista a definição dos controles cognitivos, a construção de testes para a sua avaliação, o estudo do seu desenvolvimento e estabilidade e a análise da relação entre os vários tipos de

controlo e a inteligência e a aprendizagem na escola. Desta forma, o autor definiu cinco tipos de controlo relacionados com as questões da motricidade, percepção, atenção, memória e identificação de conceitos. Os tipos de controlo apresentados foram:

- *O ego corporal e a regulação temporal*: diz respeito à forma como uma pessoa utiliza imagens e símbolos para representar e regular o corpo e a sua mobilidade.
- *A Atenção focal*: define a forma como a pessoa presta atenção ao campo de informação.
- *A articulação de campo*: refere-se à forma como o sujeito lida com o campo de informação contendo elementos ao mesmo tempo relevantes e irrelevantes em termos de exigência da tarefa.
- *O nivelamento-destacamento*: refere-se à forma como o sujeito constrói imagens informativas que se modificam ou permanecem estáveis no tempo e que depois as compara com as percepções mais atuais.
- *A extensão de equivalência*: diz respeito à forma como o sujeito relaciona, categoriza e conceptualiza a informação.

O resultado do teste referente a cada um dos tipos de controlo mostra o predomínio de uma estratégia de processamento de informação sobre outra. O perfil do conjunto de resultados operacionaliza um padrão de controlos único que se designa por estilo cognitivo.

Santostefano (1988) afirma que cada um destes controlos prossegue um percurso de desenvolvimento, desde comportamentos cognitivos que caracterizam as crianças mais jovens até àqueles que caracterizam o adolescente e o adulto, e os cinco tipos de controlo formam uma hierarquia desenvolvimental.

Os dados das investigações mostram o percurso desenvolvimental de cada tipo de controlo. As conclusões foram as seguintes: quanto à *mobilidade corporal* há um retardamento da mobilidade até aos 8 anos. A *atenção focal* desenvolve-se desde uma perscrutação estreita e passiva a uma perscrutação ativa. No que diz respeito à *articulação de campo*, os dados revelam que a atenção da criança é despendida tanto para a informação relevante, como para a irrelevante enquanto que o adolescente focaliza mais a informação relevante.

Os dados do *nivelamento-destacamento* mostram um aumento gradual na construção de imagens estáveis e em relação à extensão de *equivalência*, o número de grupos utilizados para conceptualizar a informação aumenta tal como aumenta o nível de abstração.

Um aspeto de extrema relevância diz respeito à relação entre os controlos cognitivos com a inteligência e o desempenho escolar. Santostefano não encontrou correlações significativas entre as medidas de controlo e as de inteligência. Quanto às relações entre os tipos de controlo cognitivo e a leitura verificou-se que quando mantemos a atenção na informação relevante mas suspendemos a atenção da informação irrelevante existe uma fraca correlação com o desempenho inicial na leitura.

2.1.3. Abordagem unidimensional dos estilos cognitivos

A explicação para a abordagem unidimensional dos estilos cognitivos prende-se bastante com a dependência vs independência de campo (DIC). Foi Herman Witkin que criou esta teoria com a publicação de “Psychological Differentiation” em 1962 e vários investigadores tomaram como objetivo de estudo o estilo cognitivo por ele apresentado.

Várias hipóteses foram colocadas na elaboração desta teoria como a hipótese da consistência do comportamento. Neste âmbito foram feitas várias investigações sobre a relação do estilo percetivo e cada um com a cognição. Por exemplo, as relações entre as medidas do DIC e a inteligência são bastante elevadas. Outra das hipóteses tida em consideração foi a da estabilidade e os resultados mostram que o teste DIC é estável ao longo do tempo mas não é imutável.

Ao longo dos tempos têm sido publicados vários estudos que destacam as diferenças individuais no estilo cognitivo de independência de campo (IC) e dependência de campo (DC) tendo por base trabalhos de Witkin. Moore, Goodenough e Cox.

Vários aspetos foram avaliados e apresentam-se de seguida os principais resultados relativos às diferenças entre dependência e independência de campo:

- *A utilização de mediadores*: alguns alunos com estilo cognitivo IC têm mais probabilidades de utilizar processos mediadores como a análise, quando o campo está organizado. A estrutura principal de um texto ou de uma palavra tem de ser transformada numa estrutura secundária em termos de ideia geral. A abordagem analítica do aluno IC que reorganiza a informação selecionada para outra estrutura coerente, deverá também melhorar a realização da leitura, por exemplo.
- *Processamento hemisférico, estilo cognitivo e leitura*: Baker, segundo a obra *Cognição e Aprendizagem Escolar*, já citada, propõe que o desempenho na leitura ao nível da sua aprendizagem inicial está associada com padrões específicos de processamento da informação. No processo da aprendizagem da leitura podemos distinguir duas fases em que na primeira os alunos utilizam estratégias visuo-espaciais para discriminarem as características das novas formas de letras e para reestruturarem as palavras em termos de imagens. Numa segunda fase os processos da primeira fase automatizam-se e as estratégias de processamento linguístico para uma compreensão do texto tornam-se dominantes. O hemisfério cerebral esquerdo seria o responsável pela execução das estratégias de processamento linguístico. Os alunos IC conseguem uma maior rapidez na leitura e no reconhecimento de palavras soltas do que os DC. Os DC obtiveram maus resultados na iniciação à aprendizagem da leitura.
- *A interação entre estilo cognitivo e ensino*: leva-nos a pensar se a aprendizagem melhorará ou não se o ensino for adaptado ao estilo cognitivo do aluno. Desta forma o estilo cognitivo do aluno poderia servir de base para adequar o contexto de aprendizagem ao seu estilo. Os alunos IC aproveitarão mais num contexto de aprendizagem de baixa estruturação e não são influenciados por alterações na estrutura. Os alunos DC aproveitam mais um contexto altamente estruturado. Para operacionalizar a mudança na estrutura do contexto de ensino pode trabalhar-se a responsabilidade do aluno pelo contexto e definição dos objetivos de aprendizagem, pode ser feita a organização prévia dos materiais de aprendizagem, pode mexer-se com o controlo imposto sobre as atividades do aluno durante a aprendizagem e pode ser

efetuado um ensino diretivo por parte do professor. Na condição do ensino estruturado pelo aluno os alunos IC tiveram melhores resultados. No caso do ensino ser estruturado pelo professor os alunos DC tiveram melhores resultados do que os alunos IC. Os alunos DC têm uma fraca capacidade para utilizarem mediadores internos e só apresentaram melhores resultados no ensino estruturado pelo professor devido à ordem previamente determinada na aprendizagem de conceitos e pelo controlo imposta nas capacidades de aprendizagem.

- *Orientação social*: muitas investigações com as de Witkin, já referido, têm demonstrado que pessoas dependentes de campo “*estão particularmente interessadas e seletivamente atentas aos aspetos sociais do meio*”. Desta forma estas pessoas aprendem mais facilmente assuntos de conteúdo social. Os alunos IC preferem situações impessoais e os alunos DC preferem o contrário devido à confiança que têm em relação aos referenciais sociais externos. Estudos feitos por Ruble e Nakamura mostraram que os alunos DC fixam mais o olhar no professor durante uma aprendizagem. Os alunos DC preferem estar mais fisicamente chegados às pessoas e são vistos pelos outros como pessoas simpáticas, delicados, generosos, sociais e desejados pelos outros.
- *Motivação e Aprendizagem*: os alunos IC mostram aprender e recordar mais do que os alunos DC em condições de motivação intrínseca. No entanto, os alunos DC aumentam bastante o seu desempenho em relação aos IC nas condições de *feed-back* negativo ou crítica verbal. No contexto educacional os alunos IC não parecem ser assim tão influenciados por notas ou graus, críticas ou *feed-back* negativo, como de facto são.

Para além da dependência e Independência de Campo, podem ser referidos outros estilos cognitivos, como os que de seguida apresento de forma breve:

- *Reflexividade/Impulsividade*: refere-se à forma como as pessoas enfrentam as situações-problema. Os alunos que impulsivos, face a várias hipóteses de solução, selecionam primeiro uma das

possibilidades e só depois constata-se se a escolha são ou não corretas. Outros alunos refletem antes da escolha e quando a fazem já eliminaram, através da reflexão, aquelas que estão incorretas.

- Simplicidade/Complexidade cognitiva: refere-se ao número e à variedade das categorias com que o sujeito conceptualiza o mundo que o rodeia. A complexidade apresenta-se como mais durável e desejável.

Podemos concluir com isto que as pessoas são diferentes na forma como aprendem e é muito importante que se conheça, as diferenças individuais na aprendizagem.

Desta forma, a informação deve ser apresentada de diferentes modos, para que todos se sintam confortáveis no processo de aprendizagem. Se forem fornecidas atividades de aprendizagem diversificadas com diferentes possibilidades de escolha os alunos terão a oportunidade de trabalhar e aprender da forma que mais gostam.

2.1.4. Estilos e Estratégias de Aprendizagem

Depois de 1976 em que o “*British Journal of Educational Psychology*” publicou uma série de artigos sobre a aprendizagem, o número de teorias de estilos de aprendizagem tem aumentado. Ao longo do desenvolvimento deste trabalho foi-me possível tomar conhecimento de vários estilos dos quais destaco os seguintes:

- *Estilo de Aprendizagem de Rita e Kenneth Dun*: Dun & Dun construíram o *Inventário de Estilo de Aprendizagem* (LDI) e avalia as condições em que os alunos preferem aprender. Os itens cobrem quatro áreas que são o ambiente imediato, os elementos emocionais, os elementos sócio-psicológicos e as necessidades físicas. Será possível assim ajustar melhor a interação professor-aluno. Alunos com um estilo de aprendizagem que apresente motivação, persistência, responsabilidade, necessidade de estruturação e de trabalhar sozinho tendem a preferir um ambiente de aprendizagem muito programado. Estes trabalhos são assim de extrema relevância para a compreensão do aluno por parte do

professor e para uma melhor adaptação do processo de aprendizagem às necessidades do aluno.

- *Estilo de aprendizagem de David Kolb* : Kold definiu a aprendizagem como o processo em que o conhecimento é criado através da transformação da experiência. Propôs um modelo de aprendizagem que é cíclico e que apresenta quatro fases:
 - Experiência Concreta (EC)
 - Observação Refletida (OR)
 - Conceptualização Abstrata (CA)
 - Experimentação Ativa (EA)

Estas quatro estratégias poderão evoluir depois para padrões ou estilos estáveis que caracterizam a individualidade do aluno.

Estas 4 estratégias podem evoluir para padrões estáveis (estilos) de aprendizagem reduzíveis a duas grandes diferenças:

- Conceptualização Abstrata – Experiência Concreta – indicando em que medida prefere a abstração ao concreto
- Experimentação Ativa – Observação Refletida – indicando em que medida prefere a ação sobre a reflexão.

Estas duas dimensões podem ser combinadas para identificar diferentes tipos de aprendizagem:

- Convergentes (CAxEA) / Divergentes (ECxOR)
- Acomodadores (ECxCA) /Assimiladores (CAxOR)

As abordagens à aprendizagem podem apresentar-se como uma abordagem profunda, superficial ou de realização. Na abordagem profunda da aprendizagem a motivação é intrínseca e o principal objetivo é atualizar o interesse nas disciplinas. A intenção neste caso é extrair o significado máximo de um tópico e isso consegue-se através da análise das conclusões e da relação entre a experiência pessoal e os conhecimentos prévios. No caso da abordagem superficial a motivação é instrumental uma vez que principal objetivo é atingir os objetivos da disciplina. A intenção é saber reproduzir os factos e detalhes mais importantes e para que isso aconteça utiliza-se como

estratégia a memorização por repetição. Quanto à aprendizagem por realização a principal motivação é a competição pois o principal objetivo é obter notas altas e competir com os outros. A intenção é indiscutivelmente o sucesso como estratégia o aluno comporta-se como um aluno modelo, tentando saber as perguntas do exame e as dicas do professor, organizando também ao máximo o seu tempo de estudo. Todas estas estratégias influenciarão o comportamento em sala de aula e cada aluno apresenta as suas particularidades individuais. Esta heterogeneidade é uma das dificuldades com as quais o professor tem que lidar pois consoante as suas motivações e intenções, assim os alunos preferem um ou outro método de ensino.

2.2. Estilos de Ensino

Os professores podem fazer muito para ajudar os seus alunos a aprender, a compreender os conteúdos e a atingir as metas educacionais. A forma como os docentes levam a cabo estas atividades será determinante no processo dos estudantes.

Ao serem estudados os argumentos invocados pelos alunos para justificarem os seus sentimentos a respeito do professor, o da autoridade e o da disciplina são muitas vezes apresentados como importantes. É algo compreensível uma vez que é pela autoridade e pela disciplina que o professor se impõe aos alunos em todos os domínios.

No entanto não são nem os castigos, nem a indulgência, nem mesmo a severidade ou ausência dela que determinam os juízos favoráveis ou desfavoráveis dos alunos e as suas reações relativamente aos professores. Segundo Georges Mauco o professor severo pode ser amado e o professor indulgente pode ser antipático. O mesmo autor afirma que também não é o aspeto físico, a idade ou os conhecimentos do professor que determinam a opinião dos alunos a seu respeito. Georges Mauco afirma, na mesma obra, que o que se mostra determinante é o seu grau de maturidade afetiva. Normalmente os alunos estimam o professor porque este lhes transmite força e calma, na qual o aluno se pode apoiar. A sua igualdade de humor também dá segurança. Esta segurança faz surgir uma determinada autoridade a estes professores.

Os alunos sentem profundamente as inseguranças interiores do professor. Ansiedade, agressividade, depressão, instabilidade de humor, são apenas algumas reações dos professores que os alunos acabam por julgar sem hesitação. Nestes casos quer os professores castiguem ou recompensem, quer se façam temer ou tentem seduzir, não conseguem ter uma autoridade admitida pelos alunos. Desta forma, podemos dizer que os alunos admitem instintivamente a autoridade como um valor pessoal do professor. Podemos assim concluir que se o professor mostrar uma maturidade e força moral interior, os alunos admitirão a sua disciplina, seja ela severa ou não. O professor simpático só verá a sua ação justificada se a sua autoridade for admitida. O aluno sente mesmo prazer em dedicar-se à disciplina e não gosta

de desagradar o professor nem de deixar de merecer a sua consideração, porque o respeita.

O professor tem um papel determinante e delicado nas mais variadas vertentes que se relacionam com o aluno. O ser humano é muitas vezes descrito como o ser mais maleável e possível de educar de todos. A escola apresenta-se como a primeira experiência social da criança e afigura-se como a sua primeira saída do meio familiar. Pela primeira vez é necessário enfrentar relações humanas e afirmar a sua atividade num meio diferente do meio familiar. Uma das primeiras coisas que acontecem é uma “*transferência afetiva*” das imagens maternas e fraternais. A criança faz essa transferência para o professor. Esta relação afetiva é de enorme relevância na educação, principalmente quando a criança ainda é muito pequena. Esta transferência do aluno para o professor será condição para o grau de maturidade afetiva do aluno e do professor, dos métodos e da disciplina que serão impostos aos alunos, isto é, das reações recíprocas.

A atitude da criança não depende apenas de si própria mas dos seus companheiros e do meio. O que o aluno faz afeta o professor e o contrário acontece igualmente. O aluno não pode ser isolado do meio e é sim um produto dele. Numa relação professor-aluno, o comportamento do professor são fatores determinantes das condutas de cada um. O que o professor é tem tanta importância como o que ele faz e o que ele manda fazer. Se ele não tiver uma maturidade suficiente, não poderá ajudar a criança a alcançar a sua e a criança não terá à sua frente alguém que lhe permita uma relação natural. É por isso que alguns professores mascaram a sua fraqueza. É este o caso do professor autoritário que impõe severidade e obediência, o sedutor que procura agradar ou fazer rir, o professor perfeito que só deseja que os alunos brilhem nos exames, o professor brusco que mascara a sua timidez ou ansiedade ou o professor de princípios para o qual só contam os alunos “normais”, as notas, o meio escolar, esquecendo-se que o essencial da vida da criança depende de outros fatores.

Nestes casos o aluno já não terá à sua frente um parceiro forte que o possa ajudar a criar uma relação natural. O professor não pode tratar do mesmo modo todos os alunos de uma classe. Nem todos os alunos têm os mesmos meios ou reagem da mesma forma à crítica ou ao louvor. O professor

tem, no entanto, a tarefa de manter a justiça e as regras comuns e ao mesmo tempo levar a bom fim o rendimento individual de cada aluno. Conseguirá certamente alcançar os seus objetivos através de métodos ativos e liberais suficientemente maleáveis para oferecerem à variedade dos alunos um maior número de possibilidades e atividades pessoais. Estes métodos flexíveis possibilitarão o estabelecimento de uma relação humana em que o aluno irá buscar confiança em si. O professor deve prosseguir no plano social o papel começado pelos pais uma vez que a criança faz uma transferência para ele e o toma como modelo, umas vezes odiado, outras, invejado. É importante que o professor ofereça um modelo atraente, forte e amadurecido para poder ter confiança nele e aceitar os outros. O valor do professor não deve aparecer isolado do mundo mas deve ser visto no seu empenho e eficácia social.

2.2.1. Teorias dos Estilos de Ensino

As diferentes tipologias dos estilos de ensino dos professores deram lugar a modelos que são tomados como referência para enquadrar um professor de acordo com o seu comportamento enquanto docente.

Os estilos apresentam-se como dicotómicos:

- Autoritário / Democrático (Lewis, Lippit e White)
- Direto / Indireto (Flanders, 1977)
- Tradicional / Progressista (Bennet, 1979)
- *Laissez-faire*

O estilo autoritário, também designado de direto e tradicional, caracteriza-se pelo papel preponderante e diretivo do professor no decorrer do processo educativo. É o professor quem dirige, manda e decide quando, como e de que forma a turma trabalha. Este estilo pode apresentar consequências negativas porque fomenta a submissão e a dependência não permitindo ao aluno mostrar-se tal como é, podendo mesmo criar um clima tenso e de conflito que afetará negativamente a aprendizagem. Não se potencia o trabalho criativo e espontâneo pois eles limitam-se a obedecer ao líder que é o professor. Produzem muito mas as suas produções nem sempre são de boa qualidade.

No caso do estilo democrático, chamado de indireto e progressista também, é aquele em que existe uma tomada de decisões partilhadas por

professor e alunos. Chega-se a um consenso e só se consegue estabelecer através do diálogo e do respeito mútuo. É por isto que este estilo é muitas vezes apontado como mais eficaz e positivo pois fomenta a originalidade e a participação crítica, despertando a motivação pelo trabalho e pela cooperação. Os alunos prestam mais atenção ao grupo e às relações pessoais. Os alunos neste caso desempenham um trabalho de maior qualidade quando comparados com os alunos de professores de estilo autoritário.

Pode depois surgir um estilo denominado de *laissez-faire* em que o professor simplesmente se abstém de qualquer interação ou relação, comprometendo-se a relação educativa. Só informa os alunos quando lhe é pedido e não critica as atuações e comportamentos dos alunos. Este estilo dá lugar a um maior número de conversas e interações de estilo lúdico, que se afastam inteiramente das tarefas dos alunos. Neste caso as produções dos alunos não só são menos como em menor qualidade. Isto acontece tanto para os alunos de alto como para os de baixo rendimento. Os de alto rendimento acabam por desmotivar-se a aborrecer-se quando se apercebem que não estão a aprender como desejariam e os de baixo rendimento simplesmente não sabem o que têm que fazer.

A necessidade e as importantes consequências do estilo de interação o professor na sala de aula, materializado nos seus comportamentos e rotinas deram lugar a investigações variadas para perceber quais os tipos de ações que tornam um professor verdadeiramente eficaz. Em 1986 surge o trabalho de Rosenshine e Stevens que demonstra quais as seis características do processo de ensino que mais se relacionam com o êxito académico dos alunos. Uma delas é a revisão e comprovação do trabalho. Aqui estão incluídas a correção dos trabalhos de casa, a revisão dos aspetos mais importantes que se ensinaram e o reensino se este se mostrar necessário.

Para além desta são apresentadas mais cinco, como a apresentação do novo conteúdo que deve começar com uma visão panorâmica do assunto, a apresentação dos conteúdos de forma global e estruturada para a pouco e pouco se irem enfatizando os pontos mais relevantes utilizando ilustrações e exemplos concretos tal como explicações detalhadas e até mesmo redundantes de modo a assegurar a compreensão de todos. Uma terceira característica será a prática supervisionada do aluno, comprovando a sua

compreensão, permitindo-lhe apresentar as suas dúvidas e críticas estando o professor pronto a nova explicação ao esclarecimento sempre que for necessário. A retroalimentação e correção é outra das características referidas e possibilita saber quais os erros dos alunos, quais as tarefas que necessitam de mais prática e quais os conteúdos que necessitam de ser reensinados. Podemos falar depois na quinta característica que consiste na prática independente do aluno e na sexta que consiste nas revisões semanais e mensais. Quanto à prática independente do aluno é de extrema relevância pois responsabiliza os alunos pelo seu trabalho, permitindo-lhes aprender mais. De grande importância é depois, no final de todas estas práticas a revisão semanal e mensal da matéria dada sempre acompanhada do reensino dos conteúdos que se apresentam como não aprendidos.

2.2.2. Estilo Cognitivo do Professor

Existem estudos que permitem falar de estilo cognitivo para o professor, tal como se fala para o aluno. O estilo de dependência e independência de campo de Witkin e Goodenough é também dos mais estudados no que diz respeito aos professores. Desta forma podemos afirmar, segundo o texto “La interacción profesor-alumno” de J. Álvarez (1998), que as características do professor independente de campo são as seguintes:

- Conduta pessoal:
 - Estabelece relações formais e frias com os alunos;
 - Mantém uma atitude de autoridade na sala de aula;
 - Centra a sua atenção nos objetivos académicos e instrutivos.

- Conduta instrutiva:
 - Estimula o rendimento independente do estudante, destacando o esforço individual;
 - Estimula a competitividade;
 - Adota o papel de consultor;
 - Estimula a aprendizagem por tentativa e erro.

- Conduta do professor relativamente ao currículo:
 - Destaca as regras e princípios;
 - Centra-se em abstrações;
 - Fomenta a aprendizagem indutiva e o método da descoberta.

No que diz respeito ao professor dependente de campo destacam-se as seguintes características:

- Conduta pessoal:
 - Cria uma atmosfera de afetividade;
 - Personaliza as suas intervenções.

- Conduta instrutiva:
 - Aproxima-se de quem tem necessidade de ajuda;
 - Proporciona ajuda e orientação aos seus alunos;
 - Expressa com clareza a finalidade e os objetivos de cada lição;
 - Estimula a aprendizagem mediante a imitação de modelos;
 - Estimula a cooperação e o desenvolvimento do sentimento de grupo;
 - Consegue manter conversas informais na sala de aula.

- Conduta do professor relativamente ao currículo:
 - Destaca os aspetos globais dos conceitos;
 - Fala de generalizações e ajuda os alunos a aplicá-las a situações concretas;
 - Personaliza e humaniza o currículo;
 - Utiliza as matérias e os materiais de ensino para que o aluno possa expressar os seus sentimentos.

2.2.3. Estilos Intelectuais do Professor

Para além dos estilos cognitivos podemos também falar de estilos intelectuais ou de pensamento. Estes estilos têm origem no trabalho de Grigorenko e Stenberg (1988) e foram desenvolvidos atendendo a critérios como a forma como o professor resolve e enfrenta os problemas e as

experiências de aprendizagem, as formas e níveis de atuação, o âmbito da sua atuação e as tendências relativas à orientação da atividade. Neste domínio o professor pode apresentar os seguintes estilos:

- *Estilo Legislativo*: professores que gostam de criar, formular e planificar as atividades escolares. Ensinam as normas aos alunos e permitem-lhes depois criar respostas para resolverem os seus problemas de forma criativa.
- *Estilo Executivo*: são professores que se limitam a cumprir as normas, preferindo tarefas bastante estruturadas. No seu processo de ensino a inovação não tem lugar e só se potenciam nos alunos processos de aquisição e transferência de conhecimentos.
- *Estilo Judicial*: tem uma grande preocupação em controlar, supervisionar toda a atividade escolar. Gostam de analisar e criticar.
- *Estilo Monárquico*: são diretos e dinâmicos acreditando que os fins justificam os meios, tentando resolver os problemas de forma rápida. São um pouco intolerantes e inflexíveis não tendo a capacidade para admitir outras prioridades e alternativas.
- *Estilo Hierárquico*: tendem a estar motivados para uma hierarquia de metas a atingir, reconhecendo que nem todas elas se podem alcançar do mesmo modo e reconhecendo que umas são mais importantes que outras. Tendem a ser conscientes, tolerantes e flexíveis. Conseguem ver as prioridades sendo decididos e sistemáticos na resolução de problemas e na tomada de decisões.
- *Estilo oligárquico*: para eles as metas têm todas a mesma importância apresentando dificuldades em estabelecer prioridades sendo demasiado indecisos. Frustram-se a si mesmos e aos outros o que os faz vacilar bastante.
- *Estilo Anárquico*: os professores apresentam-se motivados para uma grande variedade de metas difíceis de ordenar tanto para eles mesmos como para os outros. Mostram-se inseguros e extremamente simplistas. Podem ser muito decididos ou, no extremo oposto, muito indecisos.
- *Estilo Global*: prefere tratar questões amplas e abstratas. Gostam de trabalhar no mundo das ideias.

- *Estilo Local*: preferem tarefas e problemas concretos que requerem um trabalho minucioso, orientando-se num mundo muito mais pragmático.
- *Estilo Interno*: são professores que se caracterizam pela sua introversão, por uma menor sensibilidade social, preferindo trabalhar sozinhos.
- *Estilo Externo*: professores extrovertidos, com boas relações, sendo mais sensíveis aos problemas do que os outros e estabelecendo relações interpessoais mais facilmente. Mostram interesse especial por problemas relacionados com o mundo externo.
- *Estilo Conservador*: gostam de seguir as regras e os procedimentos estabelecidos, minimizam as situações ambíguas ao máximo.
- *Estilo Progressista*: vão para além das regras e normas estabelecidas, enfrentando as situações ambíguas. Encaram com naturalidade as novidades e pode dizer-se que até desfrutam das situações problemáticas pois a solução pode implicar novos procedimentos.

Nos últimos tempos tem-se apostado num *estilo mediacional* definido como a forma de interação do professor com os seus alunos, atuando este como um suporte para favorecer a competência cognitiva “ destes.

O professor age aqui como um mediador que tem como funções criar um ambiente na sala de aula que ajude o aluno a resolver os problemas complexos, acentuando mais os seus sucessos do que os seus erros. São professores que ajudam o aluno a aceitar desafios relativos a qualquer problema desejando que eles próprios construam os seus procedimentos, orientando-os apenas mas sem lhes dar a solução. Este estilo de ensino possibilita o pensamento e a troca de ideias.

Os professores não apresentam exclusivamente um estilo ou outro, podendo apresentar sim, um ou outro em maior destaque. O que lhes compete é utilizar um estilo ou outro segundo os campos de atividade e as exigências de cada situação.

2.3.Organização do Sistema Educativo

2.3.1.Educação pré-escolar

Destina-se às crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico. A frequência da educação pré-escolar é facultativa, sendo dispensada nos jardins-de-infância. Em 1996 foi aprovada uma nova Lei-Quadro para a Educação Pré-Escolar, passando esta a constituir uma prioridade no alargamento da rede e no reforço da oferta de ensino. A Educação Pré-Escolar é considerada desde aquele ano um factor decisivo de igualdade de oportunidades, de combate ao insucesso escolar e ao abandono precoce da escola.

2.3.2.Educação escolar

Compreende os ensinos básico, secundário e superior e integra modalidades especiais. *Ensino básico (escolaridade obrigatória)* O ensino básico é obrigatório, unificado e gratuito e tem a duração de nove anos compreendendo três ciclos sequenciais organizados da seguinte forma:

- no 1.º ciclo, de quatro anos, o ensino é de carácter geral, em regime de professor único (podendo este ser coadjuvado por outros professores de apoio ou de áreas específicas);
- no 2.º ciclo, de dois anos, o ensino organiza-se em áreas interdisciplinares;
- no 3.º ciclo, de três anos, o ensino organiza-se por disciplinas, segundo um plano curricular unificado.

A escolaridade obrigatória inicia-se com a idade de 6 anos e termina aos 15 anos. Os alunos que concluem a escolaridade obrigatória e querem prosseguir a sua actividade formativa são confrontados com a oferta do ensino secundário (geral e profissional), podendo ainda optar por outras modalidades formativas fora do sistema educativo.

A presente tendência de evolução do sistema educativo contempla uma maior diversificação de currículos. Assim, em qualquer ciclo do ensino básico, o

currículo normal» pode ser substituído por currículos alternativos, concebidos e promovidos pelas escolas, e mais adequados à especificidade dos contextos e públicos.

Existem ainda, como oferta alternativa, cursos de «educação-formação», criados em 1997, destinados a jovens que possuam o diploma do 9.º ano de escolaridade, sem qualquer qualificação profissional, e que não pretendam prosseguir estudos no ensino secundário, bem como a jovens que, tendo frequentado o 9.º ano, não o tenham concluído. Estes cursos, com a duração de um ano, permitem a obtenção de uma qualificação profissional (nível II) e, no caso dos alunos que não concluíram anteriormente o 9.º ano, conferem o diploma do 3.º ciclo do ensino básico.

2.3.3. Ensino secundário

O ensino secundário é opcional para todos os que completam com aproveitamento o ensino básico. Tem a duração de três anos (10.º, 11.º e 12.º anos de escolaridade) e compreende:

- cursos de carácter geral, ou cursos predominantemente orientados para o prosseguimento de estudos, nomeadamente para o acesso ao ensino superior;
- cursos tecnológicos, ou cursos predominantemente orientados para a preparação para o ingresso na vida activa, permitindo a obtenção de uma qualificação profissional (nível III).

A matriz curricular dos cursos tecnológicos contempla uma formação de cariz técnico, tecnológico, profissionalizante, incluindo também língua e cultura portuguesas. É garantida a equivalência de certificados destes dois tipos de cursos.

2.3.4. Ensino superior

O ensino superior compreende o ensino universitário e o ensino politécnico, podendo, ambos, ser públicos ou privados. O ensino superior público abrange estabelecimentos de tutela única (como as universidades e os

institutos politécnicos) e de dupla tutela (tais como o ensino superior militar e policial). No ensino superior privado e cooperativo existem também as modalidades de ensino universitário e politécnico.

Destaca-se ainda a Universidade Católica Portuguesa que, embora privada, é considerada autonomamente.

2.3.5. Modalidades especiais do sistema educativo

Os cursos oferecidos pelas escolas profissionais são, fundamentalmente, cursos de nível secundário (10.º, 11.º e 12.º anos) cujo acesso depende da aprovação no 9.º ano de escolaridade. Os alunos que concluem estes cursos obtêm um diploma do ensino secundário e de qualificação profissional (nível VI). Para além destes cursos, as Escolas Profissionais podem ainda oferecer outro tipo de formação profissional, nomeadamente cursos equivalentes ao 3.º ciclo do ensino básico, com um currículo profissionalizante, a que corresponde uma qualificação profissional (nível II).

2.3.Outros Estudos

Ao abordar a avaliação do ponto de vista do aluno, torna-se indispensável tomar conhecimento dos estudos efetuados neste sentido, de modo a confrontar resultados e comparar opiniões, verificando as suas semelhanças e diferenças com o estudo agora efetuado.

Não são muitos os estudos existentes em relação ao ponto de vista do aluno sobre a avaliação, sendo em maior número os que se relacionam com o ponto de vista dos professores ou das organizações escolares. Existe um estudo efetuado por Gisele Barbosa, intitulado “O Discurso sobre a avaliação escolar do ponto de vista do aluno”. Este estudo surgiu de uma necessidade decorrente das aulas da disciplina de Avaliação e Medidas Educacionais de um Curso de Pedagogia, cujo objeto de estudo é a avaliação escolar.

Após certo período de experiência docente, o programa da disciplina era profundamente marcado por fundamentos da mensuração e mostrou-se insatisfatório para atender às necessidades e anseios dos alunos. Ciente da escassez de estudos críticos sobre a realidade da avaliação escolar e com uma literatura que apontavam para a classificação como prioridade, foram desenvolvidas inovações. Foi solicitado aos alunos que no início do ano letivo relatassem as suas experiências mais marcantes no que respeita à avaliação. O conteúdo desses relatos tornou-se matéria-prima da disciplina e foram decididas, conjuntamente com os alunos, as questões relativas ao trabalho pedagógico. Foi construída uma metodologia de estudos e as decisões passaram a ser tomadas coletivamente. A sala de aula tornou-se um espaço de investigação e transformou o conteúdo da disciplina e a prática do ensino e da avaliação em objetos de análise coletiva por parte desta professora e dos respetivos alunos.

Após esta experiência esta professora optou por tomar os relatos das experiências em avaliação escolar como material empírico para realizar a pesquisa. Os relatos dos alunos acerca da ação bloqueadora que a avaliação exerce sobre a aprendizagem e o processo de conhecimento do aluno eram alvos de questões. Verifica-se que a avaliação afasta os professores dos alunos e vice-versa e surge como algo desligado do ensino, como se ambos ocorressem em dois momentos estanques e inconciliáveis. Ao relatar suas

experiências escolares, os intervenientes desta pesquisa descreveram e explicaram as situações vividas, obtidas por meio de exercícios de memória. O material recuperado pela memória é um material "vivo" constituído por constante reconstrução das vivências passadas, acrescido de novos conhecimentos e experiências individuais e sociais do momento presente. As representações que os alunos possuem acerca da avaliação escolar estão contidas no seu discurso expresso por meio dos relatos escritos.

A proposta de análise seguiu as seguintes etapas: partir do pressuposto de que existe uma diversidade implícita no interior das representações sociais; priorizar o estudo das representações sociais como pensamento constituído que, embora se trate de um produto, caracteriza-se por estar em mutação dada a sua natureza simbólica e social; incidir sobre o discurso dos sujeitos e nele focalizar o respetivo conteúdo e contexto da linguagem, mediante as condições em que foi produzido; fazer a leitura extensiva do material quanto à perspetiva do grupo sobre o objeto.

As revelações mais deprimentes dos relatos dizem respeito à reação do professor diante do erro e do baixo rendimento do aluno, e da inobservância de regras ou afastamento delas. Ao todo, um terço dos relatos faz alusões às críticas destrutivas, ofensas morais, agressões físicas, punições, ameaças, gritos, perseguição, ridicularização, discriminação, todas praticadas em nome da avaliação.

O exame escolar faz parte do quotidiano escolar de tal forma que o ensino se desenvolve sob a sua pressão e controle. As provas e os cálculos das notas e das médias para a aprovação, as estatísticas dos resultados são atividades que ganham importância nas escolas e que acontecem independentemente do processo ensino-aprendizagem, chegando mesmo a subordinar este último aos seus ditames. É preciso atentar para o fato de que os juízos de excelência escolar oriundos da avaliação são "uma construção intelectual, cultural, social". Como construção, aproxima-se de uma fabricação que, até certo ponto, é artesanal porque nela interferem a intuição do professor, modificações e invenções que ele introduz nos procedimentos, nos critérios, no processo, enfim. Interpretando a prática da avaliação nesses mesmos termos, a informação sobre o aluno, coletada formal e informalmente, e centralizada nas mãos do professor, passa por um processo de seleção e elaboração que

dá origem à emissão de juízos sobre o aproveitamento do aluno e respetiva qualificação. Os dados obtidos nesse itinerário não só são "contaminados", dada a natureza interativa da avaliação, como também se compõem de ponderações feitas pelo professor de forma singular, de acordo com suas particulares teorias. Os episódios negativos relatados pelos alunos apontam repercussões do ponto de vista pessoal e escolar. A análise evidenciou o rebaixamento da autoestima como um reflexo importante visto que vem a ser um dos elementos que indispõem o aluno para o estudo, para a aprendizagem e o afasta do relacionamento com as pessoas, por vezes, do convívio com os colegas, causando sérios malefícios para a sua vida futura e produtiva.

Acrescente-se a isso a formação de medos, bloqueios e sentimentos de frustração presentes ainda hoje na vida adulta. Do ponto de vista escolar, os sujeitos desta pesquisa mencionam a repetência, a ausência de aprendizagem, a privação do exercício intelectual, a falta de domínio ou o bloqueio em determinado conteúdo como repercussões da experiência negativa que tiveram em avaliação.

Os episódios positivos revelados nos relatos dos alunos mostram o reverso do quadro negativo: a prática da avaliação tem carácter contínuo e processual; os instrumentos de avaliação são diversificados; são exigidas habilidades intelectuais complexas e não a memorização; o professor é competente na didática e no conteúdo que ministra; o professor interessa-se pela aprendizagem do aluno; dá retorno sobre os trabalhos realizados e orienta a correção dos erros.

Os resultados desta pesquisa vêm juntar-se a resultados de outras pesquisas realizadas sobre avaliação escolar como o de Domingos Fernandes (2009) que, embora utilizassem outras técnicas de coleta de dados e de análise, mostram iguais dimensões da problemática estudada no que toca à ênfase nos aspetos negativos do processo de avaliação, à ausência de estímulos à aprendizagem, à fragilidade dos procedimentos para a apreensão da manifestação da aprendizagem do aluno e expressão dos respetivos resultados, entre outras.

Capítulo 3 – Estudo Empírico

3.1. Desenho da Investigação

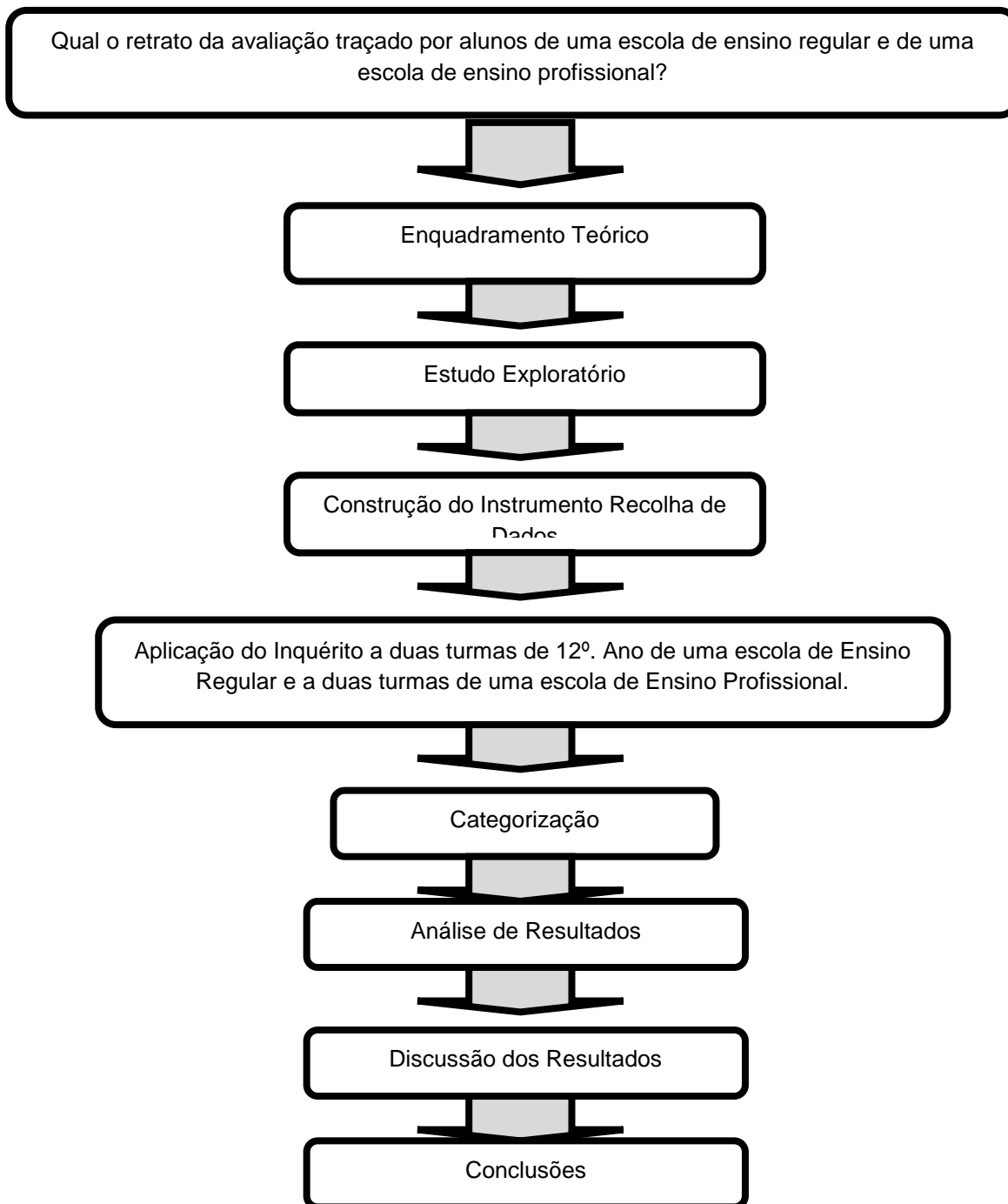


Figura 1 - Desenho da Investigação

A formulação do problema foi a etapa fundamental para o desenvolvimento do estudo apresentado. A avaliação educacional é um ramo bastante abrangente e foi necessário traçar um rumo. A escolha recaiu sobre a área que nos pareceu menos explorada. A ideia seria compreender o que os alunos – objetos da avaliação – pensavam sobre a temática e que retrato fazem dela.

Foi efetuado então um enquadramento teórico que norteou o desenvolvimento do estudo e serviu de base para o mesmo, tal como para a preparação do estudo exploratório que antecedeu a construção do instrumento de recolha de dados.

Decidimos verificar se as questões formuladas eram pertinentes e se o seu estudo era viável. Para tal foi feito um estudo piloto com duas turmas de uma escola profissional e, ao invés de apresentar aos alunos um inquérito já preparado, optámos por pedir-lhes que dessem livremente a sua opinião sobre o que para eles era a avaliação, o que lhes agradava ou não ou o que mudariam. O objetivo era conseguir resultados o mais próximos possível da verdadeira opinião dos alunos.

Foi a partir dos textos escritos pelos alunos no estudo exploratório que procedemos à extração das linhas chave do instrumento de recolha de dados a aplicar. A variedade de respostas foi de tal forma rica que nos pareceu uma boa opção não limitar as respostas com inquéritos de resposta fechada. Foram escolhidas as questões de resposta aberta e os questionários foram distribuídos em janeiro, a duas turmas de uma escola de ensino regular e a duas turmas de uma escola de ensino profissional de décimo segundo ano.

Os dados foram recolhidos e da sua análise surgiu a categorização das respostas e, a partir da mesma, foram comparados os resultados e traçados os dois retratos da avaliação desenhados por estes dois grupos de alunos.

Procedeu-se por fim à discussão dos resultados, comparando-os com as teorias abordadas na revisão da literatura desenvolvida para este projeto.

Só após todos estes passos foi possível chegar às conclusões do estudo desenvolvido.

3.2. Problema e Questões de Investigação

A formulação do problema parece ser a etapa mais difícil pois são muitas as ideias, conceitos e motivações que se enquadram no tema. Para além disso, é um passo decisivo pois poderá ditar o sucesso ou fracasso de uma investigação. Uma má formulação do problema poderá levar à investigação realidades que não são as pretendidas e poderemos retirar ilações que nos podem comprometer.

O problema que gostaria de estudar seria: **“Qual o retrato que os alunos de uma Escola Profissional e de uma Escola de Ensino Regular traçam da avaliação?”** Os professores fazem da avaliação uma prática diária. Seja a avaliação de diagnóstico, formativa ou sumativa, a avaliação é uma prática maior na sala de aula. Os professores trabalham para que os alunos adquiram conhecimentos e é a avaliação que possibilita ao professor atestar a aquisição ou não dos mesmos. Por isso, os alunos convivem diariamente com esta realidade e são eles os avaliados.

Não existindo, até à data, muitos estudos neste sentido, pareceu-nos de todo o interesse procurar conhecer o que é a avaliação para os alunos. Será relevante saber quais pensam ser os objetivos da avaliação, que experiências positivas ou negativas já tiveram com o processo, que tipologia de avaliação preferem, com que instrumentos de avaliação se sentem mais confortáveis, o que mudariam na avaliação, qual o seu estilo de aprendizagem e com que estilo de ensino pensam aprender mais e melhor.

Enquanto professores, seria pertinente questionar os alunos neste sentido pois ao trabalharmos com eles e para eles, ao ter conhecimento da sua visão da avaliação, poder-se-iam redefinir estratégias de ensino, esclarecer dúvidas relativamente à avaliação praticada e adequar instrumentos e tipologias de avaliação tendo como objetivo maior a prática de uma avaliação adequada, sempre rigorosa mas também compreendida pelos alunos avaliados.

3.3.Objetivos do Estudo

Estando definido o problema é mais fácil definir os objetivos do estudo. Assim sendo, o principal objetivo será conseguir dois retratos da avaliação e poder compará-los verificando as suas semelhanças e diferenças. Desses retratos será possível extrair a definição e os objetivos da avaliação para os alunos de uma escola de ensino regular e uma escola de ensino profissional. Objetivo também será saber o que os marcou positivamente e negativamente na avaliação e o que mudariam no processo de avaliação, caso tivessem essa possibilidade. Este estudo deverá possibilitar também o conhecimento dos instrumentos de avaliação preferidos, tal como a importância atribuída à relação professor/aluno no âmbito dos estilos de aprendizagem e estilos de ensino.

Analisadas estas informações para cada uma das turmas será possível aferir os resultados de cada uma das escolas e comparar as mesmas no que respeita a cada um dos objetivos referidos anteriormente.

Para além disso, este estudo tem como objectivo uma reflexão sobre os retratos apresentados pelos alunos e aquilo que eles realmente desejam da avaliação a que são submetidos.

Desta feita poderemos, de forma sintética afirmar que os objectivos do presente estudo foram conseguir dois retratos da avaliação e poder compará-los quanto a:

- Definição de avaliação;
- Objetivos da avaliação;
- Momentos positivos;
- Momentos negativos;
- Sugestões de mudança;
- Procedimentos e estratégias de avaliação;
- Estilos de aprendizagem;
- Estilos de ensino.

3.4.Caracterização do Estudo

O objetivo deste estudo é conhecer as características da população escolhida e verificar como se manifesta um determinado fenómeno e os seus componentes, estudando-o pormenorizadamente. Consegue-se uma delimitação dos factos que suportam o problema de investigação. Assim sendo, de acordo com José Vilelas (2009), com este tipo de estudo é possível

“o estabelecimento das características demográficas das unidades investigadas; a investigação das formas de conduta, das atitudes das pessoas que se encontram no universo de investigação; o estabelecimento de comportamentos concretos e a descoberta da possível associação entre as variáveis da investigação. “

(José Vilelas, 2009: p.120)

Assim sendo, é possível afirmar que o estudo em causa é um estudo descritivo.

Por outro lado, é também um estudo qualitativo uma vez que é impossível dissociar o mundo objetivo da subjetividade de cada sujeito. Não requer o uso de métodos e de técnicas estatísticas e o ambiente natural é a fonte para a natureza de dados. Com ele é possível explorar comportamentos, perspetivas e experiências das pessoas que se estudam. A base da investigação qualitativa reside na abordagem interpretativa da realidade social (Holloway, 1999). O presente estudo corresponde a estas indicações e embora possa recorrer esporadicamente a alguns tratamentos estatísticos é, predominantemente, de natureza qualitativa.

Um dos objetivos deste estudo será a comparação entre os retratos da avaliação traçados por alunos de dois tipos de escolas diferentes. Desta feita, será possível verificar semelhanças e explicar possíveis divergências entre os resultados obtidos. Assim sendo, este estudo reveste-se também de uma natureza comparativa.

Posto isto, podemos afirmar que o estudo apresentado caracteriza-se como um estudo descritivo, de natureza predominantemente qualitativa e comparativa.

3.5. Estudo Exploratório

Ao longo da elaboração deste projeto, várias questões foram surgindo e prendem-se não só com a definição de alguns conceitos, como também com as respostas que se pretendem alcançar com a realização do estudo. De modo a verificar a pertinência do mesmo e saber para que temáticas condutoras a abordagem aos alunos poderia conduzir, os alunos de quatro turmas de uma escola de ensino profissional (76 alunos) foram solicitados para que, de uma forma informal, redigissem um texto no qual definissem avaliação, os seus objetivos, relatassem uma experiência positiva e outra negativa pela qual já tivessem passado em relação à avaliação, propusessem mudanças, referissem os tipos de avaliação que conhecem, os instrumentos de avaliação com que sentem que aprendem melhor, sendo dada aos alunos a liberdade de produção de texto necessária quando se procuram linhas condutoras e quando se pretende chegar ao seu pensamento “livre de condicionalismos” sobre o assunto. Para além das linhas condutoras sobre as quais se poderiam referir, mais de metade dos alunos acabaram por referir como sentem que aprendem melhor (estilos de aprendizagem) e com que tipos de professor sentem que aprendem mais, independentemente das suas classificações (estilos de ensino). Após a análise de conteúdo efetuada foi possível definir as temáticas a explorar neste estudo, como é possível observar na tabela 1.

Tabela 1 - Temáticas a abordar

Temáticas a abordar
<ul style="list-style-type: none">• Definição de avaliação;• Tipos de avaliação;• Procedimentos e estratégias de avaliação;• Intervenientes no processo de avaliação e importância da sua relação (professor/aluno);• Estilos de aprendizagem e,• Estilos de ensino.

3.5.1. Categorização do Estudo Exploratório

A análise de conteúdo dos textos conseguidos, ainda que de forma muito informal, acabou por ser determinante para encontrar as linhas condutoras do projeto desenvolvido. Assim sendo, apresenta-se seguidamente a tabela 2, com a categorização das respostas apresentadas no Estudo Piloto que, conseqüentemente, conduziram às temáticas a abordar, as quais se tornaram alvo de revisão da literatura. Este processo foi fundamental para a apresentação das questões que serviram de guia para a elaboração do questionário a aplicar no estudo.

Tabela 2 - Categorização do Estudo Piloto

Categorias	Indicadores	Nº. de Alunos que responderam no mesmo sentido
Definição de Avaliação	"o método utilizado pelos professores como forma de avaliar as competências dos alunos"	19
	"forma com a qual os professores ficam a saber aquilo que aprendemos e o que é preciso melhorar"	14
	"é uma forma de avaliar os conhecimentos adquiridos ao longo do processo escolar"	19
Objetivos da Avaliação	"avaliar as competências adquiridas pelos alunos durante as aulas"	14
	"para o professor avaliar o seu método de ensino, verificando se é eficaz ou não"	4
	"ajudar os alunos a conhecerem as suas próprias capacidades"	7
	"obtermos uma classificação para entrar na Universidade"	1
	"é uma forma de termos uma classificação"	16
	"serve para ver se o aluno esteve interessado na matéria"	7
	"saber se os alunos podem passar de ano"	5
"serve para fazer a distinção entre as boas aprendizagens e as menos boas"	7	
Situação Positiva	"a professora tinha sérias dúvidas na minha nota e esse facto fez com que eu me empenhasse e ficasse com 4 até ao final do 9º. Ano"	1
	"pensei que um trabalho me tinha corrido mal mas o professor deu-me os parabéns e disse que se tinha surpreendido comigo"	1
	"é motivo de orgulho quando com ela podemos seguir o nosso futuro profissional"	1
	"é positiva porque a partir dos resultados podemos melhorar"	3
	"se me empenhar acabo por ter positiva e não conta só o teste"	7
	"as melhores notas"	4
	"surpreendi-me com uma nota positiva que não esperava"	10
	"nunca me senti injustiçada"	1
"o professor disse que eu tinha evoluído mais este ano que no ano anterior"	1	
Situação Negativa	"o professor garantiu que a minha nota final não seria apenas a nota do teste mas a minha prestação prática também seria avaliada, mas isso não aconteceu"	4
	"ver alunos que cabulam ter notas terem notas iguais ou superiores aos outros que estudam"	1
	"a avaliação é negativa porque acentua as diferenças entre os alunos"	4
	"fiz um trabalho , passei horas na biblioteca e o trabalho estava tão bom que o professor não acreditou que fui eu que fiz"	1

	"o meu trabalho não é reconhecido"	1
	"não atingir os objetivos"	1
	"testes com muita matéria"	1
	"a avaliação é injusta quando os alunos têm apenas um ou dois momentos para demonstrar os seus conhecimentos para a avaliação e se não estiver bem nesses dias, sai prejudicado"	1
	"um professor colocou-me na rua e, a partir daí, tive sempre negativa de 48%"	1
	"fui agredido pela professora e chamou-me burro"	1
	"tive uma branca"	2
	"acentua a concorrência entre os alunos"	1
	"desce a minha nota"	2
	"não tive a nota merecida"	6
	"tive uma negativa"	7
	"não passei de ano"	1
	"ter chumbado e desiludido a minha mãe"	1

Sugestões de Mudança na Avaliação	"a avaliação deve ser feita não apenas com os testes, mas com todo o comportamento do aluno ao longo do ano"	6
	"mudaria o peso da avaliação sumativa – testes - (...) acho que o que fazemos no dia a dia: fichas de trabalho, apresentação de trabalhos...deveria valer mais"	9
	"Só avaliava os conteúdos que pudessem vir a ser úteis para o futuro dos alunos"	1
	"deixaria de existir a avaliação extraordinária"	1
	"faria fichas semanalmente"	1
	"o modo como alguns professores avaliam os seus alunos"	1
	"os alunos deveriam esforçar-se mais"	1
	"alguns professores não deveriam ser excessivamente exigentes nem dar a matéria muito rápido"	1
	"a avaliação deveria ser sempre um processo contínuo mas nem sempre é assim"	2
	"não mudaria nada"	11
	"não mudaria nada, desde que seja justa"	6
	"os testes deveriam ser todos surpresa pois só assim demonstrariam o que verdadeiramente sabemos"	1
	"o peso que tem – não importa o que sabemos, o que progredimos se isso não for expresso em números – somos mais do que isso"	2

Procedimentos e estratégias de avaliação	"gosto de ser avaliada através de testes, mas também trabalhos, comportamento, assiduidade e principalmente, participação"	7
	"testes mas (...) o peso não deveria ser tanto"	6
	"teste"	5
	"avaliação contínua"	7
	"gosto mais dos trabalhos"	7
	"comportamento e trabalhos de grupo e individuais"	1

Estilos de Aprendizagem	"Uma aula em que os alunos possam participar, na minha opinião é muito mais eficaz"	2
	"não gosto de aprender de forma autoritária"	1
	"estudar sozinha e fazer trabalhos individuais (de grupo também se todos trabalharem)"	1
	"gosto de aprender em aulas em que nós descobrimos a matéria através de textos e imagens mas depois o professor esquematiza."	6
	"gosto de aprender de forma descontraída mas com algum controlo do professor"	2
	"aprendo melhor com aulas práticas e a fazer bastantes exercícios"	11
	"aprendo melhor nas aulas em que gosto dos professores"	1
	"gosto muito do trabalho individual"	1
	"gosto que o professor exponha a matéria e de a escrever pois assim estou a fixá-la"	5
	"ouço tudo com muita atenção"	3
	"gosto de aprender em aulas em que a matéria é dada com motivação e os alunos têm liberdade para trabalhar e colocar dúvidas à vontade"	3
	"não gosto de decorar a matéria para depois 'vomitar' no teste e esquecer tudo"	1
	"gosto de aprender através do debate"	2

	"aprendo mais com aulas dinâmicas, que não sejam só com a leitura de textos e análise dos mesmos"	6
Estilos de Ensino Características do professor ideal	"aquele que chega aos alunos."	6
	"boa apresentação"	1
	"quem motive os alunos"	1
	"boa cultura geral"	1
	"gosto do professor que deixa o aluno bem esclarecido"	4
	"professores que nos dizem para fazermos muitos exercícios"	1
	"o professor deve ouvir, compreender, observar e respeitar os seus alunos"	4
	"para mim o professor ideal é aquele que consegue chegar aos alunos e não está preocupado com os resultados nos testes"	2
	"um bom professor deve estar à vontade com a matéria que ensina, sabe dar bons exemplos e compreende que os alunos não são máquinas"	5
	"dar-lhes matéria, mas deixá-los descobrir, guiando, e estar disponível para esclarecer e tirar dúvidas"	1
	"deve ser justo e imparcial"	5
	"deve ser alguém que nos compreenda, nos ajude e nos repreenda quando necessário"	2
	"tem que saber adequar o seu método de ensino aos alunos que tem"	1
	"prefiro professores que gostam mesmo daquilo que fazem"	2
	"deve ajudar os alunos com mais dificuldades"	3
	"O professor que me dá força e acredita em mim eu não quero desiludir e esforço-me mais"	4
	"Gosto do professor tenha aulas que se nota que não foram feitas em cima do joelho e que nos conhece bem – não somos só mais um"	1
	"um professor que não seja um ditador"	2
"que seja compreensivo e cumpre com a sua palavra"	8	
"calmo, com paciência, simpático, divertido"	6	
"Um professor que seja descontraído com os alunos, que tenha muito à vontade com eles mas que seja um pouco rigoroso e quando é para trabalhar tem que se trabalhar"	9	

Depois da análise dos textos produzidos pelos alunos e da organização das respetivas indicações textuais foi possível chegar às categorias que se apresentam na tabela 3.

Tabela 3 - Categorias do Estudo Piloto

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS
1.OPINIÃO DOS ALUNOS SOBRE A AVALIAÇÃO	1.1.Definição de avaliação
	1.2.Objetivos da avaliação
	1.3.Recordações positivas
	1.4.Recordações negativas
	1.5.Propostas de mudança
2.TIPOLOGIAS DE AVALIAÇÃO	2.1.Avaliação diagnóstica
	2.2.Avaliação formativa
	2.3.Avaliação sumativa
3.APRENDIZAGEM DOS ALUNOS	3.1.Instrumentos de Avaliação
	3.2.Estilos de Aprendizagem
4.O PAPEL DO PROFESSOR	4.1.Estilos de Ensino
	4.2.Características do Professor Ideal

Os indicadores extraídos das produções textuais permitem encontrar quatro categorias distintas. A primeira trata-se da opinião dos alunos sobre a avaliação. Neste campo, os alunos acabaram por referir a definição de avaliação, os seus objetivos, tal como as recordações positivas e negativas que tinham de situações em que foram submetidos à avaliação. Ainda nesta categoria, forneceram indicadores que nos possibilitaram avançar com outra sub-categoria – as propostas de mudança.

A segunda categoria diz respeito às tipologias de avaliação e aqui poderemos encontrar a avaliação diagnóstica, formativa e sumativa.

Relativamente à aprendizagem dos alunos, acabaram por nos dar indicações que permitem apresentar como sub-categorias os instrumentos de avaliação e os estilos de aprendizagem, ao referirem como aprendem melhor ou como estruturam o seu estudo.

O professor e o seu papel enquanto agente no processo de ensino-aprendizagem foi largamente referido e, a este respeito, é possível distinguir elementos textuais que se prendem com os estilos de ensino, enquanto outros apontam para as características do professor ideal.

3.5.2. Conclusões do estudo exploratório

Após a recolha das produções textuais de setenta e seis alunos, distribuídos por quatro turmas de uma escola profissional e de se ter procedido à categorização das respostas e deteção dos indicadores podemos concluir que, no que respeita à definição de avaliação, a maior parte dos alunos referiu que se trata de uma forma de avaliar competências (19 alunos) e de avaliar os conhecimentos adquiridos ao longo do processo escolar (19 alunos).

Quando nos referimos aos objetivos de avaliação, 16 alunos referiram ver a avaliação como uma forma de ter uma classificação, enquanto 14 alunos referem que o seu objetivo é avaliar as competências adquiridas pelos alunos durante as aulas.

Ao recordarem situações positivas que associam à avaliação, a surpresa por uma classificação positiva não esperada ocupa o primeiro lugar (10 alunos), seguindo-se o empenho recompensado (7 alunos). Já nos aspetos

negativos, as opiniões são muito abrangentes mas as classificações negativas foram referidas por 7 alunos e a não obtenção da classificação merecida, por 6 alunos.

A necessidade de mudança na avaliação é muitas vezes referidas, mas o que é certo é que a maior parte dos alunos, perante a possibilidade de referir a sua opinião, ainda mais de uma forma anónima, acabaram por afirmar que não mudariam nada (11 alunos) ou não mudariam nada desde que fosse uma avaliação justa (6 alunos). Dos que afirmaram mudar algo, o destaque vai para o peso excessivo dos testes de avaliação sumativa em detrimento da avaliação formativa (9 alunos).

Nos procedimentos e estratégias de avaliação, as opiniões dividem-se. A avaliação contínua, os trabalhos e a possibilidade de a avaliação recorrer a diferentes tipos de instrumentos como testes, trabalhos, comportamento, participação e assiduidade são os aspetos mais referidos com 7 alunos a referirem cada um dos indicadores apresentados.

Cada aluno tem o seu estilo de aprendizagem e neste aspeto a maior parte referiu que aprende melhor com aulas práticas e a resolução de bastantes exercícios.

Outra das categorias é os estilos de ensino e as características do professor ideal. A maior parte dos alunos (9 alunos) que se pronunciou sobre este tema referiu que prefere um professor descontraído mas que seja rigoroso quando for para trabalhar. Referem também (8 alunos) que preferem que o professor seja compreensivo e cumpra com a sua palavra.

3.5.3. Instrumentos

Após a experiência conseguida com o estudo piloto procedemos à elaboração do questionário a aplicar nas escolas que seriam alvo do estudo a desenvolver (Anexo 1). Os alunos haviam respondido de forma natural, descomprometida e genuína uma vez que não tinham qualquer influência de respostas pré-estabelecidas. Dada a riqueza de respostas conseguidas no estudo piloto, optámos por efetuar um questionário de respostas abertas,

sendo esperada uma riqueza de respostas como a conseguida no estudo piloto.

A categorização conseguida após a realização do estudo piloto foi determinante para a seleção das questões a aplicar no questionário que se encontra em anexo.

Desta feita, as questões às quais os alunos de duas turmas de uma escola de ensino regular e de duas turmas de uma escola de ensino profissional se submeteram, no início do segundo período do ano letivo 2010-2011 e após a respetiva autorização dos órgãos diretivos de cada um dos estabelecimentos de ensino foram:

- **O que é para si a avaliação e quais pensa serem os seus objetivos?**
(Para que serve a avaliação?)
- **Como prefere ser avaliado (a)?** *(Ex.: Poderá referir como gosta de ser avaliado (a): através de trabalhos individuais, de grupo, testes, portefólios, apresentações orais, desempenho nas aulas, fichas de trabalho... da avaliação formativa ou sumativa).*
- **O que mudaria na avaliação?** *(Ex.: Poderá referir se acha justo o modo como a avaliação é feita, se pensa que os pesos atribuídos a cada instrumento de avaliação estão corretos, o que gostaria de ver no modo de ser avaliado que não exista).*
- **Para si quais as características que o professor deve ter na avaliação? / O que seria para si um professor ideal na avaliação?**
- **Descreva uma situação positiva que o (a) tenha marcado com a avaliação e uma situação negativa de que se recorde.**
- **Como acha que aprende melhor e consegue melhores resultados?**
(Ex.: A descobrir a matéria por si, através das propostas do professor, de aulas dinâmicas, que o professor exponha a matéria, aprende melhor a ouvir ou a escrever resumos da matéria...).

3.6. Questões Orientadoras

Ao longo da elaboração deste projeto, várias questões foram surgindo e prendem-se não só com a definição de alguns conceitos, como também com as respostas que pretendo alcançar com a realização do estudo. De modo a verificar a pertinência deste estudo e saber para que temáticas condutoras a abordagem aos alunos poderia conduzir, os alunos de duas turmas de uma escola de ensino profissional foram solicitados para que, de uma forma informal, redigissem um texto no qual definissem avaliação, os seus objetivos, relatassem uma experiência positiva e outra negativa pela qual já tivessem passado em relação à avaliação, propusessem mudanças, referissem os tipos de avaliação que conhecem, os instrumentos de avaliação com que sentem que aprendem melhor, sendo dada aos alunos a liberdade de resposta necessária quando se procuram linhas condutoras e quando se pretende chegar ao seu pensamento mais puro sobre o assunto. Para além das linhas condutoras sobre as quais se poderiam referir, mais de metade dos alunos acabaram por referir como sentem que aprendem melhor (estilos de aprendizagem) e com que tipos de professor sentem que aprendem mais, independentemente das suas classificações (estilos de ensino).

Este passo, ainda que muito informal, acabou por ser determinante para encontrar as linhas condutoras do projeto aqui apresentado. Assim sendo, apresentam-se seguidamente as temáticas que este estudo aborda, as quais deverão ser alvo de revisão da literatura e as questões que servirão de guia para a elaboração de um futuro questionário.

Temáticas a abordar

- Definição de avaliação;
- Tipos de avaliação;
- Instrumentos de avaliação;
- Intervenientes no processo de avaliação e importância da sua relação (professor/aluno);
- Estilos de aprendizagem e,
- Estilos de ensino.

Questões mestras do retrato a traçar pelos alunos:

- Qual a sua definição de avaliação?
- Quais os objetivos da avaliação?
- O que mudariam na avaliação?
- Qual experiência mais positiva e a mais negativa que já viveram com a avaliação?
- Que tipos de avaliação conhecem e qual pensam ser mais relevante?
- Com que instrumentos de avaliação são avaliados?
- Com que instrumentos de avaliação gostariam de ser avaliados?
- Como sentem que aprendem melhor (que estilo de aprendizagem possuem) e conseguem melhores resultados na avaliação?
- Independentemente dos resultados obtidos na avaliação, com que estilo de ensino do professor sentem que aprendem mais?

A resposta a estas questões permitirá traçar então o retrato da avaliação, dos seus instrumentos e intervenientes, sob o ponto de vista dos alunos. Será importante verificar se os retratos apresentados por dois modelos de escola diferentes são semelhantes e, caso não sejam, quais as diferenças que apresentam.

3.7.Importância do Estudo

A avaliação é considerada, atualmente, como ponto de partida privilegiado para o estudo do processo de ensino-aprendizagem. Abordar o problema da avaliação é, necessariamente, tocar em todos os problemas fundamentais da pedagogia (Cardinet, 1993).

Ao pensarmos em avaliação são muitas as questões que parecem surgir e que ao longo dos tempos, vários estudiosos tentaram dar resposta: Avaliar porquê e para quê? Será que temos o direito a tal? Como avaliar? Avaliar implica medir? Os nossos instrumentos de avaliação são fiáveis?

No entanto, existia um ponto de vista sobre a avaliação que nos parecia menos abordado – o do aluno. O que pensa o aluno sobre a avaliação? O que mudaria se tivesse essa oportunidade? Que instrumentos de avaliação prefere? Como gosta de aprender? Que características tem o seu professor ideal, ou qual o estilo de ensino a que melhor se adaptam?

Este estudo procura dar voz a um dos principais intervenientes no processo de ensino aprendizagem – o aluno – e que desde sempre foi submetido à avaliação. São eles se submetem todos os dias a processos e instrumentos de avaliação, são eles que mais se adaptam a diferentes estilos de ensino para aprender e deveriam ser uma importante fonte de investigação. Se o sistema educativo, as escolas e os professores trabalham, na maioria dos casos, tendo a avaliação como finalidade da aprendizagem fará sentido saber a opinião dos alunos para, a partir daí refletir sobre a necessidade ou não de mudança na avaliação.

Com o presente estudo, os alunos refletem sobre o processo e, sendo eles e o que eles produzem, o objeto avaliado, será possível construir um retrato muito próprio da avaliação. Sendo grupos de dois tipos de estabelecimentos de ensino diferentes – regular e profissional – este estudo possibilita ainda verificar diferentes retratos da avaliação consoante o estabelecimento de ensino onde estudam.

Assim sendo, um dos motivos de maior relevância neste estudo é precisamente este confronto de pontos de vista – o do ensino regular e o do ensino profissional.

Após o cumprimento do ensino obrigatório de nove anos, os jovens portugueses que desejam manter-se no sistema de ensino podem escolher entre o ensino secundário geral e duas formas de ensino profissional: cursos tecnológicos e escolas profissionais.

Os cursos desenvolvidos nas escolas profissionais terminam com qualificações profissionais de nível IV e têm como objectivo prioritário a oferta de ensino profissional orientada para as necessidades locais e regionais. Estes dois tipos de formação profissional conferem acesso ao ensino superior.

A mão-de-obra portuguesa é caracterizada por um nível relativamente baixo de habilitações escolares: aproximadamente 80% da população ativa tem apenas nove anos de escolaridade ou menos (o ensino obrigatório foi elevado de seis para nove anos em 1986). A estrutura de níveis de qualificação profissional caracteriza-se também pelo grande peso dos níveis de qualificação mais baixos e pela aquisição de competências pela via não formal.

O baixo nível de qualificação da mão-de-obra adulta explica o esforço de um número significativo de instituições públicas, de entidades ligadas aos parceiros sociais, de entidades privadas sem fins lucrativos e também de empresas que oferecem formação contínua em Portugal.

Vejamos como se organiza o sistema educativo e de formação profissional.

3.8. Caracterização da Amostra

Este estudo procura construir um retrato da avaliação traçado por alunos de uma escola de ensino regular e de uma escola de ensino profissional. Assim sendo, procedeu-se à seleção de uma amostra da nossa população que seriam os alunos de uma escola de ensino regular e os alunos de uma escola de ensino profissional, com duas turmas de cada um dos estabelecimentos de ensino. Foram escolhidas as escolas nas quais se iriam aplicar os questionários e o critério foi o da proximidade entre as mesmas. No que respeita às turmas a selecionar, a escolha recaiu por turmas que frequentassem o décimo segundo ano de escolaridade, procurando uma visão da avaliação por parte de alunos que já passaram pelos diferentes ciclos e já perspetivam a sua entrada no ensino superior ou no mercado de trabalho.

Pensámos selecionar duas turmas em cada um dos diferentes tipos de estabelecimento de ensino. Na escola de ensino regular foi selecionada, aleatoriamente, uma turma cuja área de formação é as Ciências e Tecnologias e uma outra da área de Línguas e Humanidades. Quanto ao estabelecimento de ensino profissional foram escolhidas, aleatoriamente, uma turma do Curso Profissional de Técnico de Turismo e uma turma do Curso Profissional de Técnico de Higiene e Segurança no Trabalho e Ambiente.

Por coincidência viemos a verificar que o número de alunos que respondeu ao questionário numa e noutra escola era exatamente o mesmo – 39 alunos – completando assim um total de 78 questionários a aplicar, como podemos verificar na tabela 4.

Tabela 4 - Número de alunos por estabelecimento de ensino

		Frequência	Percentagem
	Regular	39	50,0
	Profissional	39	50,0
	Total	78	100,0

Ao observarmos a distribuição dos alunos por estabelecimento de ensino comprovamos que, para um total de 78 alunos, 50% frequentam um estabelecimento de ensino regular e outros 50% frequentam um estabelecimento de ensino profissional.

Quanto à distribuição por cursos, dezasseis alunos estudam na área das Humanidades, o que corresponde a 20,5% do número total de alunos. 23 alunos efetuam os seus estudos na área das Ciências e Tecnologias, o que corresponde a 29,5 % dos alunos.

No ensino profissional, dezanove dos alunos que responderam ao questionário fazem parte da turma de Higiene e Segurança no trabalho e Ambiente, valor correspondente a 24,4% do número total de alunos. Já o número de alunos que frequentam o curso de Turismo é de 20 alunos, o que corresponde a uma percentagem de 25,6% do total de inquiridos (tabela 5, gráfico 1).

Tabela 5 - Número de alunos por curso

	Frequência	Percentagem
Humanidades	16	20,5
Ciências e Tecnologias	23	29,5
HSTA	19	24,4
Turismo	20	25,6
Total	78	100,0

Nº. de Alunos por Curso

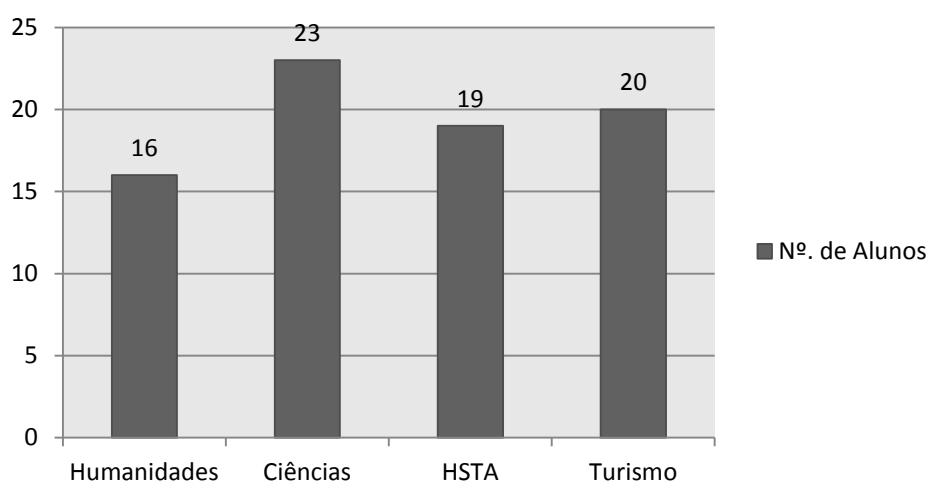


Gráfico 1 – Representação gráfica do número de alunos por curso

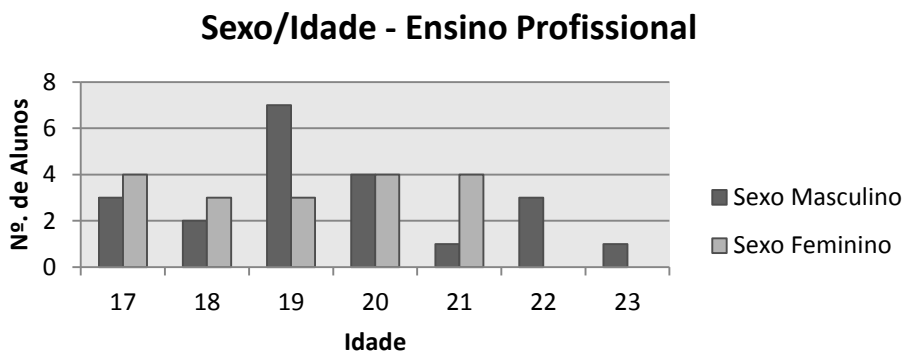


Gráfico 2 – Representação gráfica do Ensino Profissional - Sexo/Idade

No gráfico 2 é possível observar a distribuição por idades e por sexos dos alunos da escola de ensino profissional. Responderam ao inquérito 21 alunos do sexo masculino e 18 alunas. No caso dos alunos do sexo masculino a idade que mais vezes se verifica são os 19 anos. No entanto, no caso do sexo masculino, a média de idades é de 20 anos. Já nas raparigas, a dispersão é maior e existem 4 alunas para cada uma das idades seguintes: 17, 20 e 21 anos. No caso do sexo masculino, a média de idades é de 20 anos e no caso do sexo feminino, a média de idades é de 19 anos.

No que respeita às reprovações de ano escolar, no caso do sexo masculino, 15 dos alunos afirmam que já reprovaram. No sexo feminino, o mesmo é afirmado por 12 das raparigas. Apenas as alunas com dezassete anos não repetiram qualquer ano letivo. (Anexo 2)

Ao observarmos o gráfico 3, facilmente refletimos sobre o panorama apresentado pela escola de ensino regular.

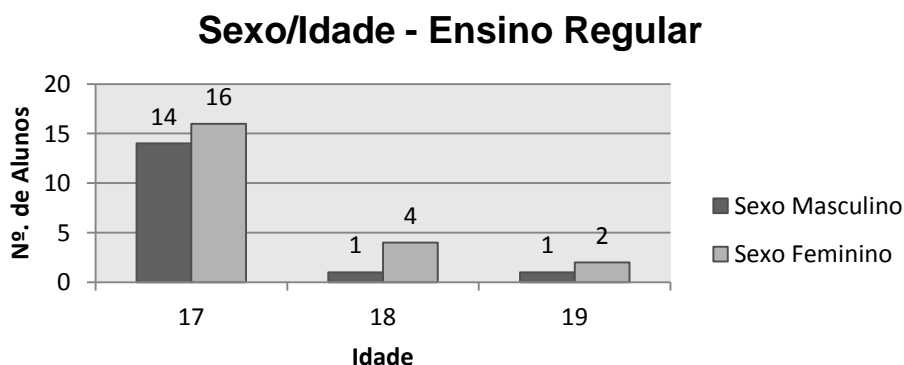


Gráfico 3 – Representação gráfica do Ensino Regular - Sexo/Idade

Dezassete alunos do sexo masculino responderam ao questionário e 82% desses alunos têm dezassete anos de idade. A média de idades é exatamente de dezassete anos e apenas um aluno afirma ter repetido um ano escolar.

A maioria dos alunos que respondeu ao inquérito na escola de ensino regular – 56% - era do sexo feminino. Das vinte e duas alunas que responderam, dezasseis têm dezassete anos de idade.

Do total de alunas, nove afirmaram já ter repetido de ano escolar (Anexo 3).

Distribuição das Idades - Sexo Masculino

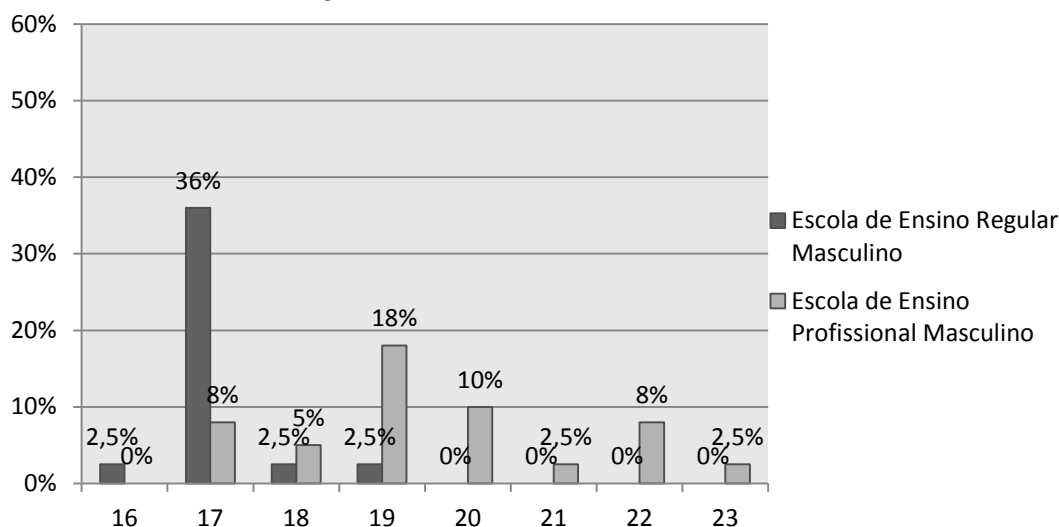


Gráfico 4 – Representação gráfica da Distribuição por Idades - Sexo Masculino

Distribuição das Idades - Sexo Feminino

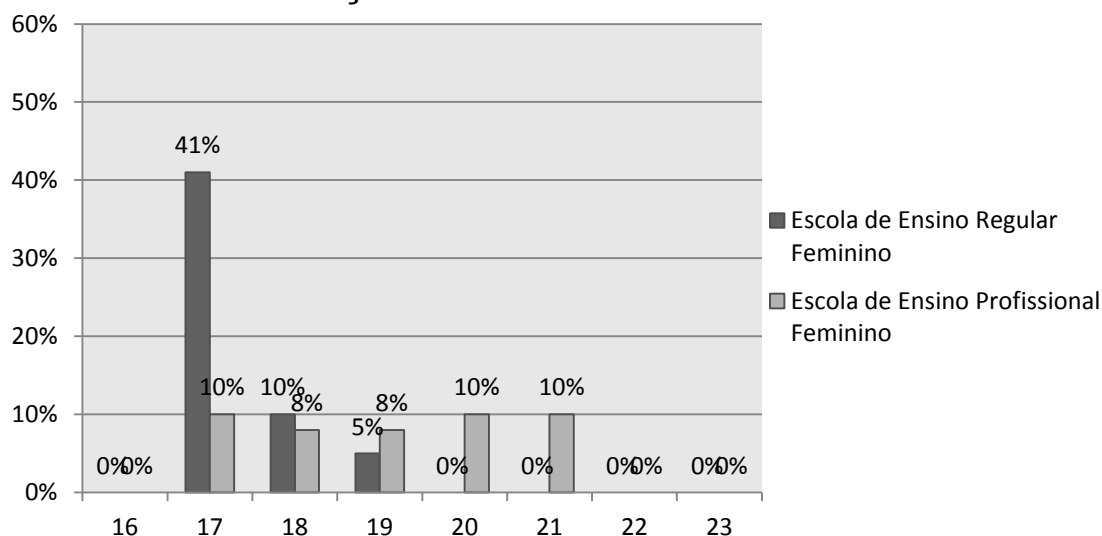


Gráfico 5 – Representação gráfica da Distribuição por idades - Sexo feminino

De um modo geral, analisando os gráficos 4 e 5, podemos dizer que a média de idades na escola de ensino regular é de dezassete anos e na escola de ensino profissional é de dezanove e, naturalmente, o número de repetições de ano escolar é superior na escola de ensino profissional com vinte e sete alunos que afirmam já ter repetido de ano escolar. No caso da escola de ensino regular, em trinta e nove alunos, o número de repetições de ano escolar é de dez.

Esta situação facilmente se constata se olharmos para a média de idades por curso. Na tabela 6 podemos verificar que no curso de Humanidades a média de idades é de 18 anos e no curso de Ciências e Tecnologias a média é de 17 anos. Já no caso dos cursos do estabelecimento de ensino profissional, a média de idades por curso é superior, sendo de 19 anos no caso do HSTA e de 20 anos no caso do Turismo.

Tabela 6- Distribuição de Idades por Curso

Curso	Média	Alunos	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Humanidades	17,69	16	0,704	17	19
Ciências e Tecnologias	17,13	23	0,548	16	19
HSTA	19,11	19	1,629	17	23
Turismo	19,50	20	1,638	17	22
Total	18,33	78	1,576	16	23

Na tabela 6 verificamos ainda que no curso de Humanidades, a idade mínima é de 17 anos e a máxima de 19 anos, correspondendo a um desvio padrão de 0,704. No caso das Ciências e Tecnologias a idade mínima é de 16 anos, sendo a máxima de 19. O desvio padrão, neste caso, é de 0,548.

No ensino profissional a dispersão de valores é maior, tal como se comprova pelos valores do desvio padrão superiores ao que ocorreu nas Humanidades e nas Ciências e Tecnologias. No curso de HSTA a idade mínima é de 17 anos e a máxima de 23 anos, com um desvio padrão de 1,629. Já no curso de Turismo, a idade mínima é de 17 anos e a máxima de 22, correspondendo a um desvio padrão de 1,638.

3.9.Recolha de Dados

Para podermos proceder à recolha de dados para estudo foram solicitadas às escolas as respetivas autorizações para aplicação dos questionários. Obtida a autorização, cada uma das turmas submeteu-se à realização do questionário. Foram submetidas ao questionário quatro turmas, num total de 78 alunos. Esta etapa decorreu no mês de janeiro. Foi uma decisão propositada uma vez que a aplicação em dezembro poderia prejudicar o decorrer das aulas de fim de período, em que predominam as avaliações sumativas. Foi já referida a aleatoriedade na escolha das turmas e é de referir também a predisposição dos alunos para a realização dos mesmos, o interesse que demonstraram, sendo o feedback, bastante positivo.

Recolhidos os questionários passámos à organização das respostas apresentadas procedendo-se a uma análise de conteúdo dos mesmos. Inicialmente, efetuámos a análise de cada uma das turmas procedendo à categorização das suas respostas que se encontra em anexo (Anexo 4).

As questões já haviam sido apresentadas tendo como referência a categorização conseguida a partir do estudo exploratório e após a análise das respostas, as categorias mantiveram-se: definição da avaliação, objetivos da avaliação, situação positiva, situação negativa, sugestões de mudança, instrumentos de avaliação, estilos de aprendizagem e estilos de ensino e características do professor ideal.

As respostas foram depois organizadas de acordo com o tipo de estabelecimento de ensino para se conseguir chegar ao retrato da avaliação dos alunos de cada um dos estabelecimentos.

3.10. Análise de Dados

Para a análise dos dados recolhidos de cada uma das turmas são utilizadas tabelas que apresentam apenas as respostas mais referidas em cada uma das categorias, como a tabela 7, abaixo apresentada.

Tabela 7 - Ensino Regular - Turma de Ciências e Tecnologias

Categorias	Indicadores	Nº. de Alunos que responderam no mesmo sentido
Definição de Avaliação	“o método utilizado pelos professores de modo a testar os conhecimentos adquiridos pelos alunos”	12
Objetivos da Avaliação	“atribuir uma classificação aos conhecimentos dos alunos”	10
Situação Positiva	“as classificações positivas”	2
	“superei as expectativas do professor”	2
Situação Negativa	“as classificações negativas”	4
Sugestões de mudança na avaliação	“mudaria o peso excessivo do teste que pode correr mal devido aos nervos ou outras perturbações”	8
	“a avaliação formativa com o desempenho nas aulas, trabalhos individuais e de grupo e oralidade deveriam ser mais valorizados porque o teste é só um dia e isto fazemos todos os dias – seria mais justo”	8
Procedimentos e estratégias de avaliação	“desempenho nas aulas”	11
	“trabalhos individuais”	10
Estilos de aprendizagem	“aulas dinâmicas e interativas”	18
Estilos de Ensino Características do Professor Ideal	“deve ser imparcial”	9
	“justo”	8

Após a organização dos dados recolhidos na turma da área de ciências e tecnologia da escola de ensino regular a maioria dos alunos define a avaliação como

“um método utilizado pelos professores de modo a testar os conhecimentos adquiridos pelos alunos”

e o objetivo da mesma, apontado pela maior parte da turma, é

“atribuir uma classificação ao conhecimento dos alunos”.

Quando questionados quanto a uma situação positiva ou uma situação negativa relacionada com a avaliação, as respostas dos vinte e três alunos da

turma foram bastante dispersas mas ainda assim podemos apontar as classificações positivas e o facto de superarem as “expectativas do professor.

Quanto às situações negativas há que referir as classificações negativas como as situações mais desagradáveis, associadas à avaliação.

Perante a possibilidade de sugerir algumas mudanças na avaliação as respostas concentraram-se em duas possibilidades. A maior parte referiu que

“mudaria o peso excessivo do teste que pode correr mal devido aos nervos” tal como que “a avaliação formativa com o desempenho nas aulas, trabalhos individuais e de grupo e oralidade deveriam ser mais valorizados porque o teste é só um dia”

e as outras atividades são feitas diariamente. Nesta turma a maior parte dos alunos refere o desempenho nas aulas como procedimentos e estratégias de avaliação, seguindo-se os trabalhos individuais.

Quanto ao processo de ensino aprendizagem os alunos referiram-se aos estilos de aprendizagem e estilos de ensino e características do professor ideal. A maioria deles diz aprender melhor com aulas dinâmicas e interativas e nas características do professor ideal a questão da justiça e da imparcialidade são apontadas pela maior parte dos alunos da turma.

Tabela 8 - Ensino Regular - Turma de Línguas e Humanidades

Categorias	Indicadores	Nº. de Alunos que responderam no mesmo sentido
Definição de Avaliação	“É um método de percepção das competências adquiridas”	6
	“É uma forma de testarmos e pormos à prova os nossos conhecimentos”	6
Objetivos da Avaliação	“é uma forma de nos destacarmos na área em que nos pretendemos formar”	5
Situação Positiva	“o meu esforço foi recompensado”	5
Situação Negativa	“o meu esforço não foi recompensado”	3
Sugestões de mudança na avaliação	“Não atribuiria tanto peso aos testes porque não sabemos só o que sai nos testes”	8
Procedimentos e estratégias de avaliação	“trabalhos individuais”	9
	“vários métodos combinados pois assim avaliam melhor todas as potencialidades dos alunos”	7
Estilos de	“aprendo melhor com aulas dinâmicas”	13

aprendizagem	“gosto de fazer resumos”	10
Estilos de Ensino Características do Professor Ideal	“justo”	10
	“deve ser imparcial”	7

Numa outra turma de Ensino Regular, desta feita de Línguas e Humanidades (tabela 6), os dezasseis alunos questionados apresentaram respostas que foram de encontro à categorização estabelecida e quanto à definição da avaliação as respostas mais referidas foram

“é um método de perceção das competências adquiridas e é uma forma de pormos à prova os nossos conhecimentos.”

Já os objetivos da avaliação apresentaram resultados mais dispersos mas os que reuniram maior consenso foram

“é uma forma de nos destacarmos na área em que nos pretendemos formar”,

“permite-nos saber as áreas em que temos que trabalhar mais” e

“permite ao professor saber quais as dificuldades e facilidades dos seus alunos”.

A situação positiva mais vezes referida foi a recompensa do esforço e na situação negativa, a falta dela. A sugestão de mudança vai de encontro à sugestão apresentada pela outra turma e a maior parte dos alunos referiu que não atribuiria tanto peso aos testes, alegando que os seus conhecimentos vão muito para além das questões que estão presentes nos testes. Talvez por esse motivo os procedimentos e estratégias de avaliação preferidos são os trabalhos individuais e a diversificação de instrumentos de modo a serem testados nas suas diferentes potencialidades.

Os estilos de ensino depreendem-se a partir da concentração das respostas como

“aprendo melhor com aulas dinâmicas” e

“gosto de fazer resumos”, apontadas pela maioria da turma.

Olhando para o professor mais uma vez, as duas turmas de ensino regular centram as suas respostas nas mesmas opiniões. De acordo com esta turma o professor deve ser justo e imparcial.

Tabela 9 - Ensino Profissional - Turma de HSTA

Categories	Indicadores	Nº. de Alunos que responderam no mesmo sentido
Definição de Avaliação	“é um método que permite ao professor saber os conhecimentos que os alunos adquiriram”	6
Objetivos da Avaliação	“obter uma classificação”	5
	“demonstrar os conhecimentos adquiridos”	5
Situação Positiva	“tive uma nota positiva que não esperava”	7
Situação Negativa	“estudei muito mas a classificação foi baixa”	4
Sugestões de mudança na avaliação	“o comportamento e o trabalho das aulas deveria ser mais valorizado porque o teste é feito em apenas um dia, numa hora”	7
Procedimentos e estratégias de avaliação	“gosto de fazer trabalhos de grupo pois ficamos com a matéria na cabeça e aprendemos a cooperar.	12
Estilos de aprendizagem	“aprendo melhor com aulas dinâmicas”	11
	“fazendo resumos da matéria dada”	10
Estilos de Ensino Características do Professor Ideal	“ser justo”	9
	“explicar bem a matéria de modo a que todos compreendam”	9
	“ajudar os alunos esclarecendo as suas dúvidas”	9

Quanto às turmas de ensino profissional, a turma de Higiene e Segurança no Trabalho e Ambiente, composta por dezanove alunos, definiu a avaliação como

“um método que permite ao professor saber os conhecimentos que os alunos adquiriram”

sendo a resposta avançada pela maior parte dos alunos (tabela 7).

Os objetivos da avaliação mais referidos foram obter uma classificação e demonstrar os conhecimentos adquiridos. A situação positiva mais referida foi a obtenção de uma classificação positiva quando não era esperada e a negativa é exatamente o oposto – os alunos afirmam ter estudado muito mas a classificação não correspondeu ao esforço feito. Nesta turma, perante a possibilidade de mudar alguma coisa na avaliação, a maior parte dos alunos referiu que

“o comportamento e o trabalho das aulas deveria ser mais valorizado porque o teste é feito apenas num dia, numa hora”

e os alunos passam muito mais tempo nas aulas do que o tempo da realização de um teste. Nesta turma, o procedimento ou estratégia de avaliação preferencial é o trabalho de grupo tal como podemos verificar na afirmação

“gosto de fazer trabalhos de grupo pois ficamos com a matéria na cabeça e aprendemos a cooperar.”

Nos estilos de aprendizagem podemos referir que a maioria aprende melhor com aulas dinâmicas seguindo-se a elaboração de resumos das matérias. Já no caso do estilo de ensino do professor ou das características que um professor ideal deve ter a questão da justiça surge com grande destaque, sendo referida por mais de metade da turma, seguindo-se uma boa explicação da matéria e a ajuda no esclarecimento das dúvidas que os alunos tenham.

Tabela 10 - Ensino Profissional - Turma de Turismo

Categorias	Indicadores	Nº. de Alunos que responderam no mesmo sentido
Definição de Avaliação	“é uma forma de os alunos terem a noção das suas capacidades”	9
Objetivos da Avaliação	“atribuir uma classificação ao aluno”	6
	“ajudar o professor a compreender o que o aluno aprendeu durante as aulas”	5
Situação Positiva	“para a minha nota o professor teve em conta todo o meu desempenho, para além dos testes”	4
Situação Negativa	“tive uma classificação injusta”	5
Sugestões de mudança na avaliação	“daria mais peso à avaliação contínua e formativa”	10
Procedimentos e estratégias de avaliação	Apresentações orais em que expomos a capacidade de falar em público”	7
	“trabalhos que nos obrigam a pesquisar e a tratar a informação”	7
Estilos de aprendizagem	“gosto que o professor exponha a matéria de modo a não nos deixar com dúvidas”	15
Estilos de Ensino Características do Professor Ideal	“diversificar os instrumentos de avaliação”	8
	“deve ajudar os alunos”	7

A maior parte dos alunos de Turismo define a avaliação como

“uma forma dos alunos terem a noção das suas capacidades”

e os principais objetivos apresentados são

“atribuir uma classificação ao aluno” e “ajudar o professor a compreender o que o aluno aprendeu durante as aulas” (tabela 8).

Como situação positiva a maior parte referiu que na atribuição da classificação o professor teve em conta todo o desempenho, para além dos testes. Já na situação negativa, a injustiça nas classificações é a mais referida.

Se estes alunos tivessem a possibilidade de mudar a avaliação dariam mais peso à avaliação formativa e contínua e não atribuiriam tanto peso aos testes, sendo que os *“trabalhos que obrigam a pesquisar e tratar a informação”* e as apresentações orais em que expõem a sua capacidade de falar em público são os procedimentos e estratégias de avaliação preferidos.

Os estilos de aprendizagem é uma outra categoria que apresenta uma multiplicidade de respostas mas a maioria dos alunos refere que gosta que o professor exponha a matéria de modo a não nos deixar com dúvidas. Falando dos estilos de ensino do professor ou das características do professor ideal afirmam que deve *“diversificar instrumentos de avaliação”* e *“ajudar os alunos”*.

Após a análise dos dados por turma foi efetuada a compactação da informação por estabelecimento de ensino de modo e poder alcançar os retratos finais da avaliação, traçados pelos alunos de cada um deles.

Capítulo 4 - Análise e Discussão dos Resultados

4.1. Discussão dos Resultados

A análise de conteúdo dos questionários foi efetuada partindo da compactação da informação recolhida de um e de outro estabelecimento de ensino e que se encontra em anexo (Anexo 5).

Para a apresentação dos resultados será discutida cada uma das categorias, primeiramente, com a apresentação da tabela de categorias e respetivos indicadores, seguindo-se a comparação entre os dois tipos de estabelecimento de ensino através do respetivo gráfico. Para além disso os dados recolhidos foram submetidos ao teste do qui-quadrado de modo a verificar a existência de diferenças significativas entre as diversas variáveis.

Tabela 11- Definição de Avaliação - Ensino Regular

Categorias	Indicadores	Nº. de Alunos que responderam no mesmo sentido
Definição de Avaliação	“é uma forma de testarmos e pormos à prova os nossos conhecimentos” “é um método utilizado pelos professores de modo a testar os conhecimento adquiridos pelos alunos”	18
	“é um processo que permite avaliar as minhas competências” “é um método de perceção das competências adquiridas” “é uma forma através da qual os professores percebem as competências dos alunos” “é um método usado para saber quais as competências adquiridas pelos alunos durante as aulas”	10
	“é uma forma de nos ajudar a testar o nosso desempenho” “é um método de medição das minhas capacidades”	8
	“é a forma de testar a nossa aprendizagem”	1
	“um método para avaliar uma situação ou assunto”	1
	“é a soma de todos os critérios avaliados no decorrer de uma aula”	1

Assim sendo, começámos por observar as respostas de cada um dos estabelecimentos de ensino quanto à definição da avaliação.

Na tabela 11 podemos observar que dezoito alunos dos trinta e nove que responderam aos questionários, na escola de ensino regular, apresentaram uma definição da avaliação que se centra na aquisição e demonstração de conhecimentos, tal como podemos confirmar nas seguintes passagens:

“é uma forma de testarmos e pormos à prova os nossos conhecimentos” ou, *“é um método utilizado pelos professores de modo a testar os conhecimentos adquiridos pelos alunos”*.

Em segundo lugar, no número de alunos que responderam no mesmo sentido surge a referência às competências, sendo que dez alunos fizeram referência a esse aspeto obtendo-se respostas como

“é um processo que permite avaliar as minhas competências” ou *“é uma forma através da qual os professores percebem as competências dos alunos”*.

Existiram ainda respostas que apontam para uma definição de avaliação como uma forma de testar e desempenho e de medição de capacidades.

Tabela 12 - Definição de Avaliação - Ensino Profissional

Categorias	Indicadores	Nº. de Alunos que responderam no mesmo sentido
Definição de Avaliação	“permite avaliar as capacidades adquiridas pelos alunos” “um método através do qual os alunos são testados na sua capacidade de raciocínio” “serve para alunos e professores compreenderem as capacidades dos alunos para seguir estudos” “é uma forma de os alunos terem a noção das suas capacidades”	22
	“é um método que permite ao professor saber os conhecimentos que os alunos adquiriram” “forma de saber quais os conhecimentos adquiridos” “é uma forma de testar o desempenho dos alunos”	17
	“é o resultado da junção das classificações de todos os trabalhos efetuados ao longo do ano letivo”	4
	“modo como os professores percebem o que nós aprendemos”	2
	“permite aferir competências” “os alunos ficam a saber e demonstram quais os seus potenciais”	2

No ensino profissional, perante o mesmo número de alunos, vinte e dois alunos definem a avaliação como uma forma de avaliar capacidades e dezassete referem-na como uma forma de avaliar conhecimentos, como é possível verificar em expressões como

“é um método através do qual os alunos são testados na sua capacidade de raciocínio”,

“permite avaliar as capacidades adquiridas pelos alunos”,
“é um método que permite ao professor saber os conhecimentos que os alunos adquiriram” (tabela 12).

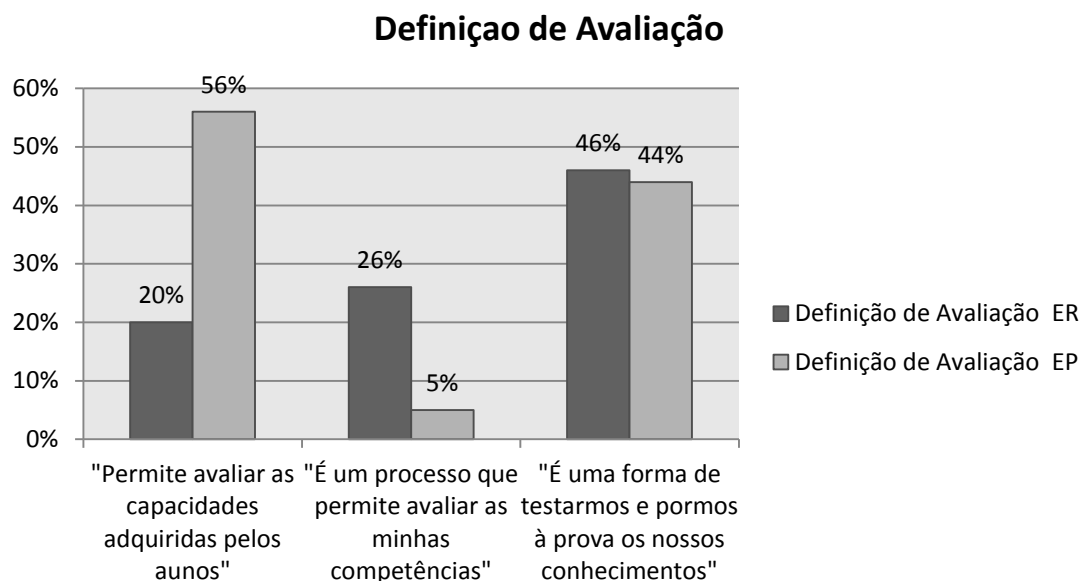


Gráfico 6 – Representação gráfica das Definições de Avaliação - Comparação entre ER e EP

Comparando os dois estabelecimentos de ensino (gráfico 6), verificámos que, no ensino regular, 20% dos alunos referiram ver a avaliação como uma forma de avaliar as capacidades dos alunos. Já no ensino profissional, esta foi a resposta que mais se verificou sendo que 56% dos alunos fizeram essa referência. Quanto à definição de avaliação como “*uma forma de testarmos e pormos à prova os nossos conhecimentos*”, 46% dos alunos do estabelecimento de ensino regular apresentaram esta resposta, sendo também referida por 43% dos alunos do estabelecimento de ensino profissional.

Já a avaliação vista como uma forma de avaliar competências, é referida por uma maior percentagem de alunos do ensino regular (26%), sendo que apenas 5% dos alunos do ensino profissional lhe fazem referência.

Para procedermos ao traçado definitivo do retrato de avaliação apresentado por cada tipo de estabelecimento de ensino, verificámos ainda se, nos resultados apresentados, existiam diferenças significativas quanto ao estabelecimento de ensino, quanto ao curso, género, idade ou número de reprovações. Para tal, os dados foram submetidos ao teste do Qui-quadrado.

O teste de independência do Qui-quadrado permite averiguar se duas variáveis estão relacionadas. Verificando se existiam diferenças estatisticamente significativas quanto aos valores conseguidos detetados, por estabelecimento de ensino, observámos que, no que respeita à definição de avaliação, as diferenças eram significativas no caso do reconhecimento da avaliação como uma forma de avaliar capacidades e como uma forma de avaliar competências. Em cada um dos casos, os níveis de significância são inferiores a 0,05, com 0,001 no caso das capacidades e 0,012 no caso das competências. Os valores do Qui-quadrado foram 10,617 e 6,303, respetivamente.

No caso das capacidades, são mais indicadas pelos alunos do ensino profissional, com 22 alunos a responder nesse sentido e no caso da avaliação como uma forma de aferir competências, 10 alunos do ensino regular responderem dessa forma, sendo apenas 2 alunos do ensino profissional a fazê-lo.

Recorrendo ao mesmo teste – o Qui-quadrado – tentámos observar quais as diferenças estatisticamente significativas por curso e quais as relações entre o curso a que pertencem os alunos e as restantes variáveis.

No que respeita à definição de avaliação, as diferenças são significativas seja para as competências, conhecimentos ou capacidades. Todas estas variáveis, quando relacionadas com o curso, apresentam diferenças significativas com valores inferiores a 0,05. No caso da avaliação como um meio para avaliar capacidades o valor do Qui-quadrado foi de 12,162 para um nível de significância de 0,007.

Tabela 13 - Objetivos de Avaliação - Ensino Regular

Categories	Indicadores	Nº. de Alunos que responderam no mesmo sentido
Objetivos da avaliação	“atribuir uma classificação ao conhecimento dos alunos” “quantificar e qualificar o nosso conhecimento”	13
	distinguir os alunos bons dos menos bons” “distinguir os alunos com mais e menos conhecimentos”	8
	“permite ao professor saber quais as dificuldades dos seus alunos e facilidades” “verificar o modo como os conhecimentos foram estruturados e adquiridos”	7
	“é uma forma de nos destacarmos na área em que nos pretendemos formar” “ajuda-nos a escolher um futuro profissional” “levar o aluno a perceber se pode seguir ou não uma determinada meta profissional”	6
	“permite-nos saber as áreas em que temos que trabalhar mais” “serve para o aluno saber onde tem dúvidas e onde tem eu estudar melhor”	6
	“permite atingir o sucesso escolar” “serve para determinar se um aluno está apto ou não para avançar numa determinada matéria” “impedir que os alunos com poucos ou nenhuns conhecimentos avancem nos estudos sem os adquirir” “saber se o aluno pode progredir de ano escolar”	5
	“permite ao professor perceber a matéria que necessita explicar melhor” “saber se a estratégia de ensino está ou não a resultar”	4
	“demonstrar o nosso empenho e trabalho na escola e em casa” “testar a sabedoria dos alunos”	2
	“ajuda-nos a alcançar as metas a que nos propomos”	1

No que respeita aos objetivos da avaliação, a maior parte dos alunos das turmas do ensino regular referiu a atribuição de uma classificação, seguindo-se a distinção entre os bons e os maus alunos e o facto de permitir ao professor saber quais as dificuldades e facilidades dos seus alunos (tabela 13). Algumas das expressões apresentadas foram

*“atribuir uma classificação ao conhecimento dos alunos”,
“distinguir alunos com mais e menos conhecimentos” e
“verificar o modo como os conhecimentos foram estruturados e adquiridos pelos alunos”.*

Tabela 14 - Objetivos da Avaliação - Ensino Profissional

Categories	Indicadores	Nº. de Alunos que responderam no mesmo sentido
Objetivos da avaliação	"obter uma classificação" "atribuir uma classificação ao aluno"	11
	"levar o professor a compreender o que o aluno sabe" "os professores podem verificar quais as nossas dificuldades e ajudar-nos a superá-las" "ajudar o professor a compreender o que o aluno aprendeu durante as aulas"	8
	"levar os alunos a compreender onde têm dificuldades e onde pode melhorar" "fazer com que o aluno saiba quais as suas dificuldades e as ultrapasse"	7
	"demonstrar os conhecimentos adquiridos"	5
	"os professores compreenderem se o modo como dá a matéria é positivo"	4
	"poder passar de ano e entrar na Universidade" "contribui para um melhor futuro profissional"	4
	"diferenciar os alunos que sabem dos que não sabem" "contribui para a distinção entre os alunos"	4
	"o professor consegue avaliar o seu próprio percurso"	2
	"demonstrar o esforço do aluno durante o processo de avaliação"	1
	"ponderar outros aspetos que contam em sala de aula como a assiduidade, pontualidade"	1

Nas turmas de ensino profissional, os objetivos de avaliação referidos com maior frequência foram a obtenção de uma classificação, sendo referido por 11 alunos, ajudar a compreender o que o aluno aprendeu durante as aulas - referido por 8 alunos - e levar o aluno a compreender as suas dificuldades e a perceber o que tem que ultrapassar. Na tabela 14 podemos verificar outras respostas apresentadas, ainda que por um menor número de alunos.

Objectivos da Avaliação

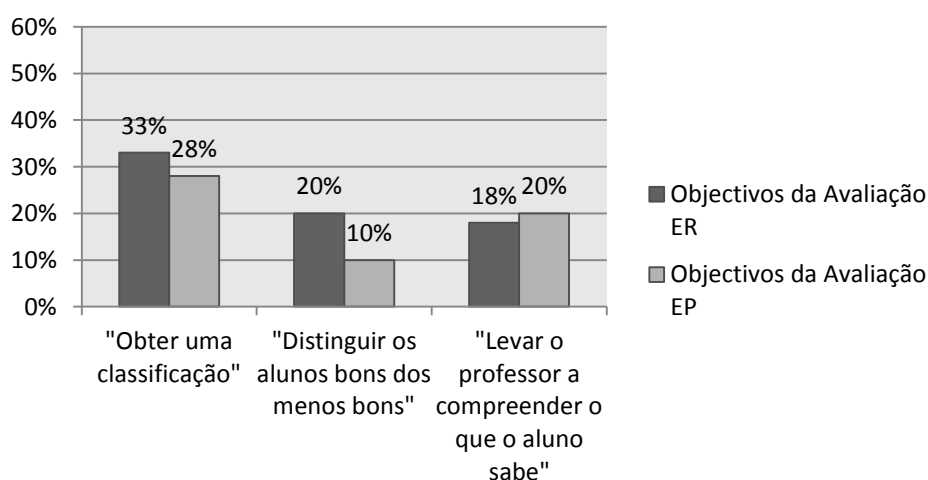


Gráfico 7 – Representação gráfica dos Objectivos da Avaliação - Comparação entre ER e EP

Comparando os dois estabelecimentos de ensino através do gráfico 7, facilmente observamos que, seja para os alunos da escola de ensino regular, seja para os alunos da escola de ensino profissional, a maior parte afirma que o objetivo da avaliação é obter uma classificação, com 33% e 28% respetivamente.

Quanto aos objetivos de avaliação, não existem diferenças significativas no que respeita ao estabelecimento de ensino, sendo que os níveis de significância para o ensino como uma forma de atribuir uma classificação (Sig. 0,337), como uma forma de distinção entre os alunos (sig.0,209) e como uma forma do professor saber o que o aluno sabe (0,774) foram superiores a 0,05.

Relativamente aos objetivos da avaliação, estabelecendo a relação entre curso e as diferentes variáveis, apenas se encontraram diferenças estatisticamente significativas no caso da avaliação como uma forma de classificar o aluno.

O valor obtido no teste foi de 12,373 com um nível de significância de 0,006. Foram os alunos do curso de Ciências e Tecnologias que mais vezes referiram este objetivo da avaliação – 13 alunos.

Tabela 15- Situação Positiva - Ensino Regular

Categories	Indicadores	Nº. de Alunos que responderam no mesmo sentido
Situação Positiva	“o meu esforço foi recompensado” “o esforço fez com que as minhas notas subissem” “superei as expectativas do professor” “se formos bons naquilo que o professor mais valoriza saímos beneficiados”	10
	“as classificações positivas” “tive uma boa num trabalho”	3
	“as apresentações orais subiram-me a nota” “o professor compreendeu, teve calma e prestou atenção aos argumentos que utilizei numa apresentação oral” “a oralidade subiu-me a nota final do trabalho”	3
	“o professor, para além dos testes, teve em conta o meu desempenho em aula”	2
	“tive negativa num teste e o professor permitiu efetuar um trabalho de recuperação”	1
	“fui para o quadro de honra da escola”	1
	“para além do ensino, a avaliação e a situação mais importante na educação”	1
	“saber bem a matéria do teste”	1
	“as notas são aquilo que esperava”	1
	“tinha uma professora que escrevia números nos cabeçalhos dos testes, em vez dos nomes, de modo a ser imparcial”	1
	“quando um professor admitiu que existia uma discrepância na matéria e reconheceu que poderia induzir os alunos em erro”	1
	“o facto de nas disciplinas subjetivas as nossas respostas poderem ser consideradas corretas, desde que bem argumentadas”	1
	“Uma pergunta incorreta foi anulada e a sua cotação distribuída pelas outras questões”	1

Ao longo do nosso percurso escolar todos recordamos de situações mais ou menos positivas e que nos marcaram. Quando questionados neste sentido, a maior parte dos alunos do ensino regular que se referiram a este aspeto, destacam o facto de o seu esforço ter tido a recompensa devida. Sentem assim que esse mesmo esforço valeu a pena (tabela 15). Ainda que com menor expressão, alguns alunos referiram as classificações positivas e a importância da avaliação da oralidade na obtenção das mesmas.

Tabela 16 - Situação Positiva - Ensino Profissional

Categorias	Indicadores	Nº. de Alunos que responderam no mesmo sentido
Situação Positiva	“tive uma nota positiva que não esperava” “tive uma boa nota no Frei Luís de Sousa, graças a um exercício prático de teatro”	8
	“o professor foi justo na minha avaliação” “para a minha nota o professor teve em conta todo o meu desempenho, para além da avaliação”	7
	“tivemos a melhor nota num trabalho” “o professor elogiou o meu trabalho”	5
	“apesar de ter faltado a algumas aulas, esforcei-me e consegui um bom resultado” “estive doente e em vez de me chumbar, a minha professora ia avaliar-me a casa”	2
	“o professor valorizou o que tenho de melhor” “o esforço, por vezes, vale mais do que a inteligência”	2
	“precisava muito de uma nota para passar de ano e consegui”	1
	“tive 20 num teste de avaliação”	1
	“a professora, ao explicar uma pergunta do teste fez-me perceber que estava errado”	1

No ensino profissional, os alunos apresentaram respostas mais ligadas à atuação do professor. A resposta apresentada pela maior parte dos alunos foi

“tive uma nota positiva que não esperava”,

com oito alunos a referirem este aspeto. Seguiram-se respostas como

“o professor foi justo na minha avaliação” e

“o professor elogiou o meu trabalho”,

referidas por sete e cinco alunos respetivamente (tabela 16).

Situação Positiva

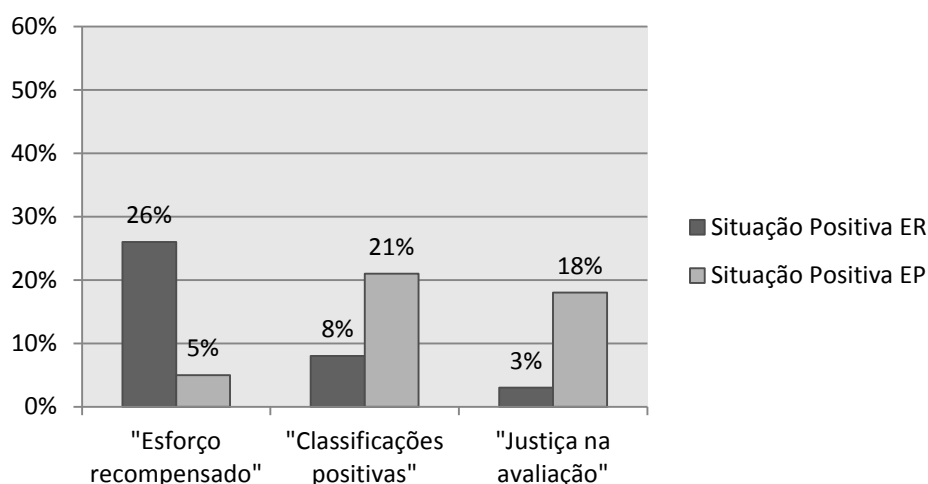


Gráfico 8 – Representação gráfica das Situações Positivas - Comparação entre ER e EP

Considerando as respostas apresentadas, os alunos da escola de ensino regular apresentam uma dispersão maior nas respostas. Já no ensino profissional, as situações positivas relatadas são muito semelhantes entre os alunos. Assim sendo, tal como é possível observar no gráfico 8, o destaque no ensino regular vai para o “*esforço recompensado*” com 26% dos alunos a referir esta situação. Já no ensino profissional, apenas 5% dos alunos responderam neste sentido. Neste tipo de ensino o destaque vai para outras duas situações – “*classificações positivas*”, referidas por 21% dos alunos e “*justiça na avaliação*”, referida por 18% dos alunos. Já os alunos do ensino regular deram um destaque menor a estes dois tipos de respostas sendo que as classificações positivas foram referidas por 8% dos alunos e a justiça na avaliação por 3%.

Existe uma relação entre o estabelecimento de ensino e as respostas que apontaram para o esforço recompensado a justiça nas classificações. Para estes dois casos os níveis de significância foram inferiores a 0,05, com 0,012 e 0,025, respetivamente.

Desta forma, os alunos do ensino regular destacam mais a recompensa pelo esforço feito, com 10 alunos a responder nesse sentido, sendo opção de apenas 2 alunos do ensino profissional, enquanto a questão da justiça se relaciona mais com o ensino profissional, sendo opção de 7 alunos e preferência de apenas 1 do ensino regular.

Aplicando o teste para a relação entre o curso e as situações positivas de que os alunos se recordavam, encontraram-se diferenças significativas no caso da recompensa pelo esforço feito e nas classificações positivas. Os valores do teste foram 9,235 e 9,130 respetivamente e os níveis de significância de 0,026 e de 0,028. Assim sendo, existe uma relação clara entre estas variáveis. A questão da recompensa pelo esforço feito está mais ligada ao curso de Línguas e Humanidades, com 6 alunos a responder nesse sentido e as classificações positivas foram opção destacada do curso de HSTA, com 6 alunos a responder nesse sentido também.

Tabela 17 - Situação Negativa - Ensino Regular

Categorias	Indicadores	Nº. de Alunos que responderam no mesmo sentido
Situação Negativa	"o meu esforço não foi recompensado" "estudei muito e não consegui ter bons resultados porque o teste valia muito e não me correu bem" "saber a matéria e ter má nota devido ao stress"	6
	"num trabalho de grupo um colega não fez a sua parte e todo o grupo saiu penalizado" "os trabalhos de grupo são injustos porque não refletem o esforço individual e o trabalho pode ter sido realizado por metade do grupo e os outros recebem a mesma classificação" "fiz um trabalho de grupo sozinha e a professora deu a nota ao grupo todo" "num trabalho de grupo, os colegas beneficiaram do meu trabalho"	5
	"a injustiça dos métodos de avaliação utilizados" "por vezes somos bons em coisas que são pouco valorizadas e ficamos prejudicados" "o peso diferente do primeiro, segundo e terceiro períodos, em que o terceiro vele sempre menos" "a diferença de pesos nos diferentes parâmetros de avaliação faz com que possamos ser muito bons em parâmetros que valem menos"	5
	"as classificações negativas"	5
	"quando um professor classificou como errados exercícios porque continham matéria ainda não lecionada ignorando a sua veracidade e o interesse do aluno em estudar mais" "ter um exercício com o resultado correto e não ter certo apenas porque o raciocínio efetuado não foi o que a professora queria mesmo sem o ter solicitado no enunciado"	3
	"as fichas sumativas nem sempre testam o verdadeiro conhecimento do aluno" "a ambiguidade nas questões dos testes"	2
	"a minha nota não foi justa" "tive uma classificação que não merecia"	2
	"a professora alterou a nota após um confronto com a turma" "quando um professor me humilhou dizendo que não merecia uma determinada classificação e eu depois tirei notas superiores e as mantive"	2
	"a classificação do aluno não correspondia às classificações que obtive ao longo do ano"	1
	"Os testes demonstram apenas o que o aluno conseguiu decorar na noite anterior e não os seus verdadeiros conhecimentos"	1
	"falta de imparcialidade na resposta a dúvidas durante uma avaliação"	1
	"perdi a motivação"	1
	"a matéria foi mal explicada e a nota foi má"	1
	"tive um teste na última semana de aulas e fiquei doente, sem o poder fazer"	1
	"a matemática fazia bem os exercícios mas quando chegava ao teste não fazia nada"	1

As situações negativas marcam bastante o aluno e ao responderem a esta questão obtiveram-se uma multiplicidade de respostas.

Observando a tabela 17, podemos concluir que, no ensino regular, a situação negativa que mais foi referida é a não recompensa pelo esforço efetuado. Os alunos deram essa indicação através de expressões como

“o meu esforço não foi recompensado” ou

“estudei muito e não consegui ter bons resultados porque o teste valia muito e não me correu bem”.

Outra das situações negativas é o inconveniente dos trabalhos de grupo quando o mesmo não é coeso e existem elementos que não trabalham na mesma medida dos colegas mas beneficiam do seu trabalho. Cinco alunos apresentaram respostas nesse sentido, o que é devidamente explicado através da seguinte transcrição:

“os trabalhos de grupo são injustos porque não refletem o esforço individual e o trabalho pode ter sido realizado por metade do grupo e os outros recebem a mesma classificação”.

O mesmo número de alunos referiu-se à injustiça dos métodos de avaliação, ao diferente peso atribuído aos períodos letivos e a atribuição de um grande peso a parâmetros em que, à partida, os alunos não são tão bons.

Tabela 18 - Situação Negativa - Ensino Profissional

Categorias	Indicadores	Nº. de Alunos que responderam no mesmo sentido
Situação Negativa	"tive uma classificação negativa" "as classificações negativas" "tive uma classificação injusta"	10
	"injustiça na atribuição das classificações" "na dúvida entre duas notas o professor deu-me a mais baixa"	4
	"estudei muito mas a classificação foi baixa"	4
	"o professor ter-se rido da minha classificação" "um professor criticar os alunos quando eles não estão em vez de dar matéria"	3
	"fiz teste e o professor não tinha explicado bem a matéria" "os professores preferem explicar a matéria apenas aos bons alunos"	2
	"fiz um trabalho sozinha, sem qualquer ajuda e o professor não acreditou que fui eu a fazê-lo" "fiz um trabalho de grupo sozinho e o meu colega que não fez nada, teve melhor nota do que eu"	2
	"fiz um teste de recuperação e como a professora foi transferida fiquei sem saber a classificação que tive, tendo que fazer um novo teste"	2
	"não é justo o peso dos testes porque tem um peso muito grande e nem sempre estamos no nosso melhor momento para o fazer"	2
	"tinha sempre má nota quando fazia testes no quadro"	2
	"o stress prejudica o resultado nos testes"	1

No ensino profissional, as respostas concentraram-se nas classificações negativas. As mesmas foram referidas por dez alunos, seguindo-se o sentimento de injustiça na atribuição das classificações e o facto do estudo feito não ter sido recompensado (tabela 18).

Através do gráfico 9 poderemos observar melhor os resultados apresentados pelos alunos dos dois estabelecimentos de ensino.

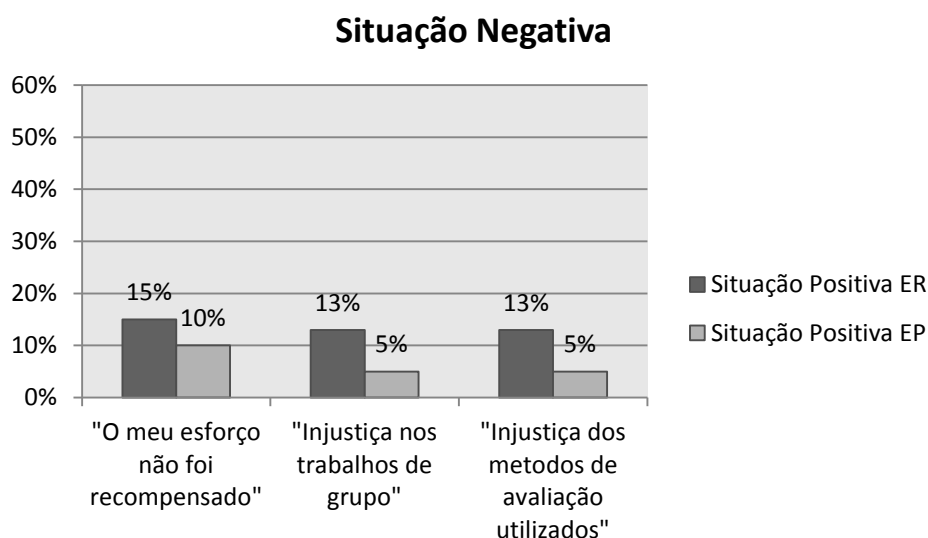


Gráfico 9 – Representação gráfica das Situações Negativas - Comparação entre ER e EP

No ensino regular, a situação negativa referida por 15% dos alunos foi o esforço não compensado e essa mesma referência é feita por 10% dos alunos do ensino profissional. Segue-se a “*injustiça nos trabalhos de grupo*” referida por 13% dos alunos do ensino regular e por 5% dos alunos no ensino profissional.

A questão da “*injustiça dos métodos de avaliação utilizados*” foi referida por 13% dos alunos do ensino regular e por 5% dos alunos do ensino profissional (gráfico 9).

Ao estudarmos a relação entre o estabelecimento de ensino e as situações negativas referidas verificámos que não existiam diferenças significativas.

Um dos casos em que existem relações significativas é com a idade. A questão da injustiça na classificação dos trabalhos de grupo foi referida quando os alunos foram chamados a identificar situações negativas de que se recordavam. O valor obtido no Qui-quadrado foi de 15,360 para um nível de significância de 0,032. Três alunos de 17 anos referiram este assunto.

Outra das questões colocadas foi sobre a possibilidade de sugerirem mudanças na avaliação. Que mudanças seriam desejadas pelos alunos?

Se observarmos a tabela 19 poderemos ver quais as sugestões de mudança efetuadas.

Tabela 19- Sugestões de Mudança - Ensino Regular

Categories	Indicadores	Nº. de Alunos que responderam no mesmo sentido
Sugestões de Mudança	“não atribuiria tanto peso aos testes porque não sabemos só o que sai nos testes” “mudaria o peso excessivo do teste que pode correr mal devido aos nervos ou outras perturbações”	16
	“atribuiria um maior peso aos trabalhos e fichas feitas ao longo das aulas” “a avaliação formativa com o desempenho nas aulas, trabalhos individuais e de grupo e oralidade deveriam ser mais valorizados porque o teste é só um dia e isto fazemos todos os dias – seria mais justo”	9
	“ não mudaria nada”	8
	“mudaria o peso dos exames nacionais, penso que valem demasiado” “não concordo com os exames de ingresso na Universidade e as médias que podem impedir pessoas com mais capacidades de entrar” “os exames nacionais são feitos apenas no último ano e podem baixar muito a média do que foi feito em três anos”	8
	“mudaria a injustiça do peso atribuído às atitudes e valores, pois deveriam ser mais valorizados”	4
	“na Educação Física, seria necessária mais igualdade na avaliação de rapazes e raparigas” “na Matemática não se deve dar tanto valor aos pormenores”	3
	“a avaliação não é bem sucedida por falta de tempo” “A quantidade de matéria está mal distribuída e por vezes a matéria não é dada com o tempo que seria necessário” “A falta de tempo faz com que o professor se preocupe muito em cumprir o programa”	3
	“a participação nas aulas deveria contar mais” “as atitudes não deveriam contar para a avaliação”	2
	“nos trabalhos, apesar de ser de grupo, cada elemento deveria ver o seu esforço reconhecido”	1
	“mudaria o modo como somos avaliados pois faz com que alguns sejam muito prejudicados”	1
	“não temos muita liberdade de pensamento”	1
	“a imparcialidade do avaliador que não deve avaliar por gostar ou não da pessoa, esquecendo os seus conhecimentos”	1
	“mudaria o prazo de validade dos exames nacionais, pois parece que o nosso conhecimento também tem uma prazo de validade”	1
	“o professor deveria arranjar uma forma de corrigir os testes sem o nome do aluno no cabeçalho para não se deixar influenciar”	1
	“deveria ser dada maior relevância à oralidade”	1
“mudaria a pressão excessiva que é colocada nos alunos no último ano”	1	

Os alunos do ensino regular referiram-se ao peso dos testes que, na sua opinião, é excessivo. Este facto foi referido por dezasseis dos trinta e nove alunos da escola que responderam ao questionário. Expressaram a sua opinião recorrendo a expressões como

“não atribuiria tanto peso aos testes porque não sabemos só o que sai nos testes” ou

“mudaria o peso excessivo do teste que pode correr mal devido aos nervos ou outras perturbações”.

Talvez por esse motivo, nove alunos referiram que dariam um maior peso a outros instrumentos de avaliação como trabalhos e fichas feitas ao longo das aulas. A avaliação formativa é referida pelos alunos, principalmente pelo seu carácter extensível no tempo. Associam a avaliação sumativa ao teste, feito num tempo letivo específico dos muitos em que estão em sala de aula, ficando a sensação de que, peras além da aula do teste, as restantes, de nada valem. É possível observar estas opiniões em expressões como

“atribuiria um maior peso aos trabalhos e fichas feitas ao longo das aulas” e

“a avaliação formativa com o desempenho nas aulas, trabalhos individuais e de grupo e oralidade, deveriam ser mais valorizados porque o teste é só um dia e isto fazemos todos os dias”.

Oito alunos referiram-se ainda ao peso dos exames nacionais e à sua interferência demasiada na média de três anos de trabalho. O mesmo número de alunos referiu que não mudaria nada.

Tabela 20 - Sugestões de Mudança - Ensino Profissional

Categorias	Indicadores	Nº. de Alunos que responderam no mesmo sentido
Sugestões de Mudança na Avaliação	“mudaria o peso excessivo dado aos testes”	12
	“não dar um peso tão grande ao teste uma vez que estamos na escola muito mais tempo e não apenas na hora do teste”	
	“não mudaria nada”	12
	“deveria ser dado mais peso aos comportamentos e atitudes”	12
	“daria mais peso à avaliação contínua e formativa”	
	“o comportamento e o trabalho das aulas deveria ser mais valorizado porque o teste é feito em apenas um dia, numa hora”	7
	“tudo o que o aluno faz em sala de aula deveria ser avaliado”	2
	“não utilizaria trabalhos de grupo porque não trabalham todos de igual forma”	2
	“os professores não se deviam preocupar apenas em expor a matéria sem se preocuparem com o nosso tempo para a aprendermos”	1
	“não atribuiria tanto peso à Prova de Aptidão Profissional”	1
	“mais apoio aos alunos após as horas de aula formais”	1
	“a assiduidade não deveria ter tanto peso na avaliação”	1
“gostaria de ser avaliado por um professor que não fosse meu”	1	

No caso dos alunos do ensino profissional, as sugestões que mais foram referidas vão no mesmo sentido, como consta na tabela 20.

Aqui as respostas apresentam-se mais concentradas e 12 dos 39 alunos voltaram, agora neste tipo de ensino, a referir o peso excessivo dos testes na sua classificação final, alegando as mesmas justificações como é visível na expressão:

“não dar um peso tão grande ao teste uma vez que estamos na escola muito mais tempo e não apenas na hora do teste”.

Ainda nesta linha de pensamento, outros doze alunos referiram que

“deveria ser dado mais peso ao comportamento e atitudes”,

ou seja, à avaliação contínua e formativa.

Por outro lado, doze alunos referiram que não mudariam nada no que respeita à avaliação.

Através do gráfico 10 podemos comparar os resultados dos dois estabelecimentos de ensino.

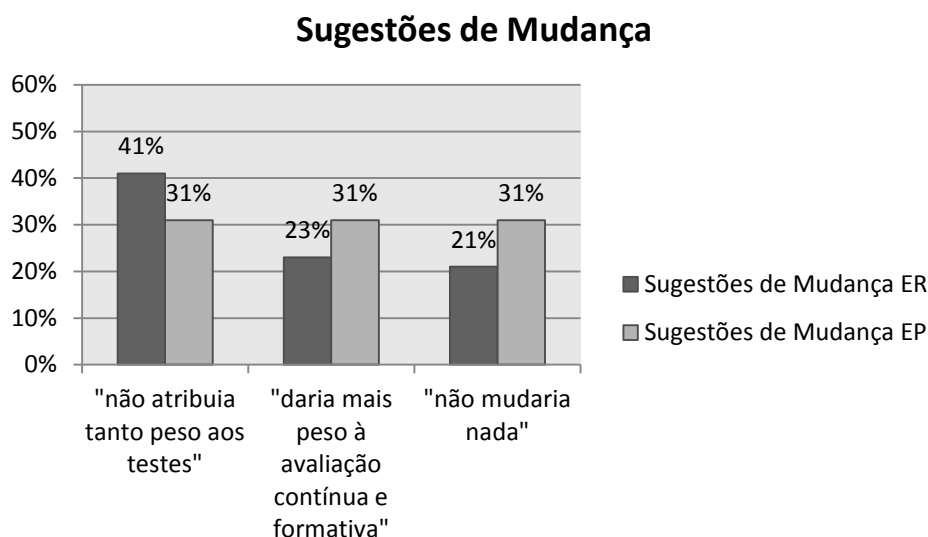


Gráfico 10 – Representação gráfica das Sugestões de Mudança - Comparação entre ER e EP

Em ambos os estabelecimentos de ensino a resposta mais vezes observada é o peso atribuído aos testes. No ensino regular 41% dos alunos inquiridos respondeu neste sentido e 31% dos alunos do ensino profissional também.

Segue-se a sugestão de um maior peso para a avaliação contínua e formativa, mais notória no ensino profissional, com 31% e 23% no ensino regular.

Por outro lado foi ainda notória a quantidade de alunos que responderam que não mudariam nada. Aconteceu com 31% dos alunos do ensino profissional e com 21 % dos alunos do ensino regular.

Podemos verificar que os alunos defendem a redução do peso dos testes na classificação final, mas isso não significa que não gostem de os fazer ou não os prefiram como instrumento de avaliação (Gráfico 11).

Na tabela 21 podemos verificar que os testes são procedimentos ou estratégia de avaliação preferidos da maior parte dos alunos, sendo referidos por quinze deles.

Tabela 21 – Procedimentos e estratégias de avaliação - Ensino Regular

Categorias	Indicadores	Nº. de Alunos que responderam no mesmo sentido
Procedimentos e estratégias de avaliação	“testes” “prefiro os testes” “o teste é o mais adequado para uma avaliação individual e mais correcta”	15
	“desempenho nas aulas”	15
	“trabalhos de grupo”	15
	“trabalhos individuais” “prefiro o trabalho por ser mais fácil porque temos mais liberdade de tempo e com a pesquisa aprendemos mais”	11
	“apresentações orais”	9
	“vários métodos combinados pois assim avaliam melhor todas as potencialidades dos alunos”	7
	“fichas de trabalho”	4
	“portefólios”	2
	“experiências práticas”	2

Segue-se o desempenho nas aulas, referido pelo mesmo número de alunos, tal como acontece com os trabalhos de grupo. Onze alunos referiam ainda preferir os trabalhos individuais sendo apresentadas justificações como a seguinte:

“prefiro o trabalho por ser mais fácil porque temos mais liberdade de tempo e com a pesquisa aprendemos mais”.

Tabela 22 – Procedimentos e estratégias de avaliação - Ensino Profissional

Categorias	Indicadores	Nº. de Alunos que responderam no mesmo sentido
Instrumentos de Avaliação	“trabalhos individuais”	20
	“trabalhos que nos obrigam a pesquisar e tratar a informação”	13
	“fichas de trabalho”	13
	“testes”	13
	“testes que nos obrigam a estudar”	13
	“desempenho nas aulas”	12
	“gosto de fazer trabalhos de grupo pois ficamos com a matéria na cabeça e aprendemos a cooperar”	10
	“apresentações orais”	7
	“apresentações orais em que expomos a capacidade de falar em público”	4
	“prefiro que seja dado um maior peso à avaliação formativa”	1

No ensino profissional (tabela 22) a preferência da maior parte dos alunos (20 alunos) vai mesmo para os trabalhos individuais. Seguem-se as fichas de trabalho, referidas por treze alunos, tal como os testes e o desempenho nas aulas.

Procedimentos e estratégias de avaliação

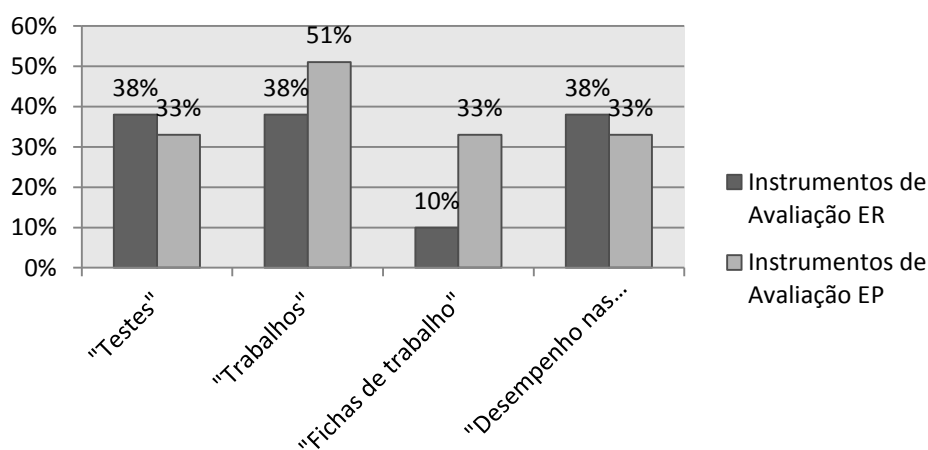


Gráfico 11 – Representação gráfica dos Instrumentos de Avaliação - Comparação entre ER e EP

No gráfico 11 podemos observar que 38% dos alunos do ensino regular repartem os seus gostos no que respeita aos instrumentos de avaliação. Os testes, os trabalhos e o desempenho nas aulas obtêm assim a mesma percentagem.

Já no ensino profissional a preferência vai claramente para os trabalhos, referidos por 51% dos alunos, seguindo-se os testes, fichas de trabalho e desempenho nas aulas com 33%.

Nos instrumentos de avaliação, não existem diferenças significativas quanto ao estabelecimento de ensino, a não ser na preferência pelas fichas de trabalho como instrumento de avaliação. Aqui os níveis de significância no Qui-quadrado de Pearson foram de 0,014 para um valor de 6,093.

Este instrumento de avaliação é claramente preferido pelos alunos de ensino profissional, sendo referido por 13 alunos. Já no ensino regular, apenas 4 alunos afirmaram esta preferência.

Existe também uma diferença significativa entre as idades e a preferência pelas fichas de trabalho. O nível de significância é de 0,011 para um valor de Qui-quadrado de 18,204. São os alunos mais velhos que mais referem este instrumento de avaliação. Foi opção de quatro alunos de vinte anos e de quatro alunos de vinte e um anos.

Interessante também foi observar as respostas dos alunos quanto ao modo como sentem que aprendem melhor, isto é, qual o seu estilo de aprendizagem.

Na tabela 23 encontramos as respostas apresentadas pelos alunos do ensino regular.

Tabela 23 - Estilos de Aprendizagem - Ensino Regular

Categories	Indicadores	Nº. de Alunos que responderam no mesmo sentido
Estilos de Aprendizagem	“aprendo melhor com aulas dinâmicas” “aulas dinâmicas e interativas”	39
	“gosto de fazer resumos” “fazer resumos” “aprendo melhor com o apoio do professor, fazendo resumos da matéria”	17
	“gosto de descobrir a matéria por mim” “ter interesse na matéria” “sermos nós próprios a descobrir a matéria através de exercícios”	11
	“gosto de aprender com maior interação entre aluno e professor” “aprendo melhor quando o professor conversa sobre a matéria e nos convida a participar em vez de a relatar”	8
	“aprendo melhor com as propostas do professor” “que o professor aplique a matéria a casos práticos”	6
	“aprendo melhor quando o professor nos motiva” “gosto que o professor nos motive e incentive” “a ajuda do professor e o seu carácter influenciam o interesse na aprendizagem”	6
	“gosto de ouvir atentamente a explicação do professor e só depois escrever”	5
	“gosto que a matéria seja dada de forma clara e calma” aulas práticas, resolução de exercícios”	3
	“gosto de trocar informações com as minhas colegas, fazendo perguntas umas às outras” “gosto de interagir e trabalhar com outras pessoas”	3
	memorizo a matéria”	2
	“trabalhar a pares”	1
	“prefiro aprender com trabalhos de pesquisa e relatórios”	1
	“aprendo melhor a escrever”	1

Todos os alunos que responderam ao inquérito referiram aprender melhor com aulas dinâmicas e interativas. Dezassete dos alunos referiram ainda que preferem fazer resumos para aprender melhor a matéria seguindo-se onze alunos que gostam de aprender a matéria por si mesmos, através de exercícios.

São alunos mais independentes e que não necessitam de um acompanhamento tão próximo do professor.

Com os alunos do ensino profissional (tabela 24) os resultados são diferentes.

Tabela 24 - Estilos de Aprendizagem - Ensino Profissional

Categorias	Indicadores	Nº. de Alunos que responderam no mesmo sentido
Estilos de Aprendizagem	“com uma explicação e exemplificação do professor aprendo melhor” “gosto que o professor exponha a matéria de modo a não nos deixar com duvidas”	23
	“aprendo melhor com aulas dinâmicas”	18
	“fazendo resumos da matéria dada” “tenho o hábito de fazer resumos da matéria”	15
	“resolução de exercícios” “gosto de fazer exercícios”	10
	“tirando apontamentos” “tiro apontamentos nas aulas” “estudo melhor a escrever”	8
	“prefiro que o professor nos faça propostas para irmos descobrindo a matéria”	6
	“tomando atenção nas aulas” “aprendo melhor a ouvir bem as aulas”	4
	“a boa relação com o professor dá-me mais motivação e consigo melhores resultados”	3
	“aprendo melhor com a colaboração de todos”	3
	“debate dos temas”	3
	“aulas práticas”	2
	“descobrir matéria por mim”	2
“aulas com recurso à tecnologia”	1	

No ensino profissional, vinte e três alunos afirmam aprender melhor com a exemplificação do professor e com o modo como expõe a matéria. Gostam também de aulas dinâmicas, aspeto referido por dezoito alunos, seguindo-se a elaboração de resumos que foi indicada por quinze alunos.

No gráfico 12 podemos observar as diferenças entre cada estabelecimento de ensino.

Estilos de Aprendizagem

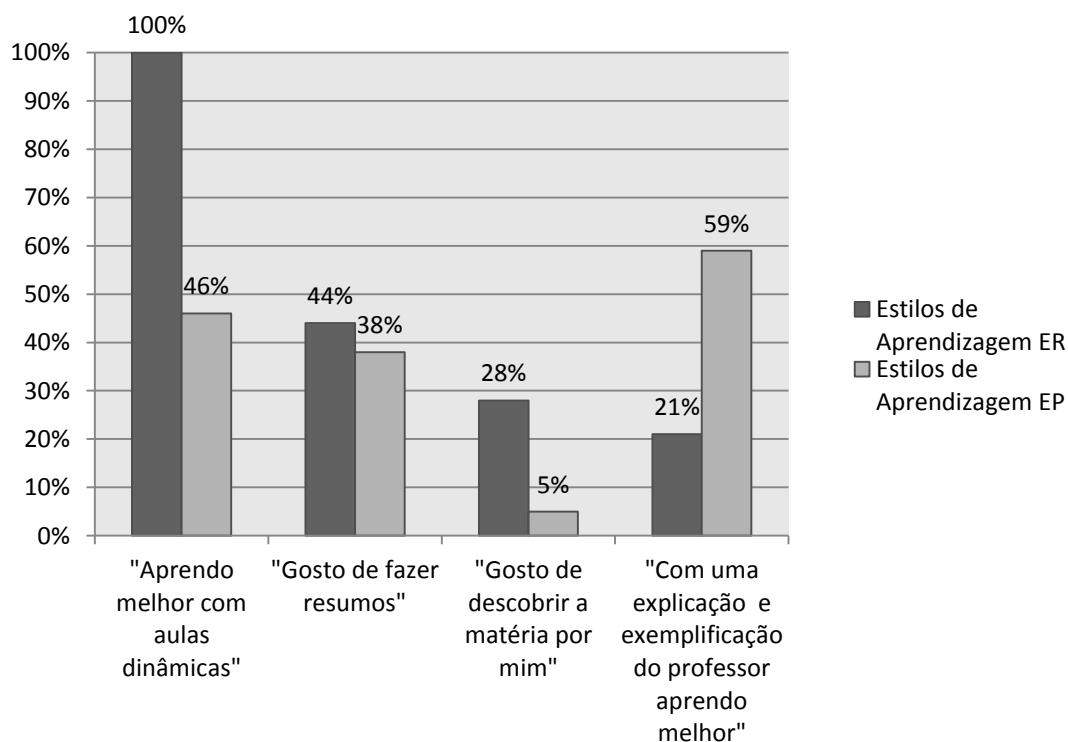


Gráfico 12 – Representação gráfica dos Estilos de Aprendizagem - Comparação entre ER e EP

No ensino regular, as aulas dinâmicas foram referidas por 100% dos alunos que responderam ao questionário, sendo o mesmo item abordado por 46% dos alunos do ensino profissional.

Nos resumos existe uma proximidade no número de respostas. No ensino regular 44% afirmou gostar de fazer resumos da matéria para estudar e 38% dos alunos do ensino profissional responderam no mesmo sentido.

Quando à descoberta individual da matéria, os alunos da escola de ensino regular apresentam vantagem, com 28% dos alunos a referir este aspeto. No ensino profissional, apenas 5% dos alunos deram essa indicação. O destaque, no ensino profissional, vai para a explicação e exemplificação do professor. 59% dos alunos afirma aprender melhor assim. A mesma afirmação é feita por 21% dos alunos do ensino regular, isto é, menos de metade dos alunos do ensino profissional.

Os alunos do ensino regular preferem as aulas dinâmicas e descobrir a matéria por si mesmos, sendo que 39 alunos referiram a primeira e 12, a segunda. No ensino profissional o mesmo não aconteceu. É certo que 18

alunos do ensino profissional se referiram às aulas dinâmicas, mas ainda assim, são metade dos que o referiram no ensino regular.

Os alunos do ensino profissional dão mais destaque ao papel do professor na sua aprendizagem, sendo que 22 alunos referiram aprender melhor com a explicação que o professor faz da matéria, sendo esta a preferência de apenas 8 alunos do ensino regular.

No caso do estilo de aprendizagem dos alunos, as diferenças significativas são mais. Se no caso da aprendizagem através de resumos não existem diferenças significativas entre os dois estabelecimentos de ensino, o mesmo não acontece no que respeita às aulas dinâmicas, à descoberta individual da matéria e à melhor aprendizagem recorrendo à explicação do professor. Os níveis de significância são de 0,000; 0,003 e 0,001 respetivamente, para valores no Qui-quadrado de 28,737; 8,705 e 12,045 respetivamente.

Existe também uma relação entre o estilo de aprendizagem e cursos específicos. No que respeita às aulas dinâmicas os níveis de significância foram de 0,000 com um valor de Qui-quadrado de 29,527.

Na variável que dizia respeito aos alunos que preferem descobrir a matéria por si mesmos, existem diferenças significativas com um nível de significância de 0,025 e um valor no teste Qui-quadrado de 9,319. O curso de Ciências e Tecnologias foi o que mais referiu este aspecto, com 8 alunos a apresentar esta opção.

Quanto à necessidade da explicação do professor, existem diferenças significativas no que respeita ao curso, com um nível de significância de 0,002 e um valor no teste do Qui-quadrado de 14,357. Neste caso, o destaque vai para a turma de Turismo do estabelecimento de ensino profissional, com 14 alunos a responderem neste sentido.

Verificou-se que existe uma relação entre a idade e a opção pelas aulas dinâmicas, quando questionados sobre o seu estilo de aprendizagem. O nível de significância é de 0,007 para um valor de 19,351 no Qui-quadrado. Trinta alunos de 17 anos dizem aprender melhor desta forma.

No caso do estilo de aprendizagem, existem relações significativas quanto ao número de reparações quando os alunos se referem às aulas dinâmicas. Trinta e cinco alunos que nunca reprovaram apresentaram esta opção, o que

corresponde a um nível de significância de 0,010 e a um valor de 11,379 de Qui-quadrado.

Analisando o resultado da verificação da existência de relações entre a variável “Sexo” e as restantes que foram alvo do teste do Qui-quadrado verificaram-se diferenças significativas relativamente ao seu estilo de aprendizagem. 23 alunas responderam que elaboravam resumos para melhor aprender, enquanto apenas 9 alunos do sexo masculino o referiram. Verificado o valor do Qui-quadrado – 9,210 – observou-se um nível de significância de 0,002.

As raparigas preferem de facto este método de estudo.

O professor, sendo um dos principais intervenientes do processo de ensino-aprendizagem, foi o alvo da última questão apresentada aos alunos. Quando chamados a descreverem o estilo de ensino que preferem ou as características que, para eles, deveria ter um professor ideal, os alunos apresentaram uma grande variedade de respostas, sendo que se concentram em três a quatro características, como podemos confirmar com a tabela 25.

Tabela 25 - Estilos de Ensino - Ensino Regular

Categories	Indicadores	Nº. de Alunos que responderam no mesmo sentido
Estilos de Ensino Características do professor ideal	“deve ser justo”	18
	“deve ser imparcial” “seguir o mesmo método de avaliação para todos os indivíduos avaliados”	17
	“diversifica os instrumentos de avaliação” “deve ter em conta todos os instrumentos de avaliação e a participação nas aulas”	9
	“deve conhecer bem os seus alunos” “compreender os seus alunos” “compreender os alunos e ser autoritário quando é necessário”	7
	“consegue cativar os alunos” “estabelecer uma relação saudável com os seus alunos”	6
	“deve ter em conta as várias potencialidades do aluno” “encontrar o ritmo de ensino ideal para a maioria dos alunos”	5
	ser profissional”	4
	“o professor deve ter em conta o esforço do aluno na aula e no estudo feito em casa”	4
	“não deve atribuir classificações pela personalidade dos alunos mas sim pelas capacidades demonstradas”	4
	“ter conhecimento da matéria”	3
	“dinamiza as aulas que ensina” “deve dinamizar as aulas”	3
	“deve ter gosto pelo que faz” “deve transmitir o seu interesse pela matéria aos alunos”	3

	“avaliar conforme o estipulado no início do ano”	2
	“ser objetivo”	2
	“ajudar alunos nas suas dificuldades”	1
	“respeitador”	2
	“fazer resumos”	2
	“deve ser um professor que transforma a matéria mais difícil e maçadora em algo fácil e divertido”	2
	“explica melhor e de diferentes formas a matéria que vê que os alunos não compreendem”	2
	“explica bem a matéria”	
	“exigente”	1
	“efetuar um teste com consulta por período”	1
	“gosto que exponha a matéria de forma criativa e dinâmica”	1

Os alunos do ensino regular referiram que um professor ideal deve ser justo (18 alunos), imparcial (17 alunos), deve diversificar os instrumentos de avaliação (9 alunos) e conhecer bem os seus alunos (7 alunos) cativando-os (6 alunos). Aqui as noções de justiça e de imparcialidade são bastante notórias pois neste tipo de ensino e a preocupação com a atribuição das classificações é notória. Com o aproximar da entrada na Universidade a preocupação com a justiça na atribuição das classificações aumenta.

No ensino profissional as respostas apresentadas vão noutra sentido (tabela 26).

Tabela 26 - Estilos de Ensino - Ensino Profissional

Categories	Indicadores	Nº. de Alunos que responderam no mesmo sentido
Estilos de Ensino Características do professor ideal	“ser justo”	16
	“ajudar os alunos esclarecendo as suas dúvidas”	16
	“deve ajudar os alunos”	12
	“explicar bem a matéria de modo a que todos a compreendam”	
	“deve explicar bem a matéria”	9
	ser imparcial”	
	“diversificar os instrumentos de avaliação”	8
	“ser uma pessoa disponível para os alunos”	8
	“deve motivar os seus alunos”	
	“deve ser rígido”	7
	“deve ser exigente nos momentos de trabalho mas também tolerante e compreensivo”	
	“o professor deve fazer revisões antes dos testes”	6
	“deve preparar bem os alunos para as provas finais”	
“respeitar o aluno”	5	
“cumprir com o que diz aos alunos”		
“imparcial”		
“dominar a matéria que ensina”	5	

"ser profissional"	4
"deve dar o exemplo aos alunos sendo assíduo e pontual"	4
"respeita a sua profissão"	4
"avaliar diariamente os seus alunos"	3
"deve avaliar o aluno ao pormenor"	3
"ser amigo dos alunos"	3
"bem educado"	3
"deve compreender os seus alunos"	2
"não deve ter preconceitos"	2
"ser simpático"	2
"torna as matérias mais aborrecidas em algo que gostamos de aprender"	2
"é empenhado nas aulas"	1
"o professor não deve contar só os testes na classificação dos alunos"	1
"dar boas instruções dos trabalhos a desenvolver"	1
"ter capacidade de liderança"	1

A questão da justiça também está bem patente no ensino profissional e para dezasseis dos formandos essa é uma das qualidades que o professor deve ter. O mesmo número de alunos referiu que o professor deve

"ajudar os alunos esclarecendo as suas dúvidas".

Doze alunos indicaram também que o professor deve

"explicar bem a matéria de modo a que todos a compreendam".

A questão da imparcialidade surge também indicada por nove alunos, tal como a disponibilidade para os alunos (8 alunos) e a diversificação dos instrumentos de avaliação (8 alunos).

No gráfico 13 é possível comparar os dois estabelecimentos de ensino.

Características do Professor Ideal

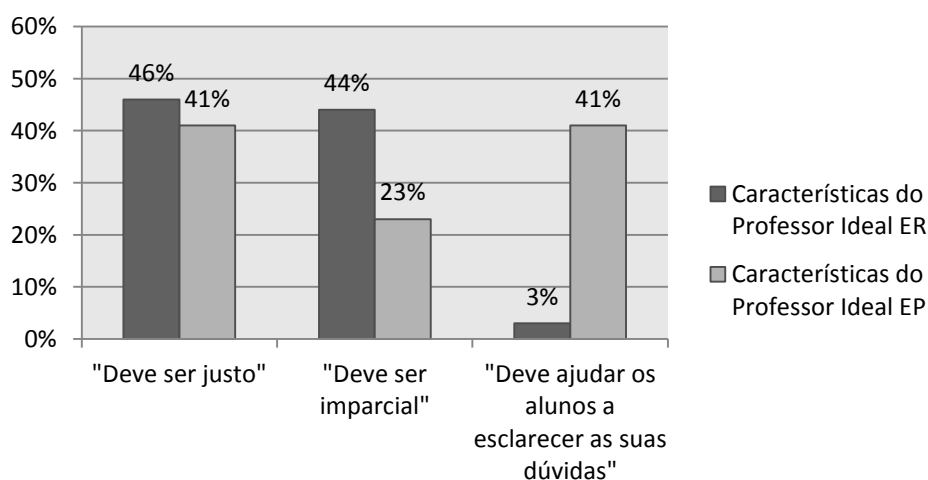


Gráfico 13 – Representação gráfica das características do professor ideal - Comparação entre ER e EP

De acordo com o gráfico 13, para 46% dos alunos do ensino regular o professor deve ser, acima de tudo, justo, seguindo-se a questão da imparcialidade com 44%. Já os alunos do ensino profissional também dão destaque a estes aspetos. A questão da justiça é referida por 41% dos alunos do ensino profissional e a imparcialidade surge com 23%. No entanto, nos alunos do ensino profissional existe um grande destaque para a ajuda a prestar aos alunos por parte do professor e a diferença em relação ao ensino regular é notória. Se é opção de 41% dos alunos do ensino profissional, a mesma situação é referida por apenas 3% dos alunos do ensino regular.

Analisando se existiam relações significativas entre o Curso e as características do professor ideal verificámos que essa relação existe quanto ao facto de dever ser uma pessoa justa e pronta para ajudar os alunos. Nestes casos os níveis de significância foram de 0,003 e 0,000 respetivamente, para valores de Qui-quadrado de 13,677 e 20,068.

No que respeita à questão da justiça, o curso de Línguas e Humanidades do ensino regular foi o que mais vezes apresentou esta resposta, num total de 12 alunos. Quanto à capacidade de ajudar os alunos, são os cursos profissionais que mais respondem neste sentido, com 10 alunos do curso de HSTA a referir esta característica.

Observou-se ainda se existiam diferenças significativas no que respeita às características do professor ideal e em todas as variáveis analisadas – o professor deve ser justo, imparcial e ajudar os alunos – apenas a última apresentou diferenças estatisticamente significativas por estabelecimento de ensino. As duas primeiras apresentaram níveis de significância superiores a 0,05 mas o facto de os alunos preferirem um professor que os ajude apresentou um valor de 16,924 no Qui-quadrado e um nível de significância de 0,000.

Neste caso, os alunos do ensino profissional estão mais dependentes de um professor que os ajude a compreender a matéria, sendo opção de 16 alunos do ensino profissional e de apenas 1 aluno do ensino regular.

Existem também diferenças significativas entre a idade e os alunos que afirmaram que o professor ideal é aquele que está sempre disponível para os apoiar. O nível de significância é de 0,021 para um valor de Qui-quadrado de 16,470. Seis alunos de dezanove anos apresentaram esta opção.

Nas características do professor ideal existe também uma relação entre o número de reprovações e aqueles que defendem que o professor deve estar sempre pronto para ajudar. O nível de significância foi de 0,023 para um valor no teste de 9,489.

Neste caso, esta foi a opção de seis alunos com um ano de reprovação e seis alunos com duas reprovações.

Conclusão

Após a análise dos resultados conseguimos definir dois tipos de retrato da avaliação: o retrato traçado pelos alunos de uma escola de ensino regular e o retrato traçado por alunos de uma escola de ensino profissional.

Desta forma podemos analisar o resultado final de cada estabelecimento de ensino.

Vejamos o caso do ensino regular na figura 2.



Figura 2 - Retrato traçado pelos alunos do ensino regular

Os alunos do estabelecimento de ensino regular apresentam uma definição de avaliação que vai de encontro à definição apresentada pelo Decreto-Lei nº.74/2004 – *“tem por objetivo a aferição de conhecimentos, competências e capacidades dos alunos e a verificação do grau de cumprimento dos objetivos”* - sendo que o seu enfoque principal vai para a aquisição dos conhecimentos. Os alunos veem então a avaliação como uma forma de porem à prova os seus conhecimentos com vista à obtenção de uma classificação. Este resultado vai de encontro ao objectivo dos cursos de carácter

geral uma vez que estão predominantemente orientados para o prosseguimento de estudos, nomeadamente, o acesso ao ensino superior.

Por esse mesmo motivo, tanto na situação positiva como na situação negativa que estes alunos recordam sobre a avaliação surge a recompensa ou não pelo esforço efetuado. Os alunos que pretendem integrar o ensino superior têm objetivos bem definidos e trabalham no sentido de obter os resultados que lhes convêm. Existir o esforço e não existir a recompensa pelo mesmo, assume-se aqui como um fator desmotivante e que marca negativamente os alunos.

Outro ponto interessante e que faz parte do retrato traçado pelos alunos do estabelecimentos de ensino regular prende-se com a questão do instrumento de ensino que preferem. A maior parte dos alunos prefere ser avaliado através de teste, muito embora o desempenho nas aulas e os trabalhos de grupo também sejam referidos. Interessante é confrontar a sugestão de mudança que mais vezes surgiu nos questionários. Os alunos, apesar de preferirem o teste como instrumento para a sua avaliação, apresentam uma sugestão de mudança defendida pela maior parte – este instrumento de avaliação deveria ter menos peso. Através das suas respostas percebemos que para eles o teste é o instrumento mais usado na avaliação sumativa, cujo objetivo é a classificação. Através das suas respostas concluímos que os alunos desejam que se atribua um maior ênfase à avaliação formativa, integrada e contínua, associando a avaliação sumativa a apenas um momento – o da realização do teste. Só um maior destaque para a avaliação formativa poderá regular processos, reforçar êxitos e remediar as dificuldades. Desta forma, tal é possível verificar no trabalho de Abrecht (1994), os grandes objetivos da avaliação formativa são a consciencialização por parte do aluno, da dinâmica do processo de aprendizagem.

A avaliação formativa implica o aluno na sua própria aprendizagem. É este o desejo dos alunos de ensino regular.

Analisando a sua forma de aprender, isto é, os estilos de aprendizagem demonstrados, podemos concluir que os alunos do ensino regular dão preferência a aulas dinâmicas. Por outro lado, também aprendem melhor fazendo os seus próprios resumos e a descobrir a matéria por si mesmos. Estes dados, baseando-nos no trabalho de Herman Witkin (1962), permitem-

nos afirmar que se trata de alunos independentes de campo. O estilo cognitivo independente de campo caracteriza-se por uma maior rapidez na leitura e reconhecimento da situação o que os torna aptos para, numa situação de aprendizagem menos estruturada, aproveitarem ainda assim a situação para aprender. Talvez por esse motivo preferam aprender com aulas dinâmicas.

São alunos que preferem situações mais impessoais, o que não faz estranhar o facto de gostarem de “descobrir as matérias” por si mesmos. São capazes de construir conhecimento a partir de situações menos bem estruturadas, sendo por isso que optam por elaborar resumos para estudar. São alunos que aprendem e recordam mais do que alunos dependentes de campo.

Quanto ao professor ideal, podemos concluir que deverá ser justo e imparcial. Os alunos de ensino regular destacam estas duas características e a preocupação com a justeza das notas denota que são um grupo mais competitivo, neste sentido, do que os alunos do ensino profissional.

Outras das características que deverá ter são diversificar instrumentos de avaliação, conhecer os alunos, ser profissional, ter conhecimentos da matéria, ser objectivo, entre outros. Estas características apontam para um professor que, de acordo com o estilo de dependência e independência de campo de Witkin e Goodenough, se enquadra na independência de campo. Mantém a autoridade na sala, estimula a competitividade e a aprendizagem por tentativa e erro, uma vez que afirmam gostar de descobrir a matéria por si mesmos. Para além disso, mantém a autoridade na sala e assume-se muitas vezes como um consultor.

O retrato traçado pelos alunos do ensino profissional é relativamente diferente. Vejamos a figura 3 para podermos analisar semelhanças e diferenças de forma mais clara.



Figura 3 - Retrato traçado pelos alunos do ensino profissional

Os alunos do ensino profissional também referem um dos aspectos da definição de avaliação presente no Decreto-Lei nº.74/2004 – o destaque dos alunos deste tipo de estabelecimento de ensino vai para a avaliação como uma forma de aferir capacidades. De facto, as capacidades para saber-fazer são primordiais em cursos profissionais. São cursos predominantemente orientados para a preparação para o ingresso na vida ativa e mais importante do que ter conhecimentos parece ser, para estes alunos, ter capacidade para desempenhar as funções que provavelmente lhes vão ser exigidas.

No que respeita aos objetivos da avaliação, a classificação é também referida pelos alunos do ensino profissional. No entanto, apontam também para uma forma do compreender aquilo que o aluno sabe.

No ensino profissional as situações positivas associam-se a classificações positivas e o mesmo acontece com as situações negativas. As classificações baixas são as situações negativas mais vezes referidas.

Por esse mesmo motivo, a sugestão de mudança apresentada é também, tal como acontecia no ensino regular, a diminuição do peso excessivos dos testes. Neste aspeto, ambos os estabelecimentos de ensino apresentam resultados semelhantes. No entanto, os testes não são os instrumentos de avaliação de eleição para os alunos do ensino profissional. Preferem os trabalhos individuais que vão fazendo ao longo das aulas. A intenção é, obviamente, dar um maior destaque à avaliação formativa.

Nos estilos de aprendizagem verificamos que, no ensino profissional, os alunos preferem que o professor exponha a matéria e a exemplifique para que aprendam melhor. Se observarmos também as características que descrevem, como caraterizadoras de um professor ideal, verificamos que se destaca a justiça, a ajuda aos alunos no esclarecimento de dúvidas e a disponibilidade para explicar bem a matéria. Desta forma, parecem estar mais dependentes do professor no processo de aprendizagem. Assim sendo, e de acordo com a teoria da dependência e independência de campo já referida, se os alunos do ensino regular e o seu professor ideal eram independentes de campo, no ensino profissional verifica-se uma dependência de campo. Os alunos preferem organização e contextos altamente estruturados. Os estudos de Witkin (1962) demonstram que se o ensino for estruturado pelo aluno, os alunos independentes de campo obtêm melhores resultados. Se o ensino for estruturado pelo professor, são os alunos dependentes de campo que revelam os melhores resultados.

Confirmando-se as situações apresentadas, os alunos do ensino profissional são dependentes de campo e isso explica muitos dos resultados atingidos neste estudo. Preferem olhar o professor nos olhos durante a aprendizagem de aproximarem-se mais dele e nas situações de feed-back negativo reagem, inclusivamente, melhor do que os alunos independentes de campo. Estão mais chegados às pessoas e são geralmente vistos como pessoas simpáticas. Nestas situações, as características que se associam ao professor são a criação de uma atmosfera de afetividade, o facto de se aproximar de quem necessita de ajuda e de explicar com clareza os objetivos

de cada lição, estimulando a cooperação e o sentido de grupo. Consegue conversas mais informais, personaliza e humaniza o currículo e talvez seja por isso que os alunos o veem como um exemplo a seguir.

Após as conclusões extraídas do estudo relativamente às semelhanças e diferenças entre estabelecimento de ensino, é possível referir outras conclusões extraídas a partir do teste do Qui-quadrado. Este teste foi aplicado no sentido de compreender se existiam diferenças significativas em relação ao tipo de estabelecimento de ensino, curso, idade, número de reprovações e sexo.

Assim sendo, de acordo com os resultados do teste mencionado e a partir dos níveis de significância obtidos foi possível observar a existência de diferenças estatisticamente significativas.

Desta feita, foi possível concluir também que:

- A maioria dos alunos de ensino regular define a avaliação, essencialmente, como uma forma de aferir competências;
- Os alunos de ensino profissional preferem definir a avaliação como uma forma de avaliar capacidades;
- Já no caso da avaliação como uma forma de testar conhecimentos, os resultados por curso demonstram que foi uma das definições mais vezes referida por alunos da área das Ciências e Tecnologias do ensino regular e pelo curso de HSTA no ensino profissional;
- No que respeita aos objetivos da avaliação e analisando a existência de diferenças significativas entre cursos ou áreas de estudo, concluímos que foram os alunos de Ciências e Tecnologias que mais vezes referiram que a avaliação serve para atribuir uma classificação ao aluno;
- A maior parte dos alunos que referiram o facto de verem o seu esforço recompensado como a situação positiva que mais recordam era do ensino regular;
- São os alunos do ensino profissional que mais referem a justiça nas classificações como a situação positiva que recordam sobre a avaliação;

- Analisando a comparação dos resultados em relação à situação positiva, por curso concluímos que a questão da recompensa pelo esforço está mais ligada aos alunos da área das Línguas e Humanidades, enquanto as classificações positivas são mais vezes referidas pelo curso de HSTA;
- Nas situações negativas que recordam sobre a avaliação concluímos que a maior parte dos alunos que referiram a injustiça na classificação dos trabalhos de grupo tinham 17 anos;
- Relativamente ao instrumento de avaliação preferido podemos observar que as fichas de trabalho são o instrumento de eleição dos alunos do curso profissional. De referir ainda que são os alunos mais velhos (20 e 21 anos) que mais referem este instrumento de avaliação.
- Focando agora os estilos de aprendizagem, os alunos da área de Ciências e Tecnologias do ensino regular são os que mais referem que preferem descobrir a matéria por si mesmos;
- Quanto à necessidade da explicação e apoio do professor, a turma de Turismo do ensino profissional é a que mais vezes refere este aspeto;
- Já no caso das características do professor ideal, a necessidade de ser justo é, fundamentalmente, defendida pelos alunos da área das Línguas e Humanidades no ensino regular, enquanto que a maior parte dos alunos do ensino profissional mencionam a capacidade do professor para ajudar os seus alunos;
- A idade, no caso dos estilos de aprendizagem, também apresenta diferenças significativas e a maioria dos alunos com 17 anos refere aprender melhor quanto tem aulas dinâmicas;
- Focando-nos na existência de diferenças significativas quanto ao estilo de aprendizagem, 35 alunos que nunca reprovaram, afirmam que aprendem melhor com aulas dinâmicas.
- No que respeita aos estilos de aprendizagem existem ainda diferenças significativas atendendo ao sexo. As alunas preferem fazer resumos para aprender;

- Tomando em consideração as características do professor ideal apresentadas também se encontraram diferenças estatisticamente representativas atendendo ao estabelecimento de ensino, à idade e ao número de reprovações.
- Os alunos do ensino profissional estão mais dependentes do apoio do professor para aprender a matéria e afirmam que uma característica do professor ideal deverá ser estar sempre pronto para ajudar os alunos;
- A mesma opinião é mais vezes referida por alunos de 19 anos;
- Tendo em conta as reprovações, aqueles que já reprovaram um ano letivo ou dois são os que mais vezes defendem que o professor deve estar sempre pronto para ajudar

O presente estudo centrou-se numa pequena amostra de apenas 39 alunos de cada um dos estabelecimentos de ensino referenciados. Pensamos que futuramente este estudo poderá ser alargado a uma amostra maior e a um maior número de escolas. Um trabalho efetuado recorrendo a análise de conteúdo exige uma grande capacidade de concentração e interpretação do sentido das respostas apresentadas e do seu correto enquadramento no momento da categorização, o que tornou o processo mais moroso e com uma maior necessidade de analisar o pormenor. No entanto, é importante referir que este estudo não apresentou quaisquer limitações, a não ser a dificuldade em encontrar bibliografia sobre o tema uma vez que, se de facto, existem diferentes vários estudos e obras sobre avaliação educacional, são raros os que colocam o foco na opinião dos alunos.

Os alunos aqui em causa são o “cliente” da avaliação. É necessário efetuar outros estudos que envolvam o seu ponto de vista pois, detetando o que eles defendem estar bem e estar mal, de forma responsável, é possível repensar a estrutura de ensino existente compreendendo que se um número significativo de alunos defende uma posição ou opinião poderá ser altura de repensar decisões já tomadas e verdades absolutas mas também obsoletas.

Poderá ser interessante efetuar estudos nos quais o aluno tenha um papel primordial. Será pertinente analisar a importância da relação professor-aluno para os alunos portugueses ou a questão da relevância da motivação no processo de ensino-aprendizagem. Em estudos futuros, para além das

situações já mencionadas poderá ser interessante efetuar um estudo em que os alunos dissessem como seria, para eles, a avaliação ideal.

Este estudo apresenta-se assim como a fase inicial da caminhada para a realização de mais trabalhos que tomem em consideração as opiniões dos nossos jovens que serão certamente os homens e mulheres de amanhã.

Bibliografia

- Abrecht, R. (1994). *A Avaliação Formativa*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Alvarez, A.B. (1998). "La interacción profesor-alumno". In J.A. Bruno e C.Castanedo (Coords). *Psicología de la Educación Aplicada*. Madrid: CCS.
- Alves, M. (2004). *Currículo e Avaliação*. Porto: Porto Editora.
- Barbosa, G. *O Discurso Sobre a Avaliação Escolar do ponto de Vista do Aluno*. Faculdades Integradas de Cassilândias.
- Bigge, M. (1977). *Teorias da Aprendizagem para Professores*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- Blaxter, L., Hughes, C., Tight, M. (1996). *How to research*. Philadelphia: Open University Press.
- Bonboir, A. (1976). *Como avaliar os alunos*. Lisboa: Seara Nova.
- Bruner, J. (1960). *O Processo da Educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Bruner, J. & Goodman, C. (1947). *Value and need a sorganizing factos in percption*. Journal of Abnormal and Social Psychology 42.
- Canário, R. (2005). *O que é a Escola? Um "olhar" sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Cardinet, J. (1993). *Avaliar é medir?*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Coll, C. e Miras, M (1995). La representation mutua professor / aluno e sus repercisiones sobre la enseñanza y el aprendizaje. In C. Coll, J.Palacios & A. Marchesi (Comp), *Derarrollo Psicológico e Educación, II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza Psicologia
- Coll, C. (1990); Palácios, J. & Marchesi, A. *Desarrollo Psicológico y Educación, II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza, pp.175-182.
- Cortesão, L. (1993). *Avaliação formativa – que desafios?*. Porto: Edições ASA.
- Delval, J. (2003). *Aprender na Vida e e Aprender na Escola*. São Paulo: ARTMED Editora.
- Dunn, R. & Dunn, K. (1978). *Teaching students through their individual learning styles: A Practical approach*. Reston: Reston Publishing Company.
- Fernandes, D. (2008). *Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Gardner, R. (1959). *A study of individual consistencies in cognitive behavior*. *Pu«sychological Issues*, Vol.I.
- Guba, E e Lincoln, Y. (1989). *Fourth generation evaluation*. London: Sage.
- Hadji, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo – das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.

Jussim, L. (1986). "Self-fulfilling prophecies: a theoretical and integrative review", in *Psychological Review*, 93, 429-445.

Klausmeier R. & Riple R. (1971). *Learning and human abilities*. New York: Harper, and Row

Klausmeier, H. *Manual de Psicologia Educacional*. São Paulo: Harper & Row.

Klein, G.S. & Schlesinger, H.J. (1949) Where is the perceiver in the perceptual theory? *Journal of personality*.

Kolb, D.A. (1984). *Experimental Learning: Experience as the source of learning and development*. London: Prentice-Hall International, Inc.

Leite, C. e tal. (1993). *Avaliar a avaliação*. Porto: Edições ASA.

Leite, C. e Fernandes, P. (2002). *Avaliação da aprendizagem: Novos contextos, novas práticas*. Porto: ASA.

Mauco, G. (1975). *A educação afectiva e caracterial da criança*. Lisboa: Livros Horizonte

Messik, S. (1982). *Cognitive styles and educational practice*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.

Mouly, G. (1971). *Psicologia Educacional*. Brasil: Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais.

Novaes, M.H. (1977). *Psicologia do Ensino-Aprendizagem*. Rio de Janeiro: Editora Atlas.

Nóvoa, A., Hameline, D., Sacristán, J., Esteve, J., Woods, P., Cavaco, M.(1999). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, pp.99-108.

Pais, A. e Monteiro, M. (2002). *Avaliação uma prática diária*. Lisboa: Editorial Presença.

Pereira, A. (2008). *SPSS Guia Prático de Utilização*. Lisboa: Edições Sílabo.

Ribeiro, L. (1991). *Avaliação da aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.

Rosenshine, B., & Stevens, R. (1986). Teaching functions. In M.C. Witrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3 rd ed., pp. 376-391). New York: Macmillan.

Ruble, D.N. e Nakamura, C.Y. (1972). *Child Development*.

Santiago, R. (1996). *A Escola representada pelos alunos, pais e professores*. Universidade de Aveiro

Santostefano, S (1985). *Cognitive control therapy with children and adolescents*. New York: Pergamon Press.

Savater, F. (2006). *O Valor de Educar*. Lisboa: Dom Quixote

Sawrey, J. e Telford, C. (1976). *Psicologia Educacional*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora S.A

- Schmeck, R. (1988). *Learning strategies and learning styles*. London: Plenum Press.
- Scriven, M. (1991). *Evaluation treasures*. London: Sage
- Scriven, M. (1994). *Evaluation as a discipline*. *Studies in Educational Evaluation*, 20.
- Seashore, H. e A.Bavelas. (1942). "A Study of frustration in children"
- Shepard, L. (2000). *The role of assessment in a learning culture*. *Educational Researcher*, 29.
- Shepard, L. (2001). *The role of classroom assessment of educational progress is used*. New york: Macmillan
- Stenberg, R. e Grigorenko (1988). *The thriarchic mind. A new theory of human intelligence*. London: Penguin Books.
- Thorndike, E.L. (1935). *The Psychology of Wants, Interests, and Attitudes*. Nova Iorque: Appleton.
- Vilelas, J. (2009). *Investigação – O Processo de Construção do Conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Witkin, H. (1950). *Individual differences in ease of perception of embedded figures*. *Journal of Personality*, 19.
- Zabala, M. (2001). "Os pontos de vista didácticos". In COLL, C. at al. *O Construtivismo na sala de aula*. Porto: Edições ASA, pp.8-27.

Legislação

Decreto-Lei 74/2004

Despacho Normativo 338/93

Anexos

Anexo 1 – Questionário

Caro (a) estudante,

O presente questionário destina-se à elaboração de um estudo para a realização de uma dissertação de mestrado com o tema “**A Avaliação e os seus Intervenientes. Retrato traçado por alunos de uma escola de Ensino Regular e de uma escola de Ensino Profissional**”, no âmbito do Curso de Mestrado em Avaliação Educacional da Universidade de Évora.



Toda e qualquer resposta será **completamente anónima**, pelo que solicito que **exponha as suas opiniões sem quaisquer constrangimentos**. Agradeça que fosse **o mais completo possível** de modo a poder contribuir para o sucesso do estudo.

Agradeço desde já a sua colaboração.

Eloísa Guerra

Escola: _____

Curso/ Área de Estudos _____

Já repetiu algum ano escolar? Não ___ Sim ___ Qual/Quais? _____

Sexo: Masculino ___ Feminino: ___ Idade: _____

.....

1. O que é para si a avaliação e quais pensa serem os seus objectivos? (Para que serve a avaliação?)

2. Como prefere ser avaliado (a)? (Ex.: Poderá referir como gosta de ser avaliado (a): através de trabalhos individuais, de grupo, testes, portefólios, apresentações orais, desempenho nas aulas, fichas de trabalho... da avaliação formativa ou sumativa).

3. O que mudaria na avaliação? (Ex.: Poderá referir se acha justo o modo como a avaliação é feita, se pensa que os pesos atribuídos a cada instrumento de avaliação estão correctos, o que gostaria de ver no modo de ser avaliado que não exista).

Para si quais as características que o professor deve ter na avaliação? / O que seria para si um professor ideal na avaliação?

Descreva uma situação positiva que o (a) tenha marcado com a avaliação e uma situação negativa de que se recorde.

Como acha que aprende melhor e consegue melhores resultados? (Ex.: A descobrir a matéria por si, através das propostas do professor, de aulas dinâmicas, que o professor exponha a matéria, aprende melhor a ouvir ou a escrever resumos da matéria...)

Obrigada pela sua colaboração!

Anexo 2 – Distribuição por Idades, Sexo e Reprovações no Ensino Regular

Escolas de Ensino Regular

Sexo	Nº de alunos	Idade	Nº de alunos	Repetições de ano escolar	
				Não	Sim
Masculino	17	16	1	1	
		17	14	14	
		18	1		1 2º. Ano
		19	1	1	
Feminino	22	17	16	15	1 8º. Ano - 1
		18	4	1	6 6º. Ano - 2 10º. Ano - 4
		19	2		2 5º. Ano - 1 6º. Ano - 1 7º. Ano - 1 8º. Ano - 1
TOTAL	39				

Anexo 3 – Distribuição por Idades, Sexo e Reprovações no Ensino Profissional

Escolas de Ensino Profissional

Sexo	Nº de alunos	Idade	Nº de alunos	Repetições de ano escolar	
				Não	Sim
Masculino	21	17	3	3	
		18	2		2 10º. Ano - 2
		19	7	2	5 4º. Ano - 3 5º. Ano - 1 6º. Ano - 2 8º. Ano - 1 9º. Ano - 2
		20	4		4 5º. Ano - 1 7º. Ano - 2 8º. Ano - 1 10º. Ano - 1 11º. Ano - 1
		21	1	1	
		22	3		3 6º. Ano - 1 9º. Ano - 2 11º. Ano - 1
		23	1		1 5º. Ano - 1 6º. Ano - 1
Feminino	18	17	4	4	
		18	3		3 2º. Ano - 1 7º. Ano - 1 8º. Ano - 1
		19	3		3 3º. Ano - 1 6º. Ano - 1 7º. Ano - 1 8º. Ano - 1
		20	4	1	3 10º. Ano - 1 11º. Ano - 3
		21	4	1	3 7º. Ano - 1 8º. Ano - 1 9º. Ano - 1 10º. Ano - 1
TOTAL	39				

Anexo 4 – Categorização por Turmas

Escola de Ensino Regular – Turma de Ciências e Tecnologia

Categories	Indicadores	Nº. de Alunos que responderam no mesmo sentido
Definição de Avaliação	“um método para avaliar uma situação ou assunto”	1
	“é um método utilizado pelos professores de modo a testar os conhecimentos adquiridos pelos alunos”	12
	“é um método de medição das minhas capacidades”	7
	“é um método usado para saber quais as competências adquiridas pelos alunos durante as aulas”	4
Objectivos da Avaliação	“atribuir uma classificação ao conhecimento dos alunos”	10
	“distinguir os alunos com mais e menos conhecimentos”	6
	“serve para determinar se um aluno está apto ou não para avançar numa determinada matéria”	2
	“saber se a estratégia de ensino está ou não a resultar”	1
	“impedir que os alunos com poucos ou nenhuns conhecimentos avancem nos estudos sem os adquirir”	1
	“verificar o modo como os conhecimentos foram estruturados e adquiridos”	3
	“quantificar e qualificar o nosso conhecimento”	3
	“saber se o aluno pode progredir de ano escolar”	1
	“serve para o aluno saber onde tem dúvidas e onde tem de estudar melhor”	2
	“testar a sabedoria dos alunos”	1
“levar o aluno a perceber se pode seguir ou não uma determinada meta profissional”	1	
Situação Positiva	“para além do ensino, a avaliação e a situação mais importante na educação”	1
	“se fomos bons naquilo que o professor mais valoriza saímos beneficiados”	1
	“as apresentações orais subiram-me a nota”	1
	“o professor compreendeu, teve calma e prestou atenção aos argumentos que utilizei numa apresentação oral”	1
	“quando um professor admitiu que existia uma discrepância na matéria e reconheceu que poderia induzir os alunos em erro”	1
	“saber bem a matéria do teste”	1
	“as classificações positivas”	2
	“o facto de nas disciplinas subjectivas as nossas respostas poderem ser consideradas correctas, desde que bem argumentadas”	1
	“tive negativa num teste e o professor permitiu efectuar um trabalho de recuperação”	1
	“Uma pergunta incorrecta foi anulada e a sua cotação distribuída pelas outras questões”	1
“superei as expectativas do professor”	2	
Situação Negativa	“por vezes somos bons em coisas que são pouco valorizadas e ficamos prejudicados”	1
	“as fichas sumativas nem sempre testam o verdadeiro conhecimento do aluno”	1
	“o peso diferente do primeiro, segundo e terceiro períodos, em que o terceiro vale sempre menos”	1
	“falta de imparcialidade na resposta a dúvidas durante uma avaliação”	1
	“Os testes demonstram apenas o que o aluno conseguiu decorar na noite anterior e não os seus verdadeiros conhecimentos”	1
	“os trabalhos de grupo são injustos porque não reflectem o esforço individual e o trabalho pode ter sido realizado por metade do grupo e os outros recebem a mesma classificação”	2

	“quando um professor classificou como errados exercícios porque continham matéria ainda não leccionada ignorando a sua veracidade e o interesse do aluno em estudar mais”	1
	“tive um teste na última semana de aulas e fiquei doente, sem o poder fazer”	1
	“a diferença de pesos nos diferentes parâmetros de avaliação faz com que possamos ser muito bons em parâmetros que valem menos”	1
	“as classificações negativas”	4
	“tive uma classificação que não merecia”	1
	“estudei muito e não consegui ter bons resultados porque o teste valia muito e não me correu bem”	2
	“saber a matéria e ter má nota devido ao stress”	1
	“a ambiguidade nas questões dos testes”	1
	“num trabalho de grupo, os colegas beneficiaram do meu trabalho”	1
	“ter um exercício com o resultado correcto e não ter certo apenas porque o raciocínio efectuado não foi o que a professora queria mesmo sem o ter solicitado no enunciado”	1
	“uma classificação menos boa prejudicou toda a minha média”	1
	“quando um professor me humilhou dizendo que não merecia uma determinada classificação e eu depois tirei notas superiores e as mantive”	1

Sugestões de Mudança na Avaliação	“mudaria a injustiça do peso atribuído às atitudes e valores, pois deveriam ser mais valorizados”	4
	“mudaria o peso excessivo do teste que pode correr mal devido aos nervos ou outras perturbações”	8
	“a avaliação formativa com o desempenho nas aulas, trabalhos individuais e de grupo e oralidade deveriam ser mais valorizados porque o teste é só um dia e isto fazemos todos os dias – seria mais justo”	8
	“a imparcialidade do avaliador que não deve avaliar por gostar ou não da pessoa, esquecendo os seus conhecimentos”	1
	“na Educação Física, seria necessária mais igualdade na avaliação de rapazes e raparigas”	1
	“não concordo com os exames de ingresso na Universidade e as médias que podem impedir pessoas com mais capacidades de entrar”	3
	“mudaria o modo como somos avaliados pois faz com que alguns sejam muito prejudicados”	2
	“não mudaria nada”	3
	“não temos muita liberdade de pensamento”	1
	“na Matemática não se deve dar tanto valor aos pormenores”	2
	“os exames nacionais são feitos apenas no último ano e podem baixar muito a média do que foi feito em três anos”	2
	“nos trabalhos, apesar de ser de grupo, cada elemento deveria ver o seu esforço reconhecido”	1
	“as atitudes não deveriam contar para a avaliação”	1
	“a avaliação não é bem sucedida por falta de tempo”	1

Procedimentos e estratégias de avaliação	“prefiro o trabalho por ser mais fácil porque temos mais liberdade de tempo e com a pesquisa aprendemos mais”	2
	“prefiro os testes”	8
	“portefólios”	2
	“o teste é o mais adequado para uma avaliação individual e mais correcta”	1
	“fichas de trabalho”	4
	“desempenho nas aulas”	11
	“trabalhos de grupo”	9
	“apresentações orais”	7
	“trabalhos individuais”	10
	“testes surpresa”	1

	“experiências práticas”	2
	“não tenho preferências”	1
Estilos de Aprendizagem	“aulas dinâmicas e interactivas”	18
	“fazer resumos”	2
	“trabalhar a pares”	1
	“aulas práticas, resolução de exercícios”	3
	“trabalhos de grupo”	5
	“prefiro aprender com trabalhos de pesquisa e relatórios”	1
	“a ajuda do professor e o seu carácter influenciam o interesse na aprendizagem”	2
	“torna-se mais fácil aprender com aulas dinâmicas e interactivas porque não aprendo só a ouvir o professor a aula inteira”	3
	“aprendo melhor quando o professor conversa sobre a matéria e nos convida a participar em vez de a relatar”	5
	“gosto de interagir e trabalhar com outras pessoas”	2
	“aprendo melhor com o apoio do professor, fazendo resumos da matéria”	5
	“gosto que a matéria seja dada de forma clara e calma”	3
	“gosto que o professor nos motive e incentive”	2
	“ter interesse na matéria”	3
	“sermos nós próprios a descobrir a matéria através de exercícios”	5
“que o professor aplique a matéria a casos práticos”	1	
Estilos de Ensino Características do professor ideal	“exigente”	1
	“respeitador”	2
	“o professor deve ter em conta o esforço do aluno na aula e no estudo feito em casa”	4
	“deve ser imparcial”	9
	“compreender os seus alunos”	5
	“justo”	8
	“deve ter em conta todos os instrumentos de avaliação e a participação nas aulas”	3
	“ter conhecimento da matéria”	3
	“ser objectivo”	2
	“seguir o mesmo método de avaliação para todos os indivíduos avaliados”	1
	“avaliar conforme o estipulado no início do ano”	2
	“estabelecer uma relação saudável com os seus alunos”	2
	“ser profissional”	4
	“compreender os alunos e ser autoritário quando é necessário”	1
	“encontrar o ritmo de ensino ideal para a maioria dos alunos”	2
	“deve transmitir o seu interesse pela matéria aos alunos”	1
	“ajudar alunos nas suas dificuldades”	1
	“explica bem a matéria”	1
“consegue cativar os alunos”	1	

Ensino Regular – Turma de Línguas e Humanidades

Categorias	Indicadores	Nº. de Alunos que responderam no mesmo sentido
Definição de Avaliação	<i>“é um processo que permite avaliar as minhas competências”</i>	6
	<i>“é um método de percepção das competências adquiridas”</i>	
	<i>“é uma forma através da qual os professores percebem as competências dos alunos”</i>	
	<i>“é uma forma de nos ajudar a testar o nosso desempenho”</i>	1
	<i>“é a forma de testar a nossa aprendizagem”</i>	2
	<i>“é uma forma de testarmos e pormos à prova os nossos conhecimentos”</i>	6
	<i>“é a soma de todos os critérios avaliados no decorrer de uma aula”</i>	1
Objectivos da Avaliação	<i>“ajuda-nos a alcançar as metas a que nos propomos”</i>	1
	<i>“permite atingir o sucesso escolar”</i>	1
	<i>“é uma forma de nos destacarmos na área em que nos pretendemos formar”</i>	5
	<i>“ajuda-nos a escolher um futuro profissional”</i>	
	<i>“demonstrar o nosso empenho e trabalho na escola e em casa”</i>	1
	<i>“distinguir os alunos bons dos menos bons”</i>	2
	<i>“permite-nos saber as áreas em que temos que trabalhar mais”</i>	4
	<i>“permite ao professor saber quais as dificuldades dos seus alunos e facilidades”</i>	4
<i>“permite ao professor perceber a matéria que necessita explicar melhor”</i>	2	
Situação Positiva	<i>“a oralidade subiu-me a nota final do trabalho”</i>	1
	<i>“o esforço fez com que as minhas notas subissem”</i>	2
	<i>“as notas são aquilo que esperava”</i>	1
	<i>“tinha uma professora que escrevia números nos cabeçalhos dos testes, em vez dos nomes, de modo a ser imparcial”</i>	1
	<i>“o meu esforço foi recompensado”</i>	5
	<i>“o professor, para além dos testes, teve em conta o meu desempenho em aula”</i>	2
	<i>“fui para o quadro de honra da escola”</i>	1
	<i>“tive uma boa num trabalho”</i>	1
Situação Negativa	<i>“num trabalho de grupo um colega não fez a sua parte e todo o grupo saiu penalizado”</i>	1
	<i>“a injustiça dos métodos de avaliação utilizados”</i>	2
	<i>“a professora alterou a nota após um confronto com a turma”</i>	1
	<i>“fiz um trabalho de grupo sozinha e a professora deu a nota ao grupo todo”</i>	1
	<i>“o meu esforço não foi recompensado”</i>	3
	<i>“a classificação do aluno não correspondia às classificações que obtive ao longo do ano”</i>	1
	<i>“perdi a motivação”</i>	1
	<i>“a matéria foi mal explicada e a nota foi má”</i>	1
	<i>“a minha nota não foi justa”</i>	1
	<i>“a matemática fazia bem os exercícios mas mas quando chegava ao teste não fazia nada”</i>	1
Sugestões de Mudança	<i>“não atribuiria tanto peso aos testes porque não sabemos só o que sai nos testes”</i>	8
	<i>“ não mudaria nada”</i>	5
	<i>“a participação nas aulas deveria contar mais”</i>	1

	<i>"mudaria o prazo de validade dos exames nacionais, pois parece que o nosso conhecimento também tem uma prazo de validade"</i>	1
	<i>"mudaria o peso dos exames nacionais, penso que valem demasiado"</i>	3
	<i>"o professor deveria arranjar uma forma de corrigir os testes sem o nome do aluno no cabeçalho para não se deixar influenciar"</i>	1
	<i>"deveria ser dada maior relevância à oralidade"</i>	1
	<i>"mudaria a pressão excessiva que é colocada nos alunos no último ano"</i>	1
	<i>"atribuiria um maior peso aos trabalhos e fichas feitas ao longo das aulas"</i>	1
Procedimentos e estratégias de avaliação	<i>"testes"</i>	6
	<i>"trabalhos de grupo"</i>	6
	<i>"desempenho nas aulas"</i>	4
	<i>"apresentações orais"</i>	2
	<i>"trabalhos individuais"</i>	9
	<i>"comportamentos e atitudes"</i>	1
	<i>"vários métodos combinados pois assim avaliam melhor todas as potencialidades dos alunos"</i>	7
Estilos de Aprendizagem	<i>"aprendo melhor com aulas dinâmicas"</i>	13
	<i>"gosto de aprender com maior interacção entre aluno e professor"</i>	3
	<i>"memorizo a matéria"</i>	2
	<i>"gosto de fazer resumos"</i>	10
	<i>"aprendo melhor a escrever"</i>	1
	<i>"gosto de descobrir a matéria por mim"</i>	3
	<i>"gosto de ouvir atentamente a explicação do professor e só depois escrever"</i>	5
	<i>"aprendo melhor com as propostas do professor"</i>	5
	<i>"gosto de trocar informações com as minhas colegas, fazendo perguntas umas às outras"</i>	1
<i>"aprendo melhor quando o professor nos motiva"</i>	2	
Estilos de Ensino Características do professor ideal	<i>"deve ser justo"</i>	10
	<i>"dinamiza as aulas que ensina"</i>	1
	<i>"deve ser imparcial"</i>	7
	<i>"não deve atribuir classificações pela personalidade dos alunos mas sim pelas capacidades demonstradas"</i>	4
	<i>"efectuar um teste com consulta por período"</i>	1
	<i>"deve ser um professor que transforma a matéria mais difícil e maçadora em algo fácil e divertido"</i>	2
	<i>"deve dinamizar as aulas"</i>	2
	<i>"diversifica os instrumentos de avaliação"</i>	6
	<i>"consegue cativar os alunos"</i>	3
	<i>"deve ter gosto pelo que faz"</i>	2
	<i>"deve ter em conta as várias potencialidades do aluno"</i>	3
	<i>"deve conhecer bem os seus alunos"</i>	1
	<i>"gosto que exponha a matéria de forma criativa e dinâmica"</i>	1
<i>"explica melhor e de diferentes formas a matéria que vê que os alunos não compreendem"</i>	1	

Ensino Profissional – Turma de HSTA

Categorias	Indicadores	Nº. de Alunos que responderam no mesmo sentido
Definição de Avaliação	<i>“é o resultado da junção das classificações de todos os trabalhos efectuados ao longo do ano lectivo”</i>	4
	<i>“é um método que permite ao professor saber os conhecimentos que os alunos adquiriram”</i>	6
	<i>“modo como os professores percebem o que nós aprendemos”</i>	2
	<i>“permite avaliar as capacidades adquiridas pelos alunos”</i>	4
	<i>“permite aferir competências”</i>	1
Objectivos da Avaliação	<i>“poder passar de ano e entrar na Universidade”</i>	1
	<i>“levar o professor a compreender o que o aluno sabe”</i>	1
	<i>“obter uma classificação”</i>	5
	<i>“demonstrar os conhecimentos adquiridos”</i>	5
	<i>“os professores compreenderem se o modo como dá a matéria é positivo”</i>	4
	<i>“o professor consegue avaliar o seu próprio percurso”</i>	2
	<i>“ponderar outros aspectos que contam em sala de aula como a assiduidade, pontualidade”</i>	1
	<i>“levar os alunos a compreender onde têm dificuldades e onde pode melhorar”</i>	4
	<i>“diferenciar os alunos que sabem dos que não sabem”</i>	1
Situação Positiva	<i>“tive uma nota positiva que não esperava”</i>	7
	<i>“tivemos a melhor nota num trabalho”</i>	4
	<i>“tive 20 num teste de avaliação”</i>	1
	<i>“apesar de ter faltado a algumas aulas, esforcei-me e consegui um bom resultado”</i>	1
	<i>“o professor valorizou o que tenho de melhor”</i>	1
Situação Negativa	<i>“fiz um teste de recuperação e como a professora foi transferida fiquei sem saber a classificação que tive, tendo que fazer um novo teste”</i>	2
	<i>“fiz um trabalho sozinha, sem qualquer ajuda e o professor não acreditou que fui eu a fazê-lo”</i>	1
	<i>“o stress prejudica o resultado nos testes”</i>	1
	<i>“injustiça na atribuição das classificações”</i>	3
	<i>“o professor ter-se rido da minha classificação”</i>	2
	<i>“estudei muito mas a classificação foi baixa”</i>	4
<i>“tive uma classificação negativa”</i>	3	
Sugestões de Mudança na Avaliação	<i>“mudaria o peso excessivo dado aos testes”</i>	4
	<i>“o comportamento e o trabalho das aulas deveria ser mais valorizado porque o teste é feito em apenas um dia, numa hora”</i>	7
	<i>“não mudaria nada”</i>	6
	<i>“deveria ser dado mais peso aos comportamentos e atitudes”</i>	2
	<i>“tudo o que o aluno faz em sala de aula deveria ser avaliado”</i>	2
	<i>“gostaria de ser avaliado por um professor que não fosse meu”</i>	1
Procedimentos	<i>“gosto de fazer trabalhos de grupo pois ficamos com a matéria na cabeça e aprendemos a cooperar”</i>	12

e estratégias de avaliação	<i>“testes”</i>	8
	<i>“trabalhos individuais”</i>	8
	<i>“fichas de trabalho”</i>	7
	<i>“apresentações orais”</i>	3
	<i>“desempenho nas aulas”</i>	7
	<i>“avaliação contínua”</i>	4
	<i>“avaliação prática”</i>	1
	<i>“prefiro que seja dado um maior peso à avaliação formativa”</i>	3
Estilos de Aprendizagem	<i>“tomando atenção nas aulas”</i>	1
	<i>“tirando apontamentos”</i>	1
	<i>“fazendo resumos da matéria dada”</i>	10
	<i>“com uma explicação e exemplificação do professor aprendo melhor”</i>	8
	<i>“aprendo melhor com aulas dinâmicas”</i>	11
	<i>“aprendo melhor com a colaboração de todos”</i>	3
	<i>“resolução de exercícios”</i>	2
	<i>“debate dos temas”</i>	3
	<i>“aulas práticas”</i>	2
<i>“descobrir matéria por mim”</i>	2	
Estilos de Ensino Características do professor ideal	<i>“dar boas instruções dos trabalhos a desenvolver”</i>	1
	<i>“deve ser rígido”</i>	1
	<i>“ser justo”</i>	12
	<i>“ser amigo dos alunos”</i>	3
	<i>“dominar a matéria que ensina”</i>	3
	<i>“explicar bem a matéria de modo a que todos a compreendam”</i>	9
	<i>“ser uma pessoa disponível para os alunos”</i>	5
	<i>“ajudar os alunos esclarecendo as suas dúvidas”</i>	9
	<i>“o professor não deve contar só os testes na classificação dos alunos”</i>	1
	<i>“o professor deve fazer revisões antes dos testes”</i>	5
	<i>“ser imparcial”</i>	7
	<i>“ter capacidade de liderança”</i>	1
	<i>“avaliar diariamente os seus alunos”</i>	1
	<i>“deve compreender os seus alunos”</i>	3
	<i>“não deve ter preconceitos”</i>	2
	<i>“ser simpático”</i>	2
	<i>“respeitar o aluno”</i>	2
<i>“torna as matérias mais aborrecidas em algo que gostamos de aprender”</i>	1	

Ensino Profissional – Turma de Turismo

Categorias	Indicadores	Nº. de Alunos que responderam no mesmo sentido
Definição de Avaliação	“um método através do qual os alunos são testados na sua capacidade de raciocínio”	2
	“serve para alunos e professores compreenderem as capacidades dos alunos para seguir estudos”	7
	“forma de saber quais os conhecimentos adquiridos”	6
	“é uma forma de testar o desempenho dos alunos”	5
	“é uma forma de os alunos terem a noção das suas capacidades	9
	“os alunos ficam a saber e demonstram quais os seus potenciais”	1
Objectivos da Avaliação	“atribuir uma classificação ao aluno”	6
	“contribui para a distinção entre os alunos”	3
	“contribui para um melhor futuro profissional”	3
	“fazer com que o aluno saiba quais as suas dificuldades e as ultrapasse”	3
	“os professores podem verificar quais as nossas dificuldades e ajudar-nos a superá-las”	2
	“demonstrar o esforço do aluno durante o processo de avaliação”	1
	“ajudar o professor a compreender o que o aluno aprendeu durante as aulas”	5
Situação Positiva	“estive doente e em vez de me chumbar, a minha professora ia avaliar-me a casa”	1
	“o professor foi justo na minha avaliação”	3
	“tive uma boa nota no Frei Luís de Sousa, graças a um exercício prático de teatro”	1
	“para a minha nota o professor teve em conta todo o meu desempenho, para além da avaliação”	4
	“a professora, ao explicar uma pergunta do teste fez-me perceber que estava errado”	1
	“o esforço, por vezes, vale mais do que a inteligência”	1
	“precisava muito de uma nota para passar de ano e consegui”	1
	“o professor elogiou o meu trabalho”	1
Situação Negativa	“não é justo o peso dos testes porque tem um peso muito grande e nem sempre estamos no nosso melhor momento para o fazer”	2
	“tive uma classificação injusta”	5
	“fiz um trabalho de grupo sozinho e o meu colega que não fez nada, teve melhor nota do que eu”	1
	“fiz teste e o professor não tinha explicado bem a matéria”	1
	“na dúvida entre duas notas o professor deu-me a mais baixa”	1
	“tinha sempre má nota quando fazia testes no quadro”	2
	“as classificações negativas”	2
	“um professor criticar os alunos quando eles não estão em vez de dar matéria”	1
“os professores preferem explicar a matéria apenas aos bons alunos”	1	
Sugestões de Mudança	“não dar um peso tão grande ao teste uma vez que estamos na escola muito mais tempo e não apenas na hora do teste”	8
	“não mudaria nada”	6
	“mais apoio aos alunos após as horas de aula formais”	1
	“daria mais peso à avaliação contínua e formativa”	10
	“a assiduidade não deveria ter tanto peso na avaliação”	1

	“não utilizaria trabalhos de grupo porque não trabalham todos de igual forma”	2
	“os professores não se deviam preocupar apenas em expor a matéria sem se preocuparem com o nosso tempo para a aprendermos”	1
	“não atribuiria tanto peso à Prova de Aptidão Profissional”	1
Procedimentos e estratégias de avaliação	“testes que nos obrigam a estudar”	5
	“apresentações orais em que expomos a capacidade de falar em público”	7
	“trabalhos que nos obrigam a pesquisar e tratar a informação”	7
	“desempenho nas aulas”	6
	“trabalhos individuais”	5
	“fichas de trabalho”	6
	“avaliação formativa”	4
Estilos de Aprendizagem	“prefiro que o professor nos faça propostas para irmos descobrindo a matéria”	6
	“gosto que o professor exponha a matéria de modo a não nos deixar com duvidas”	15
	“tenho o hábito de fazer resumos da matéria”	5
	“tiro apontamentos nas aulas”	3
	“estudo melhor a escrever”	4
	“a boa relação com o professor dá-me mais motivação e consigo melhores resultados”	3
	“gosto de fazer exercícios”	8
	“aprendo melhor a ouvir bem as aulas”	3
	“aulas dinâmicas”	7
	“aulas com recurso à tecnologia”	1
Estilos de Ensino Características do professor ideal	“cumprir com o que diz aos alunos”	2
	“deve ser exigente nos momentos de trabalho mas também tolerante e compreensivo”	6
	“deve explicar bem a matéria”	3
	“deve ajudar os alunos”	7
	“justo”	4
	“imparcial”	2
	“honesto”	1
	“bem educado”	3
	“dominar a matéria que ensina”	1
	“profissional”	2
	“deve dar o exemplo aos alunos sendo assíduo e pontual”	1
	“deve motivar os seus alunos”	3
	“deve avaliar o aluno ao pormenor”	3
	“diversificar os instrumentos de avaliação”	8
	“deve preparar bem os alunos para as provas finais”	1
“respeita a sua profissão”	2	
“é empenhado nas aulas”	1	

Anexo 5 – Categorização por Estabelecimento de Ensino

Escolas de Ensino Regular

Categories	Indicadores	Nº. de Alunos que responderam no mesmo sentido
Definição de Avaliação	“é uma forma de testarmos e pormos à prova os nossos conhecimentos” “é um método utilizado pelos professores de modo a testar os conhecimentos adquiridos pelos alunos”	18
	“é um processo que permite avaliar as minhas competências” “é um método de percepção das competências adquiridas” “é uma forma através da qual os professores percebem as competências dos alunos” “é um método usado para saber quais as competências adquiridas pelos alunos durante as aulas”	10
	“é uma forma de nos ajudar a testar o nosso desempenho” “é um método de medição das minhas capacidades”	8
	“é a forma de testar a nossa aprendizagem” “um método para avaliar uma situação ou assunto”	1
	“é a soma de todos os critérios avaliados no decorrer de uma aula”	1

Objectivos da avaliação	“atribuir uma classificação ao conhecimento dos alunos” “quantificar e qualificar o nosso conhecimento”	13
	distinguir os alunos bons dos menos bons” “distinguir os alunos com mais e menos conhecimentos”	8
	“permite ao professor saber quais as dificuldades dos seus alunos e facilidades” “verificar o modo como os conhecimentos foram estruturados e adquiridos”	7
	“é uma forma de nos destacarmos na área em que nos pretendemos formar” “ajuda-nos a escolher um futuro profissional” “levar o aluno a perceber se pode seguir ou não uma determinada meta profissional”	6
	“permite-nos saber as áreas em que temos que trabalhar mais” “serve para o aluno saber onde tem dúvidas e onde tem eu estudar melhor”	6
	“permite atingir o sucesso escolar” “serve para determinar se um aluno está apto ou não para avançar numa determinada matéria” “impedir que os alunos com poucos ou nenhuns conhecimentos avancem nos estudos sem os adquirir” “saber se o aluno pode progredir de ano escolar”	5
	“permite ao professor perceber a matéria que necessita explicar melhor” “saber se a estratégia de ensino está ou não a resultar”	4
	“demonstrar o nosso empenho e trabalho na escola e em casa” “testar a sabedoria dos alunos”	2
	“ajuda-nos a alcançar as metas a que nos propomos”	1

	“o meu esforço foi recompensado” “o esforço fez com que as minhas notas subissem” “superei as expectativas do professor” “se formos bons naquilo que o professor mais valoriza saímos beneficiados”	10
	“as classificações positivas” “tive uma boa num trabalho”	3
	“as apresentações orais subiram-me a nota” “o professor compreendeu, teve calma e prestou atenção aos argumentos que utilizei numa apresentação oral” “a oralidade subiu-me a nota final do trabalho”	3
	“o professor, para além dos testes, teve em conta o meu desempenho em aula”	2

	“tive negativa num teste e o professor permitiu efectuar um trabalho de recuperação”	1
	“fui para o quadro de honra da escola”	1
	“para além do ensino, a avaliação e a situação mais importante na educação”	1
	“saber bem a matéria do teste”	1
	“as notas são aquilo que esperava”	1
	“tinha uma professora que escrevia números nos cabeçalhos dos testes, em vez dos nomes, de modo a ser imparcial”	1
	“quando um professor admitiu que existia uma discrepância na matéria e reconheceu que poderia induzir os alunos em erro”	1
	“o facto de nas disciplinas subjectivas as nossas respostas poderem ser consideradas correctas, desde que bem argumentadas”	1
	“Uma pergunta incorrecta foi anulada e a sua cotação distribuída pelas outras questões”	1

Situação Negativa	“o meu esforço não foi recompensado” “estudei muito e não consegui ter bons resultados porque o teste valia muito e não me correu bem” “saber a matéria e ter má nota devido ao stress”	6
	“num trabalho de grupo um colega não fez a sua parte e todo o grupo saiu penalizado” “os trabalhos de grupo são injustos porque não reflectem o esforço individual e o trabalho pode ter sido realizado por metade do grupo e os outros recebem a mesma classificação” “fiz um trabalho de grupo sozinha e a professora deu a nota ao grupo todo” “num trabalho de grupo, os colegas beneficiaram do meu trabalho”	5
	“a injustiça dos métodos de avaliação utilizados” “por vezes somos bons em coisas que são pouco valorizadas e ficamos prejudicados” “o peso diferente do primeiro, segundo e terceiro períodos, em que o terceiro vele sempre menos” “a diferença de pesos nos diferentes parâmetros de avaliação faz com que possamos ser muito bons em parâmetros que valem menos”	5
	“as classificações negativas”	5
	“quando um professor classificou como errados exercícios porque continham matéria ainda não leccionada ignorando a sua veracidade e o interesse do aluno em estudar mais” “ter um exercício com o resultado correcto e não ter certo apenas porque o raciocínio efectuado não foi o que a professora queria mesmo sem o ter solicitado no enunciado”	3
	“as fichas sumativas nem sempre testam o verdadeiro conhecimento do aluno” “a ambiguidade nas questões dos testes”	2
	“a minha nota não foi justa” “tive uma classificação que não merecia”	2
	“a professora alterou a nota após um confronto com a turma” “quando um professor me humilhou dizendo que não merecia uma determinada classificação e eu depois tirei notas superiores e as mantive”	2
	“a classificação do aluno não correspondia às classificações que obtive ao longo do ano”	1
	“Os testes demonstram apenas o que o aluno conseguiu decorar na noite anterior e não os seus verdadeiros conhecimentos”	1
	“falta de imparcialidade na resposta a dúvidas durante uma avaliação”	1
	“perdi a motivação”	1
	“a matéria foi mal explicada e a nota foi má”	1
	“tive um teste na última semana de aulas e fiquei doente, sem o poder fazer”	1
	“a matemática fazia bem os exercícios mas quando chegava ao teste não fazia nada”	1
		“não atribuiria tanto peso aos testes porque não sabemos só o que sai

Sugestões de Mudança	nos testes” “mudaria o peso excessivo do teste que pode correr mal devido aos nervos ou outras perturbações”	
	“atribuiria um maior peso aos trabalhos e fichas feitas ao longo das aulas” “a avaliação formativa com o desempenho nas aulas, trabalhos individuais e de grupo e oralidade deveriam ser mais valorizados porque o teste é só um dia e isto fazemos todos os dias – seria mais justo”	9
	“ não mudaria nada”	8
	“mudaria o peso dos exames nacionais, penso que valem demasiado” “não concordo com os exames de ingresso na Universidade e as médias que podem impedir pessoas com mais capacidades de entrar” “os exames nacionais são feitos apenas no último ano e podem baixar muito a média do que foi feito em três anos”	8
	“mudaria a injustiça do peso atribuído às atitudes e valores, pois deveriam ser mais valorizados”	4
	“na Educação Física, seria necessária mais igualdade na avaliação de rapazes e raparigas” “na Matemática não se deve dar tanto valor aos pormenores”	3
	“a avaliação não é bem sucedida por falta de tempo” “A quantidade de matéria está mal distribuída e por vezes a matéria não é dada com o tempo que seria necessário” “A falta de tempo faz com que o professor se preocupe muito em cumprir o programa”	3
	“a participação nas aulas deveria contar mais” “as atitudes não deveriam contar para a avaliação”	2
	“nos trabalhos, apesar de ser de grupo, cada elemento deveria ver o seu esforço reconhecido”	1
	“mudaria o modo como somos avaliados pois faz com que alguns sejam muito prejudicados”	1
	“não temos muita liberdade de pensamento”	1
	“a imparcialidade do avaliador que não deve avaliar por gostar ou não da pessoa, esquecendo os seus conhecimentos”	1
	“mudaria o prazo de validade dos exames nacionais, pois parece que o nosso conhecimento também tem uma prazo de validade”	1
	“o professor deveria arranjar uma forma de corrigir os testes sem o nome do aluno no cabeçalho para não se deixar influenciar”	1
	“deveria ser dada maior relevância à oralidade”	1
“mudaria a pressão excessiva que é colocada nos alunos no último ano”	1	
Procedimentos e estratégias de avaliação	“testes” “prefiro os testes” “o teste é o mais adequado para uma avaliação individual e mais correcta”	15
	“desempenho nas aulas”	15
	“trabalhos de grupo”	15
	“trabalhos individuais” “prefiro o trabalho por ser mais fácil porque temos mais liberdade de tempo e com a pesquisa aprendemos mais”	11
	“apresentações orais”	9
	“vários métodos combinados pois assim avaliam melhor todas as potencialidades dos alunos”	7
	“fichas de trabalho”	4
	“portefólios”	2
	“experiências práticas”	2
	“testes surpresa”	1
	“comportamentos e atitudes”	1
	“não tenho preferências”	1
	“aprendo melhor com aulas dinâmicas” “aulas dinâmicas e interactivas”	39
	“gosto de fazer resumos” “fazer resumos”	17

Estilos de Aprendizagem	“aprendo melhor com o apoio do professor, fazendo resumos da matéria”	
	“gosto de descobrir a matéria por mim” “ter interesse na matéria” “sermos nós próprios a descobrir a matéria através de exercícios”	11
	“gosto de aprender com maior interacção entre aluno e professor” “aprendo melhor quando o professor conversa sobre a matéria e nos convida a participar em vez de a relatar”	8
	“aprendo melhor com as propostas do professor” “que o professor aplique a matéria a casos práticos”	6
	“aprendo melhor quando o professor nos motiva” “gosto que o professor nos motive e incentive” “a ajuda do professor e o seu carácter influenciam o interesse na aprendizagem”	6
	“gosto de ouvir atentamente a explicação do professor e só depois escrever”	5
	“gosto que a matéria seja dada de forma clara e calma”	3
	aulas práticas, resolução de exercícios”	3
	“gosto de trocar informações com as minhas colegas, fazendo perguntas umas às outras” “gosto de interagir e trabalhar com outras pessoas”	3
	memorizo a matéria”	2
	“trabalhar a pares”	1
	“prefiro aprender com trabalhos de pesquisa e relatórios”	1
	“aprendo melhor a escrever”	1

Estilos de Ensino Características do professor ideal	“deve ser justo”	18
	“deve ser imparcial”	17
	“seguir o mesmo método de avaliação para todos os indivíduos avaliados” “diversifica os instrumentos de avaliação”	9
	“deve ter em conta todos os instrumentos de avaliação e a participação nas aulas”	7
	“deve conhecer bem os seus alunos” “compreender os seus alunos” “compreender os alunos e ser autoritário quando é necessário”	6
	“consegue cativar os alunos” “estabelecer uma relação saudável com os seus alunos”	5
	“deve ter em conta as várias potencialidades do aluno” “encontrar o ritmo de ensino ideal para a maioria dos alunos”	4
	ser profissional”	4
	“o professor deve ter em conta o esforço do aluno na aula e no estudo feito em casa”	4
	“não deve atribuir classificações pela personalidade dos alunos mas sim pelas capacidades demonstradas”	3
	“ter conhecimento da matéria”	3
	“dinamiza as aulas que ensina” “deve dinamizar as aulas”	3
	“deve ter gosto pelo que faz” “deve transmitir o seu interesse pela matéria aos alunos”	2
	“avaliar conforme o estipulado no início do ano”	2
	“ser objectivo”	2
	“ajudar alunos nas suas dificuldades”	2
	“respeitador”	2
	“fazer resumos”	2
	“deve ser um professor que transforma a matéria mais difícil e maçadora em algo fácil e divertido”	2
	“explica melhor e de diferentes formas a matéria que vê que os alunos não compreendem” “explica bem a matéria”	1
	“exigente”	1
	“efectuar um teste com consulta por período”	1
	“gosto que exponha a matéria de forma criativa e dinâmica”	1

Escola de Ensino Profissional

Categories	Indicadores	Nº. de Alunos que responderam no mesmo sentido	
Definição de Avaliação	“permite avaliar as capacidades adquiridas pelos alunos” “um método através do qual os alunos são testados na sua capacidade de raciocínio” “serve para alunos e professores compreenderem as capacidades dos alunos para seguir estudos” “é uma forma de os alunos terem a noção das suas capacidades”	22	
	“é um método que permite ao professor saber os conhecimentos que os alunos adquiriram” “forma de saber quais os conhecimentos adquiridos” “é uma forma de testar o desempenho dos alunos”	17	
	“é o resultado da junção das classificações de todos os trabalhos efectuados ao longo do ano lectivo”	4	
	“modo como os professores percebem o que nós aprendemos”	2	
	“permite aferir competências” “os alunos ficam a saber e demonstram quais os seus potenciais”	2	
	“obter uma classificação” “atribuir uma classificação ao aluno”	11	
Objectivos da avaliação	“levar o professor a compreender o que o aluno sabe” “os professores podem verificar quais as nossas dificuldades e ajudar-nos a superá-las” “ajudar o professor a compreender o que o aluno aprendeu durante as aulas”	8	
	“levar os alunos a compreender onde têm dificuldades e onde pode melhorar” “fazer com que o aluno saiba quais as suas dificuldades e as ultrapasse”	7	
	“demonstrar os conhecimentos adquiridos”	5	
	“os professores compreenderem se o modo como dá a matéria é positivo”	4	
	“poder passar de ano e entrar na Universidade” “contribui para um melhor futuro profissional”	4	
	“diferenciar os alunos que sabem dos que não sabem” “contribui para a distinção entre os alunos”	4	
	“o professor consegue avaliar o seu próprio percurso”	2	
	“demonstrar o esforço do aluno durante o processo de avaliação”	1	
	“ponderar outros aspectos que contam em sala de aula como a assiduidade, pontualidade”	1	
	Situação Positiva	“tive uma nota positiva que não esperava” “tive uma boa nota no Frei Luís de Sousa, graças a um exercício prático de teatro”	8
		“o professor foi justo na minha avaliação” “para a minha nota o professor teve em conta todo o meu desempenho, para além da avaliação”	7
“tivemos a melhor nota num trabalho” “o professor elogiou o meu trabalho”		5	
“apesar de ter faltado a algumas aulas, esforcei-me e consegui um bom resultado” “estive doente e em vez de me chumbar, a minha professora ia avaliar-me a casa”		2	
“o professor valorizou o que tenho de melhor” “o esforço, por vezes, vale mais do que a inteligência”		2	
“precisava muito de uma nota para passar de ano e consegui”		1	
“tive 20 num teste de avaliação”		1	
“a professora, ao explicar uma pergunta do teste fez-me perceber que estava errado”		1	

Situação Negativa	“tive uma classificação negativa” “as classificações negativas” “tive uma classificação injusta”	10
	“injustiça na atribuição das classificações” “na dúvida entre duas notas o professor deu-me a mais baixa”	4
	“estudei muito mas a classificação foi baixa”	4
	“o professor ter-se rido da minha classificação” “um professor criticar os alunos quando eles não estão em vez de dar matéria”	3
	“fiz teste e o professor não tinha explicado bem a matéria” “os professores preferem explicar a matéria apenas aos bons alunos”	2
	“fiz um trabalho sozinha, sem qualquer ajuda e o professor não acreditou que fui eu a fazê-lo” “fiz um trabalho de grupo sozinho e o meu colega que não fez nada, teve melhor nota do que eu”	2
	“fiz um teste de recuperação e como a professora foi transferida fiquei sem saber a classificação que tive, tendo que fazer um novo teste”	2
	“não é justo o peso dos testes porque tem um peso muito grande e nem sempre estamos no nosso melhor momento para o fazer”	2
	“tinha sempre má nota quando fazia testes no quadro”	2
	“o stress prejudica o resultado nos testes”	1
Procedimentos e estratégias de avaliação	“mudaria o peso excessivo dado aos testes” “não dar um peso tão grande ao teste uma vez que estamos na escola muito mais tempo e não apenas na hora do teste”	12
	“não mudaria nada”	12
	“deveria ser dado mais peso aos comportamentos e atitudes” “daria mais peso à avaliação contínua e formativa”	12
	“o comportamento e o trabalho das aulas deveria ser mais valorizado porque o teste é feito em apenas um dia, numa hora”	7
	“tudo o que o aluno faz em sala de aula deveria ser avaliado”	2
	“não utilizaria trabalhos de grupo porque não trabalham todos de igual forma”	2
	“os professores não se deviam preocupar apenas em expor a matéria sem se preocuparem com o nosso tempo para a aprendermos”	1
	“não atribuiria tanto peso à Prova de Aptidão Profissional”	1
	“mais apoio aos alunos após as horas de aula formais”	1
	“a assiduidade não deveria ter tanto peso na avaliação” “gostaria de ser avaliado por um professor que não fosse meu”	1
Instrumentos de Avaliação	“trabalhos individuais” “trabalhos que nos obrigam a pesquisar e tratar a informação”	20
	“fichas de trabalho”	13
	“testes” “testes que nos obrigam a estudar”	13
	“desempenho nas aulas”	13
	“gosto de fazer trabalhos de grupo pois ficamos com a matéria na cabeça e aprendemos a cooperar”	12
	“apresentações orais” “apresentações orais em que expomos a capacidade de falar em público”	10
	“prefiro que seja dado um maior peso à avaliação formativa”	7
	“avaliação contínua”	4
	“avaliação prática”	1
Estilos de Aprendizagem	“com uma explicação e exemplificação do professor aprendo melhor” “gosto que o professor exponha a matéria de modo a não nos deixar com dúvidas”	23
	“aprendo melhor com aulas dinâmicas”	18
	“fazendo resumos da matéria dada” “tenho o hábito de fazer resumos da matéria”	15
	“resolução de exercícios” “gosto de fazer exercícios”	10

	“tirando apontamentos” “tiro apontamentos nas aulas” “estudo melhor a escrever”	8
	“prefiro que o professor nos faça propostas para irmos descobrindo a matéria”	6
	“tomando atenção nas aulas” “aprendo melhor a ouvir bem as aulas”	4
	“a boa relação com o professor dá-me mais motivação e consigo melhores resultados”	3
	“aprendo melhor com a colaboração de todos”	3
	“debate dos temas”	3
	“aulas práticas”	2
	“descobrir matéria por mim”	2
	“aulas com recurso à tecnologia”	1

Estilos de Ensino Características do Professor Ideal	“ser justo”	16
	“ajudar os alunos esclarecendo as suas dúvidas” “deve ajudar os alunos”	16
	“explicar bem a matéria de modo a que todos a compreendam” “deve explicar bem a matéria”	12
	ser imparcial”	9
	“diversificar os instrumentos de avaliação”	8
	“ser uma pessoa disponível para os alunos” “deve motivar os seus alunos”	8
	“deve ser rígido” “deve ser exigente nos momentos de trabalho mas também tolerante e compreensivo”	7
	“o professor deve fazer revisões antes dos testes” “deve preparar bem os alunos para as provas finais”	6
	“respeitar o aluno” “cumprir com o que diz aos alunos” “imparcial”	5
	“dominar a matéria que ensina”	5
	“ser profissional” “deve dar o exemplo aos alunos sendo assíduo e pontual” “respeita a sua profissão”	4
	“avaliar diariamente os seus alunos” “deve avaliar o aluno ao pormenor”	4
	“ser amigo dos alunos”	3
	“bem educado”	3
	“deve compreender os seus alunos”	3
	“não deve ter preconceitos”	2
	“ser simpático”	2
	“torna as matérias mais aborrecidas em algo que gostamos de aprender” “é empenhado nas aulas”	2
	“o professor não deve contar só os testes na classificação dos alunos”	1
	dar boas instruções dos trabalhos a desenvolver” “ter capacidade de liderança”	1