

1170
3500

S

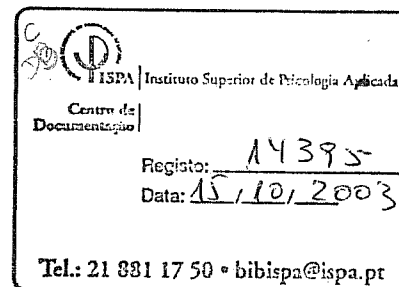
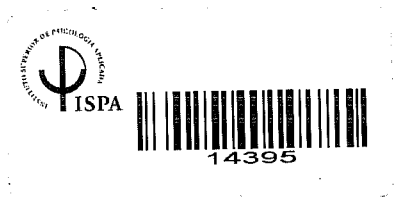
Instituto Superior de Psicologia Aplicada

DM
BAIA.1

**Avaliação no Ensino Profissional – Estudo Exploratório sobre
Concepções de Professores e Representações de Alunos do
Curso de Hotelaria/Restauração**

Maria Manuela da Silva Gomes Camacho Baião
Licenciada

Orientadora: Professora Doutora Glória Ramalho



Dissertação para a obtenção do grau de Mestre em Psicologia Educacional
Outubro de 2001

Resumo

O presente trabalho é um estudo que se enquadra na grande temática da avaliação do ensino e teve como finalidade conhecer as concepções subjacentes às práticas avaliativas de um grupo de professores/formadores de quatro Escolas Profissionais, responsáveis pelas disciplinas da Componente Técnica, Tecnológica do Curso de Hotelaria/Restauração e identificar a forma como os seus alunos percebem o seu processo de avaliação neste Curso.

Para a sua realização utilizou-se uma metodologia qualitativa, assente na descrição e interpretação de dados. Assim, procedemos à recolha de dados e informações através de entrevistas realizadas a 24 professores e questionários aplicados a 70 alunos. Posteriormente, para tratarmos os dados obtidos, realizámos a análise de conteúdo dos elementos reunidos. Estes são apresentados em Quadros, agrupados por Temas, Categorias e Sub-Categorias. O seu tratamento estatístico resume-se, essencialmente, na identificação das Categorias e Sub-categorias mais frequentes, de cada um dos Temas constituídos para a análise dos resultados quer das entrevistas quer dos inquéritos.

Este estudo permitiu-nos concluir que: i) a maioria dos professores desta amostra revela uma visão tradicional da avaliação, embora reconheça este processo como contínuo e parte integrante do ensino e aprendizagem; ii) na generalidade, os formadores parecem entender o ensino profissional como uma modalidade de formação que visa, fundamentalmente, desenvolver competências-capacidades específicas nos jovens para assegurar o funcionamento de determinados postos de trabalho no ramo da Hotelaria/Restauração; iii) professores e alunos mostram-se satisfeitos com o modelo de avaliação instituído para o ensino profissional; iv) os formadores têm conhecimento dos normativos oficiais relativos à avaliação nesta modalidade de ensino, embora poucos os tenham lido; no entanto, o discurso de uma parte significativa dos professores da nossa amostra parece indicar, nalgumas situações, a existência de desvios na aplicação do modelo de avaliação em vigor; v) professores e alunos apontam o plano curricular e as condições de trabalho como os factores que mais afectam a vivência do processo de avaliação na escola, ou seja, conduzem à ocorrência de algumas dificuldades sentidas individualmente.

Agradecimentos

À Professora Doutora Glória Ramalho pela disponibilidade e atenção com que orientou este trabalho;

À Aline pelo apoio permanente e solidariedade, e, em particular, pela assistência dada na área da utilização das novas tecnologias;

Aos alunos, professores e Direcções das escolas envolvidas neste estudo, pela forma como participaram;

A todos os que directa ou indirectamente contribuíram para a realização deste trabalho.

Índice Geral

Introdução		7
I.	Revisão de Literatura	12
I.1.	Do Ensino Profissional e Escolas Profissionais em Portugal	12
I.1.1.	Contexto em que surgiu	12
I.1.2.	As escolas profissionais e o seu modelo de formação	13
I.1.3	O sistema de avaliação no ensino profissional	15
I.1.4	O Curso de Hotelaria/Restauração – Organização e Controlo	16
I.2.	A avaliação em educação	18
I.2.1.	Evolução do conceito numa perspectiva histórica	18
I.2.2.	A avaliação formativa	23
I.2.3.	Instrumentos de avaliação	28
I.2.4.	A utilização das informações recolhidas	32
I.3.	Síntese do capítulo	33
II.	Metodologia	36
II.2.	Procedimentos e instrumentos	
II.1.1.	Escolas	38
II.1.2.	Alunos e Professores	37
II.2.	Procedimentos e instrumentos	38
II.2.1.	A entrevista	38
II.2.2	O questionário	36
II.2.	A análise de conteúdo	37
III.	Apresentação e discussão dos resultados	42
III.1.	Caracterização da amostra	42
III.1.1	Alunos	42
III.1.2.	Professores	46
III.1.3	Apresentação dos resultados das entrevistas aos professores	51
III.1.4	Apresentação dos resultados dos questionários aplicados aos alunos	68
III.2	Síntese do capítulo	81
IV.	Conclusões	82
Bibliografia		87
Anexos		93
Anexo I	Guião da entrevista	94
Anexo II	Roteiro da Entrevista	95
Anexo III	Guião de Questionário aos Alunos	96
Anexo IV	Questionário	97
Anexo V	Distribuição dos Pais – Profissões	102
Anexo VI	Análise de Conteúdo da Entrevista	103
Anexo VII	Análise de Conteúdo do Questionário	106
Anexo VIII	Quadros Síntese das Entrevistas	110
Anexo IX	Quadros Síntese dos Questionários	115

Índice de Quadros e Gráficos

Capítulo III - Apresentação e discussão dos resultados	
Gráfico 1 – Idade dos alunos	
Gráfico 2 – Percurso escolar dos alunos até à Escola Profissional	43
Gráfico 3 – Distribuição dos alunos por sexo	44
Gráfico 4 – Grau de escolaridade dos pais	45
Gráfico 5 – Razões da escolha do Curso e/ou Escola	46
Gráfico 6 - Regime de vinculação à Escola	48
Gráfico 7 - Habilitações Académicas e Profissionais	49
Gráfico 8 – Formação Pedagógica	50
Gráfico 9 – Anos de serviço	86
Gráfico 10 – Tema I (Professores)	55
Gráfico 11 – Tema II (Professores)	59
Gráfico 12 – Tema III (Professores)	61
Gráfico 13 – Tema IV (Professores)	65
Gráfico 14 – Tema V (Professores)	68
Gráfico 15 – Tema I (Alunos)	71
Gráfico 16 – Tema II (Alunos)	75
Gráfico 17 – Tema III (Alunos)	78
Gráfico 18 – Tema V (Alunos)	81
Quadro 1 – Módulos em atraso	
Quadro 2 – Distribuição dos Pais por Grupos de Profissões	44
Quadro 3 – Disciplinas e códigos	47
Quadro 4 – Distribuição dos professores por disciplinas	48
Quadro 5 – Distribuição das Habilitações por Disciplinas	49
Quadro 6 – Categoria 1 – Tema I (Professores)	52
Quadro 7 – Categoria 2 – Tema I (Professores)	53
Quadro 8 – Categoria 3 – Tema I (Professores)	54
Quadro 9 – Categoria 1 – Tema II (Professores)	56
Quadro 10 – Categoria 2 – Tema II (Professores)	57
Quadro 11 – Categoria 3 – Tema II (Professores)	57
Quadro 12 – Categoria 4 – Tema II (Professores)	58
Quadro 13 – Categoria 1 – Tema III (Professores)	60
Quadro 14 – Categoria 2 – Tema III (Professores)	61
Quadro 15 – Categoria 1 – Tema IV (Professores)	62
Quadro 16 – Categoria 2 – Tema IV (Professores)	63
Quadro 17 – Categoria 3 – Tema IV (Professores)	64
Quadro 18 – Categoria 1 – Tema V (Professores)	66
Quadro 19 – Categoria 2 – Tema V (Professores)	66
Quadro 20 – Categoria 3 – Tema V (Professores)	67
Quadro 21 – Categoria 4 – Tema V (Professores)	67
Quadro 22 – Categoria 1 – Tema I (Alunos)	69
Quadro 23 – Categoria 2 – Tema I (Alunos)	71
Quadro 24 – Categoria 1 – Tema II (Alunos)	72
Quadro 25 – Categoria 2 – Tema II (Alunos)	73
Quadro 26 – Categoria 3 – Tema II (Alunos)	74
Quadro 27 – Categoria 1 – Tema III (Alunos)	76
Quadro 28 – Categoria 2 – Tema III (Alunos)	77
Quadro 29 – Categoria 3 – Tema III (Alunos)	77

Quadro 30 – Categoria 1 – Tema V (Alunos)	78
Quadro 31 – Categoria 2 – Tema V (Alunos)	79
Quadro 32 – Categoria 3 – Tema V (Alunos)	80

Introdução

Nesta parte inicial do nosso trabalho temos como objectivo explicitar as razões que nos levaram a optar por este tema, delimitar o problema, clarificar os objectivos e as questões que orientaram este estudo bem como indicar a estrutura adoptada para a apresentação do mesmo.

1.1. Delimitação do problema e objectivos do estudo

Na actualidade, a avaliação é uma das temáticas que ocupa um lugar de relevo no campo das Ciências da Educação, como se pode comprovar através da literatura específica neste domínio, sendo hoje entendida como uma das diversas componentes que integram todo o processo de ensino e de aprendizagem. (Allal, 1986, Cardinet 1990, Hadji, 1994, Hargreaves, A., Earl, L. & Ryan, J., 1998).

A avaliação educativa tem uma longa história. Segundo Miras & Solé (1996), a “introdução e a popularização do termo “avaliação educacional” deve-se a Ralph Thyer e ocorreu nos anos 30 do século XX. Considerando que este período foi marcado pelos trabalhos desenvolvidos por Thyer, os quais vieram contribuir para o surgimento de uma nova concepção de avaliação, que, ainda nos dias de hoje, exerce certa influência, estas autoras destacam esta fase como a inicial da “moderna avaliação”.

Dada a grande abrangência do termo “avaliação educativa”, é possível encontrar-se diversas definições do mesmo, as quais traduzem a perspectiva de cada autor, entre outros factores (Rosales, 1992). No entanto, constata-se que dois aspectos fundamentais têm sido considerados, com maior ou menor predominância, nas distintas formas de definir a avaliação no domínio da educação: “o de juízo e o de tomadas de decisões” (Miras & Solé, 1996).

Tomando como referência a definição de Hadji (1994), podemos dizer que a “avaliação em educação” traduz-se num “processo que permite identificar, delimitar, obter e procurar todas as informações úteis que conduzem a um julgamento, uma escolha e uma decisão entre as várias alternativas em relação aos objectivos propostos” e joga um papel importante em relação aos demais componentes que fazem parte integrante do sistema de educação e ensino (Perrenoud, 1993, Rosales, 1992). Assim, é enfatizada por estes e outros autores considerados neste estudo a finalidade da avaliação e a necessidade de se olhar a mesma como um processo inerente ao processo de ensino e de aprendizagem.

“Do ponto de vista científico parece ter sido a avaliação dos alunos que primeiro se desenvolveu” (Rodrigues, 1993), dado que foi, durante o século XIX, que ocorreu a estruturação do sistema de ensino e surgiram os exames e sistemas de notação (Pinto, 1989) e, apenas em 1922, surge a Docimologia como “ciência da avaliação” (Barbier, 1990).

Para Barbier (1990) e Pinto (1989), o desenvolvimento da avaliação da educação e formação ocorre ao longo do século XIX e está associado ao surgimento e diversificação dos sistemas de educação modernos.

Analisando a evolução do significado e papel atribuído à avaliação, numa perspectiva diacrónica, verificamos que estes foram sofrendo alterações à medida que as concepções sobre a educação e o ensino evoluíram, como têm afirmado vários autores (Pinto, 1989, Valadares & Graça, 1998, Leal, 1994, Rodrigues, 1994, Rosales, 1992).

Na actualidade, são relevantes os estudos levados a cabo por distintos investigadores sobre a avaliação no domínio da educação, dos quais destacamos, em particular, os trabalhos realizados sobre a avaliação formativa, avaliação normativa e criterial, auto-avaliação e a sua relação e efeitos sobre o processo de ensino e de aprendizagem e auto-percepção do mesmo pelos alunos (Allal, 1986, Cardinet, 1990 e 1993, Figari, 1996, De Ketele, 1986, Hadji, 1994, Nunziatti, 1990, Perrenoud, 1988, 1991, 1997, entre outros). Estes autores, através dos seus trabalhos de investigação no campo da avaliação pedagógica, têm evidenciado a necessidade de renovar a concepção de avaliação do processo de ensino e de aprendizagem, sublinhando que, como parte integrante deste processo, a avaliação deve ser gerida pelo professor de forma a favorecer não só o desenvolvimento de um melhor ensino e de uma melhor aprendizagem mas também o crescimento de cada um dos intervenientes no processo que ocorre e se desenvolve na escola. Neste sentido, têm estudado e salientado as peculiaridades e complexidades do processo de avaliação das aprendizagens realizadas pelos alunos e destacado, em especial, o importante papel da avaliação formativa numa escola que se pretende de sucesso para todos. Note-se que a avaliação das aprendizagens deve ser encarada apenas como um dos “objectos passíveis de serem avaliados”, dada a abrangência do termo “avaliação educativa” (Miras & Solé, 1996).

Nos dias de hoje, é inegável a importância e valor das informações sobre o processo de ensino e de aprendizagem para todos os actores deste processo, compreendendo-se que, deste modo, se está a criar condições para que cada interveniente possa evoluir de uma forma mais eficaz e segura.

A avaliação formativa, como modalidade de avaliação das aprendizagens dos alunos, assume, neste contexto, um importante e específico papel. A sua relação com a diferenciação do ensino é apontada por vários autores, entre os quais destacamos Allal (1986). Segundo esta autora, a avaliação formativa permite responder às necessidades do processo de ensino e de aprendizagem, na medida em que torna possível uma dupla retroalimentação: ao professor e ao aluno, exigindo, no entanto, um contexto de “ensino diferenciado”. Deste modo, é evidenciada a necessidade de diversificação de procedimentos, estratégias e instrumentos de avaliação e a integração de todas as situações vivenciadas – formais e não formais - neste processo.

O nosso trabalho situa-se dentro desta grande temática que é a avaliação das aprendizagens, neste caso do Curso de Hotelaria/Restauração do Ensino Profissional, e apresenta como objectivos centrais os seguintes:

- Saber quais as concepções subjacentes às práticas avaliativas de um grupo de professores do ensino profissional;
- Conhecer a forma como estes professores percebem, interpretam e aplicam o regime específico de avaliação do ensino profissional, ao nível de metodologia e procedimentos avaliativos (instrumentos, técnicas e estratégias utilizadas, critérios e momentos de avaliação);

- Perceber que importância e utilização são dadas às informações recolhidas no processo de ensino e aprendizagem;
- Saber que problemas e/ou dificuldades professores e alunos encontram nesta área específica;
- Identificar a forma como os alunos apreendem e dizem sentir este processo de avaliação em que estão envolvidos.

Segundo Gonçalves (1993), em Portugal, a LBSE veio tornar evidente ser uma prioridade a acção do Governo no reforço da educação tecnológica, artística e profissional, de forma “a favorecer o sucesso educativo e a participação dos jovens na vida social”. Não nos podemos esquecer que, com o alargamento da escolaridade obrigatória de seis para nove anos, tornou-se necessário, como refere a mesma autora, oferecer formação e preparação a todos os jovens que, abandonando os estudos, entravam no mercado de trabalho.

Foi neste contexto que surgiram as Escolas Profissionais, por Decreto conjunto do Ministério da Educação e do Ministério do Emprego e Segurança Social, numa tentativa de “ligar a formação dos jovens ao mundo do trabalho”, envolvendo organizações empresariais, sindicatos, autarquias e outras entidades locais como parceiras num sistema de “ensino e formação” (Gonçalves, 1993), enquadrado como uma “modalidade especial de educação escolar” (LBSE).

Hoje, apesar das polémicas instaladas à volta desta modalidade de ensino, é reconhecida a importância do Ensino Profissional, em especial, para a formação dos habitualmente designados “técnicos intermédios”.

Face ao exposto, decidimos estudar a avaliação das aprendizagens dos alunos, no âmbito do Curso de Hotelaria/Restauração, não só por esta temática ter sido sempre objecto de nosso interesse mas também devido ao facto deste Curso, em particular, apresentar a mais elevada percentagem de alunos matriculados nestas instituições – 25,7% -, no ano lectivo de 2000/2001, segundo os dados oficiais obtidos junto do Ministério da Educação (DES).

Dificuldades e preocupações manifestadas, frequentemente, por formadores desta área, relativamente à avaliação das aprendizagens dos alunos, fizeram emergir, também, o nosso interesse para empreender o presente trabalho, no âmbito das concepções de professores e representações de alunos no domínio da avaliação.

Deste modo, não poderíamos deixar de afirmar que nos move, igualmente, o desejo de contribuir para a valorização desta modalidade de ensino e área específica de formação.

O reconhecido desenvolvimento da área de Hotelaria e Turismo e a necessidade de formação de técnicos qualificados neste domínio, especialmente “técnicos intermédios” (Pires e outros, 2000), tido como fundamental para o progresso do sector, levou-nos a optar por centrarmos o nosso estudo apenas nos professores-formadores da Componente Técnica e Tecnológica do Curso de Hotelaria/Restauração, técnicos da área em questão.

Não conhecendo outros estudos anteriores desta natureza realizados sobre esta área específica de formação, pareceu-nos que, ao enveredarmos por este campo no nosso trabalho, poderíamos ficar a conhecer e compreender melhor a forma como se processa

a avaliação das aprendizagens dos alunos, no contexto específico deste Curso, em funcionamento nalgumas Escolas Profissionais Portuguesas.

Após as primeiras leituras sobre a problemática da avaliação em educação e entrevistas exploratórias realizadas a alguns formadores, delimitámos o presente estudo, tomando como questões centrais as que se enumeram:

- Como entendem e organizam estes professores a avaliação dos seus formandos?
- A que instrumentos, procedimentos, formas e modalidades de avaliação recorrem?
- Que utilização fazem das informações recolhidas?
- Como percebem os alunos este processo de avaliação?
- Que apreciação fazem os professores sobre o regime de avaliação instituído para esta modalidade de ensino?

Finalmente, gostaríamos de sublinhar que estamos conscientes de que este trabalho é somente um estudo exploratório sobre o tema em questão. Mais do que conclusões optámos por identificar e apontar pistas para futuros estudos nesta área específica, as quais consideramos de interesse e passíveis de serem retomadas e problematizadas, permitindo um melhor conhecimento da situação concreta nesta modalidade de ensino e formação em Portugal.

1.3. Organização do trabalho

Este trabalho é constituído por três capítulos: no primeiro, de uma forma sintética, procedemos a uma revisão de literatura dos conceitos e categorias de análise que foram utilizados neste estudo, reportando-nos às questões que considerámos pertinentes para o domínio da avaliação em educação e formação, em geral, dado que não tivemos acesso a nenhuma literatura específica relacionada com aspectos particulares da formação profissional em Hotelaria/Restauração.

No segundo capítulo, apresentamos a metodologia utilizada e no terceiro os resultados da análise dos dados do estudo efectuado.

Finalmente, no quarto capítulo tecem-se conclusões e considerações, considerando todo o trabalho desenvolvido.

1.4. Limitações do trabalho

Embora não tenhamos a intenção de querer justificar erros e insuficiências do nosso trabalho; não gostaríamos de terminar esta parte introdutória deste estudo sem referir algumas limitações que temos consciência que este apresenta.

Considerando a natureza do mesmo, o facto de assentar em declarações de professores e alunos, actores importantes de todo o processo de educação e ensino, e a dimensão da amostra tomada, cremos dever assinalar que a leitura dos resultados apresentados deve ser realizada tendo presente, por um lado, que opiniões e afirmações não são factos observados e, por outro, que as conclusões não podem ser generalizadas para o universo destes Cursos do Ensino Profissional em Portugal.

Decerto outros erros e/ou dificuldades poderão ser encontradas neste trabalho, pelo que, gostaríamos de agradecer, antecipadamente, a todos os que, com outras leituras, análises e comentários críticos, venham a contribuir para o enriquecimento do mesmo.

Capítulo I

Revisão de Literatura

Este capítulo compreende uma sintética abordagem sobre o contexto em que ocorreu o surgimento das escolas profissionais em Portugal, quando do relançamento desta modalidade de ensino, das especificidades destas instituições educativas bem como sobre concepções de avaliação em educação, tidas como referência para a análise dos dados recolhidos no âmbito do presente trabalho.

Não pretendendo ser repetitiva, assumimos como desnecessário um capítulo teórico extenso e descritivo dada a existência de inúmeros estudos e trabalhos elaborados em Portugal, nos últimos anos, no campo da avaliação educacional, os quais apresentam, na generalidade, uma análise e revisão exaustiva de literatura relativa a esta problemática. Contudo, referiremos literatura tida como relevante neste domínio, obras fundamentais de investigadores considerados no presente estudo.

I.1. Do Ensino Profissional e Escolas Profissionais em Portugal

I.1.1 Contexto em que surgiu

O Ensino Profissional, enquanto “modalidade especial de educação escolar”, previsto no artigo 16º da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), está associado ao surgimento das Escolas Profissionais, sendo estas as instituições educativas, em Portugal, que proporcionam esta modalidade alternativa de formação.

Uma leitura da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86) permite-nos verificar que esta prescreve que “a formação profissional para além de complementar a preparação para a vida activa, iniciada no ensino básico, visa uma integração dinâmica no mundo do trabalho, pela aquisição de conhecimentos e de competências profissionais, por forma a responder às necessidades de desenvolvimento e à evolução tecnológica.”. É neste contexto de relançamento e valorização do ensino profissional, que, ao abrigo do Decreto-Lei 26/89, emergem as Escolas Profissionais, as quais têm vindo progressivamente a afirmar-se, apesar das críticas e polémica geradas à sua volta.

Segundo Antunes (2000), “a institucionalização do ensino profissional como segmento do ensino secundário testemunhou um dos mais acesos debates sobre educação, em Portugal nessa época, manifestando a pluralidade e conflitualidade de interesses e perspectivas que nesse domínio jogam”, apesar desta modalidade de ensino ter uma história longa no nosso país e ser considerada por muitos, como assinala a mesma autora, uma “modalidade de escolarização herdeira do ensino técnico e das divisões, hierarquizações, interesses e ideologias a este associados”.

Contudo, o relançamento do ensino profissional não pode deixar de ser encarado como um forma do Estado tentar responder a problemas identificados, quando da avaliação do modelo do ensino técnico-profissional implementado no âmbito do ensino secundário regular, realizada na década de oitenta, bem como à necessidade de qualificação de recursos humanos que contribuíssem para a instauração de uma economia competitiva a

nível do espaço europeu, através da formação dos habitualmente designados “técnicos ou quadros intermédios”, conforme apontam vários autores (Antunes, F., 2000; Alves, J., 1991; Azevedo, J., 1991; Silva, J., Silva, A., Fonseca, J., 1997).

É de salientar, no entanto, que o novo enquadramento jurídico, proporcionado pela Lei de Bases do Sistema Educativo Português, veio delinear alguns traços relevantes, deixando um apelo à “inovação e flexibilidade” (artigo 19º), aspectos que se pretenderam ser marcantes na implementação desta modalidade de ensino.

Em poucas palavras, podemos afirmar que o ensino profissional surgiu, pois, como uma terceira via de formação escolar pós-básica, considerando as já oferecidas aos alunos pelo ensino secundário – a via de ensino ou de prosseguimento de estudos e os cursos tecnológicos - assegurando, tal como as outras, o acesso ao ensino superior e visando, igualmente, a preparação de jovens para o exercício de uma actividade profissional. A criação das Escolas Profissionais pode ser, nesta perspectiva, encarada como uma das respostas da “tendência tecnocratizante para a educação, na década de 90” (Rocha, 1996), quando da entrada de Portugal na Comunidade Europeia e seu manifesto interesse na promoção do “desenvolvimento tecnológico e social”.

1.1.2. As escolas profissionais e o seu modelo de formação

As Escolas Profissionais começaram a surgir em Portugal, ao abrigo do Decreto-Lei nº 26/89, de 21 de Janeiro, apresentando-se como projectos de “iniciativa autónoma de instituições da sociedade civil” (Azevedo, 1991). Têm vindo a afirmar-se, ao longo da última década, como instituições educativas que oferecem um novo modelo de formação.

Das atribuições destas instituições, referidas no Decreto-Lei nº 70/93, de 10 de Março, documento normativo que veio introduzir algumas alterações ao enquadramento jurídico das Escolas Profissionais, julgamos dever salientar as seguintes:

- “a) Contribuir para a formação integral dos jovens, proporcionando-lhes, designadamente, preparação adequada para um exercício profissional qualificado;
- b) Desenvolver, através de modalidades alternativas às do ensino regular, os mecanismos de aproximação entre a escola e o mundo do trabalho;
- c) Facultar aos alunos contactos com o mundo do trabalho e experiência profissional, preparando-os para uma adequada inserção sócio-profissional;
- d) Promover, conjuntamente com outros agentes e instituições locais, a concretização de um projecto de formação de recursos humanos qualificados que responda às necessidades do desenvolvimento integrado do País, particularmente no âmbito regional e local;
- e) Facultar aos alunos uma sólida formação geral, científica e tecnológica, capaz de os preparar tanto para o ingresso na vida activa como para o prosseguimento de estudos.”

Sintetizando, podemos dizer que as Escolas Profissionais foram criadas com uma “finalidade educativa” e “não são escolas de formação profissional enquanto preparação unidireccionada para um posto de trabalho” (Azevedo, 1991), o que se traduz na integração nos seus currículos de três componentes de formação: sócio-cultural (comum a todas as áreas de formação), científica (comum em todas as escolas com o mesmo tipo de curso) e técnica e tecnológica (variável consoante o curso e escola). Esta última ocupa um valor de 50% da carga horária dos cursos e é a componente que revela maior flexibilidade a nível da organização curricular.

Azevedo (1991) considera ser de relevar o facto da formação oferecida pelas Escolas Profissionais assegurar a ligação ao mercado de emprego e mundo de trabalho, permitir obter a equivalência ao ensino secundário regular, e garantir a qualificação para o exercício profissional dos formandos como técnicos intermédios, apresentando práticas de ensino e de aprendizagem direccionadas para o sucesso escolar e sócio-profissional dos mesmos.

O público-alvo destas escolas é, maioritariamente, constituído por jovens que terminam a escolaridade obrigatória (9º ano), os quais optam por uma formação de três anos que lhes confere um diploma de nível III, equivalente ao 12º ano de escolaridade, e um certificado de habilitação profissional na sua área de formação.

Em relação à constituição do corpo docente destas escolas, é de salientar a sua heterogeneidade no que se refere às habilitações dos professores, dado que as requeridas aos formadores das componentes sócio-cultural e científica são as legalmente exigidas para os graus correspondentes do ensino secundário regular, enquanto que na componente técnica e tecnológica se dá preferência a formadores com experiência profissional ou empresarial na área de cada curso. Segundo Marques (1990), para estas áreas é mais positiva a integração de técnicos que simultaneamente desempenhem uma actividade profissional, pois, deste modo, estes “poderão acompanhar também a evolução dos contextos profissionais no seu sector de actividade”. Esta autora evidencia, também, que, considerando tal facto, há que assegurar “um trabalho continuado de formação contínua de professores” e a boa integração destes formadores nas instituições.

Um aspecto estruturante deste modelo das Escolas Profissionais é a sua autonomia administrativa, pedagógica e financeira, conferida juridicamente, a qual favorece a criação de condições para o desenvolvimento de um projecto educativo de escola. No entanto, apesar do enquadramento jurídico das mesmas, verifica-se que estas instituições apresentam “uma forte dependência administrativa, pedagógica e financeira do Estado”, conforme afirmam Silva, Silva e Fonseca (1997) no documento referente à Avaliação do Sistema das Escolas Profissionais.

Tal facto pode ser constatado pelo controlo exercido pelo Estado relativamente à sua criação, pela sua intervenção no “desenho dos cursos e áreas de formação e respectivos currículos, e na regulação dos processos de ensino e de aprendizagem, avaliação e certificação”. Note-se que o Estado exerce, igualmente, o papel de interlocutor no diálogo com a principal fonte de financiamento – Fundo Social Europeu (Silva, Silva e Fonseca, 1997).

Os programas curriculares apresentam uma estrutura modular, tendo-se os módulos como “unidades de aprendizagem autónomas integradas numa estrutura de conjunto coesa” (NACEM, 1993). Esta organização de ensino visa respeitar as diferenças e necessidades individuais, garantindo a diversidade de percursos e representa, sem dúvida, um dos traços que distingue, e simultaneamente caracteriza, este modelo de formação dos demais oferecidos pelo ensino secundário regular.

É de relevar que a utilização do módulo, como “unidade autónoma de aprendizagem” surgiu na altura da 2ª guerra mundial, tendo como grande finalidade garantir a formação técnica necessária, o desenvolvimento de competências-capacidades específicas, num espaço de tempo relativamente curto, para se assegurar o funcionamento de diferentes postos de trabalho e, obviamente, a manutenção de todo um processo de produção. A aplicação do ensino modular ao ensino técnico e profissional veio a desenvolver-se e generalizar-se, ao longo dos tempos, considerando-se que está, actualmente, em evolução e reconhecendo-se-lhe vantagens em relação aos sistemas tradicionais marcados por uma rigidez de estruturas e programas (UNESCO, 1988), vantagens essas assinaladas também pelo Núcleo de Apoio à Concretização da Estrutura Modular (NACEM, 1993).

Em suma, é de destacar que o modelo de estrutura modular das Escolas Profissionais valoriza “os princípios psico-pedagógicos cognitivo/construtivista/humanista” (NACEM, 1993), e traduz o desejo de centrar o processo de ensino/aprendizagem no aluno, responsabilizando-o como actor principal no seu processo de formação. Este modelo de formação revela uma organização de currículo aberta e flexível, a qual permite a cada formador assumir um papel de mediador no processo de ensino e de aprendizagem e de promotor da formação global de cada aluno, ou seja, permite a cada professor contribuir para a formação do aluno como ser, como cidadão e como trabalhador.

I.1.3 O sistema de avaliação no ensino profissional

O regime específico de avaliação dos alunos das Escolas Profissionais foi instituído pela Portaria nº1243/90 e, mais tarde, reformulado pela Portaria nº 423/92. A análise dos dois documentos conduz-nos à constatação de que o sistema de avaliação em vigor nas Escolas Profissionais atende às finalidades e modelo pedagógico destas instituições, que funcionam com uma estrutura modular, e “incide sobre as competências transversais a todo o plano de estudo, identificadas e estabelecidas pela direcção pedagógica”, assumindo “um carácter predominantemente formativo e contínuo”, conforme se pode ler nos artigos 2º e 3º da Portaria nº 423/92, de 22 de Maio.

Apesar deste regime de avaliação privilegiar a modalidade de avaliação formativa, apela também ao recurso da avaliação diagnóstica, a realizar pelo professor “no início de cada módulo” para “determinar os pré-requisitos para a aprendizagem do módulo”, bem como da avaliação sumativa, a realizar “no final de cada módulo” e “no momento da conclusão do conjunto de módulos de cada disciplina, através da reunião de conselho de turma”. Esta é expressa numa escala de zero a vinte valores, devendo a nota ser publicada em pauta apenas quando o aluno atinge o valor mínimo de 10 valores.

O realce dado à avaliação formativa na legislação vigente revela, em nossa opinião, tal como noutros níveis e modalidades de ensino, uma preocupação do Ministério da

Educação com a criação de condições para cada aluno desenvolver o seu percurso de formação com sucesso, implicando-o e tornando-o co-responsável, também, pelo mesmo.

O carácter formativo, contínuo e flexível deste sistema de avaliação estabelecido para as Escolas Profissionais evidencia, também, o papel que se pretende que a mesma desempenhe: a de instrumento regulador do processo de ensino e de aprendizagem ao serviço dos actores principais deste mesmo processo (conforme poderemos ler mais adiante, no ponto relativo à avaliação formativa, modalidade que se pretende predominante neste sistema).

A avaliação final dos Cursos das Escolas Profissionais integra obrigatoriamente uma prova de aptidão profissional, vulga PAP, de realização obrigatória para a obtenção da certificação profissional no Curso em questão, sendo a classificação final do aluno a média ponderada das classificações obtidas na formação profissional e na PAP.

I.1.4. O Curso de Hotelaria/Restauração – Organização e Controlo

O Curso de Técnicos de Hotelaria/Restauração – Organização e Controlo (habitualmente designado como Curso de Hotelaria/Restauração), integrado na área de formação em Hotelaria e Turismo, funcionou, pela primeira vez, em Portugal, no ano lectivo de 1989/90, na Escola Profissional João da Mata (hoje encerrada), segundo a Portaria nº 698/90 de 20 de Agosto (DES, Núcleo do Ensino Profissional, 2001).

Este curso de formação profissional, tal como os demais de nível III, promovidos em Escolas Profissionais do País, integra três componentes de formação: i) sócio-cultural; ii) científica; iii) Técnica, Tecnológica e Prática. Nesta última reflecte-se a nível local a autonomia pedagógica das instituições educativas na organização curricular e sua gestão, mais concretamente a nível da planificação, organização e gestão dos módulos e do processo de ensino e formação relativo a cada uma das disciplinas.

A Portaria 202/92, de 19 de Março de 1992, estabelece o plano curricular deste Curso, aprovado para todas as escolas profissionais onde o mesmo está em funcionamento. Da sua análise bem como da leitura das brochuras de divulgação dos Cursos em cada uma das escolas envolvidas no nosso estudo, somos levados a concluir que a Componente Técnica, Tecnológica e Prática, objecto da nossa atenção, integra, em todas as escolas, as seguintes áreas disciplinares:

- Serviços de Restauração;
- Administração e Legislação Hoteleira;
- Organização e Gestão de Alimentos e Bebidas;
- Informação Técnica e Complementar;
- Técnicas de Escritório e Secretariado;
- Estágio

O perfil profissional e competências assinaladas como necessárias no final do Curso nas quatro escolas traduzem-se na qualificação de cada formando para assumir responsabilidades e desenvolver várias actividades em unidades do sector de Hotelaria/Restauração, em três domínios: cozinha, restaurante e economato. Este Curso, além da formação qualificada na área de Hotelaria, visa assegurar, também, uma sólida

formação geral, referida anteriormente como comum a todos os cursos de nível III do ensino profissional, e a possibilidade de prosseguimento de estudos em estabelecimentos do ensino superior. Constatou-se que as quatro escolas em que se centra o nosso trabalho apresentam perfis profissionais idênticos dos técnicos que formam, embora nos seus prospectos de divulgação dos Cursos se apresentem redigidos de forma distinta. Estes são a expressão das ideias fundamentais contidas no documento de base do Ministério da Educação que estabelece o Perfil Profissional requerido para a qualificação de um Técnico de Hotelaria/Restauração – Organização e Controlo, de nível III.

Analisando os dados oficiais disponibilizados pelo MED – DES (Núcleo do Ensino Profissional, 2001) verifica-se que a taxa de empregabilidade deste Curso, desde que foi criado, tem sofrido alterações. Atingiu o valor máximo de 88% no Curso de 1994/97 e mantém, nos últimos dois cursos já concluídos, o valor de 76%. É interessante verificar que, na mesma área de formação, os Cursos de Cozinha/Pastelaria, Mesa/Bar e Hotelaria/Recepção e Atendimento apresentam um índice de empregabilidade de 100%.

Note-se, contudo, que se tem observado o crescimento do número de alunos que frequentam Cursos na área de Hotelaria e Turismo. Actualmente, o Curso de Hotelaria/Restauração revela a mais elevada percentagem (25,7%) de frequência verificada nesta área, nas escolas profissionais portuguesas, enquanto em 1993 se confirmava apenas a existência de 8,1% de formandos diplomados nesta área de formação (Leite e Figueiredo, 1993).

Um estudo realizado sobre a Hotelaria em Portugal, pelo Instituto para a Inovação da Formação – INOFOR –, único diagnóstico do sector a que tivemos acesso, mostra, que a “formação intermédia” oferecida essencialmente nas Escolas Profissionais, sob a tutela do Ministério da Educação, cobre uma série de profissões específicas do sector. No entanto, os seus autores chamam a atenção para a formação “insuficiente” destes técnicos, dado que, entre outros aspectos, verificaram haver um certo distanciamento em relação à realidade e necessidades do mercado de trabalho (Pires & outros, 2000). Algumas das principais razões explicativas apontadas para o facto são a falta de formação pedagógica dos formadores, a insuficiente formação prática dos novos técnicos e dificuldade de adaptação às novas tecnologias. Deste modo, os seus autores recomendam um maior diálogo entre as instituições formadoras, empresas do ramo e entidades empregadoras, uma melhor formação pedagógica dos formadores, a revisão dos métodos pedagógicos utilizados e uma preocupação maior com o desenvolvimento de competências no domínio “social e relacional, fundamental no contacto com o público” (Pires e outros, 2000).

Não poderíamos deixar de salientar a importância de que se reveste o documento anteriormente referido, único estudo realizado no país relativamente à avaliação neste sector, no qual se salientam, entre outros aspectos, a necessidade de aperfeiçoar a concepção, planificação e organização da formação inicial dos técnicos oferecida pelas Escolas Profissionais em Portugal bem como a de assegurar a formação contínua e pedagógica dos formadores deste sector específico.

Actualmente, dadas as dificuldades já sentidas pelas Escolas Profissionais, foram reactivadas as redes destas instituições educativas e, com base numa análise e reflexão do vivido ao longo dos dez anos de existência desta modalidade de ensino, formadores

e responsáveis ligados ao sector têm vindo a debruçar-se sobre os actuais planos curriculares e programas dos diferentes cursos a fim de melhor ajustá-los às necessidades de formação identificadas em cada sector.

Não há outros estudos nem elementos anteriores sobre esta área específica de formação no ensino profissional que nos permitam tecer outros comentários sobre o funcionamento e sistema de avaliação neste curso específico.

I.2. A avaliação em educação

I.2.1. Evolução do conceito numa perspectiva histórica

O conceito de avaliação em educação tem vindo a sofrer modificações ao longo dos tempos, conforme se pode verificar pelos diferentes significados ainda hoje atribuídos a este termo, e trabalhos de diversos autores. As diferentes concepções sobre a escola e o ensino e aprendizagem que se foram observando em diferentes épocas e contextos históricos contribuíram para que se distinguisse na história da avaliação, no domínio da educação, períodos distintos.

Segundo Pinto (1994), a evolução deste conceito foi, sem dúvida, marcada, por um lado, pela preocupação maior em humanizar a avaliação e as suas condições de realização e, por outro, pela coexistência de cada nova concepção, que foi surgindo, com a anterior. Tal facto permite-nos compreender a diversidade de concepções reveladas, na actualidade, pelos professores, como sublinham vários autores (Figari, 1996, Pinto, 1989, Rosales, 1992, entre outros).

Para Foucault e Bonboir (citados em Pinto, 1989), a avaliação, enquanto prática social generalizada começou a instituir-se entre os séculos XVI e XIX, através das técnicas de exame. No entanto, segundo Barbier (1990), o surgimento deste processo, designado pelo autor como “avaliação das pessoas em formação”, está associado “à autonomização do trabalho e ao exercício de funções dependentes e hierarquizadas”, ocorrências verificadas em meados do século XIX, fase em que se observou, também, uma maior preocupação e interesse com a “medida” (Pinto, 1989).

Na perspectiva de Barbier (1990), quando se aborda a história da avaliação, há que ter presente duas vertentes: a história “das práticas da avaliação das acções de formação” e a “das práticas da avaliação das pessoas em formação”, sendo esta a que iremos referir neste ponto.

Está comprovado que, desde a Antiguidade, houve uma preocupação com a “medida” do comportamento humano (conforme evidenciam vários autores ao apontar os registos encontrados de exames escritos efectuados pelos chineses 2000 A.C.), razão pela qual Valadares e Graça (1998) bem como Pinto (1989) consideram a história da “medição” do comportamento humano e da avaliação, respectivamente, dividida em quatro grandes períodos.

Enquanto que, para Valadares e Graça (1998), o primeiro período da história da “medição” do comportamento humano, reporta todo o percurso registado desde os “primórdios do ser humano” até ao século XIX e pode ser caracterizado pela preocupação em “medir os conhecimentos, habilidades e capacidades humanas”, com a

finalidade de seleccionar, para Pinto (1989), o primeiro período da história da avaliação apenas compreende parte do século XIX e princípios do século XX, até ao “final da 1ª Guerra Mundial”. Constatámos que este investigador realça, deste modo, a diferença entre “medição” e “avaliação”, e com base nos trabalhos de Dominicé, mostra-nos que só, a partir do século XIX, com a massificação escolar e a introdução da escolaridade obrigatória, é que se desenvolve realmente a avaliação, dada a necessidade de generalizar e valorizar os exames escritos. Neste sentido, para Pinto (1989), torna-se evidente que tal ocorre dada a intenção de garantir a igualdade de oportunidades a todos os que passaram a frequentar a escola.

Pinto (1989) destaca que a avaliação, num primeiro período, se caracterizou, essencialmente, por ter a função de certificar o “saber escolar”, o qual se considerava depender da “memória e inteligência”.

No princípio do século XX, “período de ouro da psicometria” (Valadares e Graça, 1998) em que a concepção de avaliação surge sempre associada ao termo “medida”, verifica-se a utilização dos testes na educação, como instrumentos de avaliação empregues para medir o desempenho dos alunos, as suas aquisições e aprendizagens. É de relevar que os mesmos assumem, nesta época, um carácter prescritivo e foram inicialmente utilizados para conhecer os traços da personalidade do indivíduo. Desta forma, procurava-se “medir com rigor as características psicológicas do ser humano” (Valadares e Graça, 1998), o que conduziu à criação de escalas de inteligência por Binet e Simon.

Com a quase extinção dos exames orais (Pinto, 1989), o acumular de dados sobre os processos de exames e face ao insucesso, verificado também na Escola, começa a haver uma preocupação crescente com a objectividade e normalização dos instrumentos utilizados para medir – os testes (Pinto, 1989 e Leal, 1992). Neste contexto, nasce a Docimologia, em 1922, em França. Como “ciência da avaliação” toma como objecto de estudo os exames, “mais particularmente os sistemas de notas e o comportamento dos examinandos”, tal como refere Leal (1992), procurando tornar este processo mais objectivo, fiel e válido.

O segundo período da história da avaliação pode ser caracterizado pelo enfoque colocado “nos sistemas de notação”, denotando-se uma preocupação apenas com a nota e as condições da sua produção (Pinto, 1989). Com os estudos realizados sobre a avaliação, a Docimologia vem realçar as variações e a subjectividade verificadas nas avaliações feitas por um ou vários avaliadores e começa a ocupar-se da compreensão e interpretação dos factores que afectam o processo de avaliação bem como dos instrumentos utilizados para medir.

Constata-se que a avaliação, nesta fase, apenas se preocupa com o resultado final dos alunos e está relacionada com uma concepção de ensino centrado no professor e papel atribuído ao mesmo nestes processos de ensinar e avaliar. Logo, os instrumentos de avaliação assumem a tarefa de “medir” a diferença entre o reproduzido pelo aluno e o transmitido pelo professor. Desta forma, se classificava, quantificando o “valor” do aluno através da atribuição da nota, a qual não se distinguia, ainda no início do funcionamento dos sistemas de educação modernos, da própria avaliação (Pinto, 1994).

Podemos concluir que, neste período marcado pela psicometria e, como tal, designado psicométrico, a avaliação assume as funções de selecção, orientação e classificação, servindo, essencialmente, o mundo do trabalho. Ocorre sempre após um período de ensino, num momento específico, tendo como grande finalidade certificar competências, pelo que se reveste de uma função social importante. É de salientar, também, que o aluno não é tido como agente da sua própria aprendizagem, atribuindo-se-lhe apenas o papel de apropriar-se do saber do professor, e, como tal, não é envolvido no processo de avaliação mas é considerado o único responsável pelos resultados obtidos. Tal como nos diz Pinto (1989), nesta época “a avaliação não tem ainda uma função de diagnóstico e prognóstico, nem se interessa pelo processos de ensino e aprendizagem”

O desenvolvimento da “pedagogia por objectivos”, nos anos 60 do século XX, bem como da Psicologia Cognitiva vieram marcar o início de um terceiro período da história da avaliação (Pinto, 1989), considerado por Valadares e Graça (1998) como “segundo período de criticismo”. Estes autores consideram a época posterior ao surgimento da docimologia, até aos anos 60, como o “primeiro período do criticismo” na história da avaliação. Nesta fase, segundo os autores, a avaliação era baseada em “objectivos comportamentais” e tida como uma “comparação entre os objectivos formulados e os objectivos efectivamente alcançados”.

De uma forma sucinta, podemos afirmar que, a partir dos anos 60, começa a verificar-se um manifesto interesse em minimizar ou superar as questões levantadas pela atribuição da nota em função do modelo de referência de cada avaliador (Pinto, 1989 e Leal, 1992).

É de destacar que, segundo Noizet e Caverni (1985), o funcionamento dos modelos de referência dos avaliadores é, sem dúvida, um de entre outros elementos que permite explicar a subjectividade da avaliação.

Assistiu-se, neste período, às mais diversas tentativas de operacionalizar os objectivos educacionais em termos comportamentais. Neste contexto, emerge o modelo de avaliação desenvolvido por Bloom, centrado em objectivos, o qual veio trazer uma dimensão pedagógica à avaliação. Este investigador estabelece uma taxonomia, operacionalizando os objectivos educativos em três domínios – o cognitivo, o afectivo e psicomotor – com o fim de eliminar as diferenças entre os professores e satisfazer as necessidades de avaliação em todas as áreas do saber. A avaliação passa, nesta altura, a ser encarada como parte integrante do processo pedagógico, centrando-se “no controlo dos objectivos educativos a fim de apreciar se estes foram atingidos ou não”, deixando de se preocupar unicamente com os resultados obtidos pelos alunos e a sua classificação, por um lado, e adquirindo as funções de diagnóstico e prognóstico, por outro. (Pinto, 1989).

Em poucas palavras, podemos dizer que a avaliação passa a assumir o papel fundamental de favorecer a orientação e a acção, particularmente do professor, surgindo a ideia de Avaliação Contínua.

Simultaneamente, são introduzidos os conceitos de avaliação diagnóstica, formativa e sumativa, classificação que se baseia nas três fases fundamentais do ensino e de aprendizagem. Estes três tipos de avaliação diferenciam-se pelos momentos de realização, finalidades e instrumentos de avaliação a que se faz recurso.

Assim, verifica-se que a avaliação diagnóstica apresenta-se com a grande finalidade de permitir ao professor recolher dados que permitam melhor orientar, organizar, planificar, implementar e gerir todas actividades inerentes ao processo de formação, educação e ensino e de aprendizagem de cada aluno com que trabalha.

A avaliação formativa, termo introduzido por Scriven (Allal, 1986; Abrecht, 1994; Rosales, 1992) e, mais tarde, retomado por Bloom, remete-nos para uma modalidade de avaliação que visa, fundamentalmente, na perspectiva cognitivista, a regulação do processo de ensino e de aprendizagem, fornecendo indicações tanto ao professor como ao aluno, como referem vários autores que se têm debruçado sobre a mesma (Allal, 1986, Abrecht, 1994, Cardinet, 1986, 1988, 1990, 1993, Perrenoud, 1986, 1988, entre outros). Note-se, todavia, que, do ponto de vista behaviorista a avaliação formativa é entendida como um processo que permite recolher informações sobre os resultados das aprendizagens dos alunos e interpretá-las para posteriormente intervir. Deste modo, as diferenças que se podem detectar na forma de conceber a avaliação formativa, numa perspectiva cognitivista e behaviorista advêm do facto de, na primeira perspectiva, se atribuir particular importância ao modo como funciona o processo cognitivo do aluno perante uma situação de ensino e de aprendizagem e na segunda colocar-se o acento tónico na análise dos resultados da aprendizagem dos alunos.

Tanto a avaliação diagnóstica como a formativa vieram contribuir, neste período, para a transformação da concepção de ensino existente e a análise dos resultados de aprendizagem passou a considerar-se dever estar traduzida numa “curva em J” (Lemos, 1990), a qual permite mostrar que um maior número de alunos atinge a maioria dos objectivos. Note-se que a “Curva de Gauss” (Gama, 1991, Lemos, 1990), na avaliação educativa, traduz os resultados escolares obtidos pelos alunos. Inicialmente, com o ensino selectivo, considerava-se que esta devia aparecer em “forma de sino”, isto é, espelhando uma concentração maior de alunos no centro, ou seja, a nível médio da escala utilizada

Com o “Mastery Learning”, pedagogia de mestria, teoria que nasceu nos E.U.A, nos anos 60 e foi conhecida graças à tradução dos trabalhos de Bloom, passou-se a defender uma pedagogia preocupada com o sucesso de todos e a considerar que os resultados escolares deveriam ser traduzidos numa “curva em J”, como assinalámos anteriormente. Deste modo, pretendia-se evidenciar que a principal finalidade do sistema de ensino era a de levar a maioria dos alunos a atingirem os objectivos fundamentais da aprendizagem. Para tal, segundo esta perspectiva, dever-se-ia tentar organizar o ensino de modo a permitir que cada aluno seguisse o seu próprio ritmo de aprendizagem

Para Monot (2001), o postulado fundamental da pedagogia da mestria, consiste precisamente em considerar que a maior parte dos alunos deve ser capaz de adquirir as noções ensinadas na escola, desde que as condições de ensino e de aprendizagem sejam as melhores para cada um deles. Quando tal não ocorre, considera-se, nesta perspectiva pedagógica, que não foram criadas as condições necessárias para a aprendizagem nem respeitadas as diferenças individuais. Sublinhe-se que Bloom (citado por Monot, 2001 e Allal, 1986) veio assinalar a necessidade de se atender às particularidades individuais dos alunos e considerar o tempo necessário para cada um dominar um conteúdo, condições apontadas como essenciais para a aprendizagem com sucesso. A teoria deste investigador, também conhecida como “ensino para o domínio” (Gama, 1991),

evidencia que a “maioria dos alunos pode aprender o que a Escola tem a ensinar” (Bloom, 1981 citado em Gama, 1991), desde que se “invista” no aluno e na sua motivação.

Não podemos deixar de destacar que a teoria deste investigador transporta já, em certa medida, a noção de “pedagogia diferenciada”, como refere Monot (2001) ou, por outras palavras, apela já à utilização de metodologias de individualização do ensino, a qual é vista, na actualidade, como indispensável especialmente na educação básica de toda a população em idade escolar. Recorde-se que a escola básica assegura a formação da maioria das crianças e jovens desde que ocorreu a universalização da educação e ensino e o estabelecimento da escolaridade mínima obrigatória..

Em relação à avaliação sumativa, há a assinalar que se distingue da formativa pelo seu carácter de hierarquização, sendo a sua função principal a de “certificação em relação à aprendizagem planeada”. É utilizada no final de um período de ensino ou etapa determinada, quando se pretende medir a distância do aluno em relação aos objectivos previamente determinados (Lemos, 1990).

Em suma, podemos afirmar que nesta fase, indelevelmente marcada pela “pedagogia por objectivos”, a avaliação passa a ser entendida como um processo que nos permite conhecer a proximidade ou o afastamento de cada aluno em relação aos objectivos definidos inicialmente para o processo de ensino e de aprendizagem bem como controlar a progressão de cada indivíduo no sistema de educação e ensino. A nível das práticas, a avaliação também se transforma, sendo o surgimento dos testes de resposta múltipla a característica mais saliente desta época. (Pinto, 1989)

Apesar dos aspectos inovadores trazidos pela nova concepção de avaliação reflectida no modelo proposto por Bloom, várias críticas lhe podem ser apontadas, nomeadamente: o não reconhecimento da importância que assumem no processo de ensino e de aprendizagem os traços individuais do aluno bem como os contextos em que ocorrem as aprendizagens, o ignorar todo um percurso individual do aluno, a concepção do processo de aprendizagem como “uma aquisição cumulativa de pequenos comportamentos observáveis” e a rigidez aliada à definição prévia dos objectivos (Leal, 1992 e Pinto, 1989). Tais factos, como sublinham estes autores, têm contribuído para a desvirtualização deste modelo, verificando-se, também, que a taxonomia mais utilizada pelos professores é a do domínio cognitivo.

O desenvolvimento da psicologia cognitivista e construtivista veio marcar o início do último período da história da avaliação. Neste período começa a entender-se a aprendizagem como o resultado de um processo de interacção entre uma pessoa com um propósito determinado.

Esta última fase da “história da avaliação”, que se prolonga até aos nossos dias, é caracterizada pelo reconhecimento do papel activo do aluno no seu próprio crescimento, deixando, obviamente, o ensino de estar centrado no professor. A este pede-se-lhe que assuma o papel de promotor e facilitador de todo o processo de educação e ensino que ocorre na escola, e que conduza um processo de avaliação que favoreça, acima de tudo, o conhecimento do aluno em todos os seus aspectos.

Em síntese, conclui-se que três paradigmas essenciais marcaram o percurso histórico do conceito de avaliação: “o paradigma behaviorista, o paradigma psicométrico e o paradigma cognitivista”, os quais traduzem os princípios que foram estando subjacentes à avaliação educativa. (Valadares e Graça, 1998).

Outros autores (Conner, Altman e Jackson, 1984 citados por Rosales, 1992) sintetizam a história da avaliação no campo da educação referindo um período de “infância”, vivido em torno dos anos 60, de “adolescência”, ocorrido na década de 80, e de “idade adulta”, o que se vivencia na actualidade. Para Rosales (1992), estes períodos estão, também, vinculados às diferentes concepções e paradigmas que marcaram a história da avaliação, já assinalados anteriormente.

É de reter que não se pode dissociar a história da avaliação em educação da das concepções sobre o processo de ensino e de aprendizagem que foram surgindo, ao longos dos tempos. Tal como nos diz Allal (1986), “o papel atribuído à avaliação num sistema de formação está forçosamente ligado às finalidades do próprio sistema”, o que nos permite compreender a evolução deste conceito no domínio da educação.

Actualmente, a avaliação pedagógica é considerada por muitos investigadores (Allal, 1986, Cardinet, 1990, Cortesão, 1996, Estrela, 1993, Lemos, 1990, Perrenoud, 1988, entre outros) um processo contínuo e sistemático que faz parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem, devendo servir quatro finalidades fundamentais, segundo Cardinet (1990): i) ajudar a tomar decisões relativas à aprendizagem de cada aluno; ii) informar o aluno e a sua família sobre a sua progressão; iii) garantir a certificação necessária ao aluno e para a sociedade; iv) aperfeiçoar a qualidade do ensino em geral. Para que tal ocorra, torna-se necessário não só a utilização de diversas técnicas e procedimentos de medidas adequados mas também todo um trabalho fundamental – o de interpretação das informações recolhidas, atribuindo significado às mesmas e tomando as decisões necessárias para garantir o desenvolvimento integral de cada aluno enquanto pessoa, como é reconhecido por todos os investigadores considerados no presente estudo.

1.2.2. A avaliação formativa

Tal como já foi referido no ponto anterior, o termo avaliação formativa surgiu associado à “pedagogia por objectivos”, em oposição à noção de avaliação sumativa, e tendo subjacentes as concepções psicológicas behaviorista e neobehaviorista.

Esta expressão, inicialmente empregue por Scriven em 1967 (Abrecht, 1994 e Allal, 1986) e aplicada por Bloom à avaliação dos alunos, remete-nos para uma modalidade que se inscreve “numa lógica de resolução de problemas” e apresenta como grande finalidade ajudar “o aluno a aprender e o professor a ensinar”, como tem sido evidenciado pelos vários investigadores de língua francesa que se têm dedicado ao estudo da mesma (Perrenoud, 1993, 2000).

“A avaliação formativa anda, intimamente, ligada a conceitos como a pedagogia para a mestria e ensino diferenciado; muito frequentemente, também à pedagogia por objectivos.” (Abrecht, 1994)

Esta modalidade de avaliação foi, sem dúvida, uma verdadeira inovação na época em que surgiu, dadas as concepções pedagógicas dominantes. No entanto, no âmbito da “pedagogia por objectivos”, assumiu como finalidade central adaptar os modos de ensino aos objectivos. Apresenta-se, pois, nesta perspectiva, como uma intervenção pontual e repetida, de certa forma rígida, que não considera os esquemas, estratégias e procedimentos de aprendizagem do aluno.

Várias críticas têm sido feitas à pedagogia por objectivos, de entre as quais gostaríamos de destacar a forma como se definem os objectivos de ensino (segundo uma lógica que não corresponde à do aluno que aprende) e o revelar de concepções lineares de aprendizagem subjacentes, as quais conduzem ao estabelecimento de uma sucessão de objectivos intermédios, que o aluno deve percorrer, até alcançar o objectivo final.

Note-se que, como evidencia Nunziatti (1990), a apropriação pelos alunos dos objectivos e critérios considerados pelo professor na avaliação é fundamental para que estes possam determinar as suas metas e tomá-las como necessárias atingir no processo de aprendizagem. Daí a importância da explicitação dos objectivos e critérios de avaliação e reflexão sobre os mesmos bem como da auto-avaliação, a qual deve contribuir para a construção da autonomia do aluno, como é frequentemente evidenciado na actualidade (Vial, 1995 e Cardinet, 2001). Por outras palavras, poderíamos dizer que cada aluno estrutura um percurso de aprendizagem em função das suas representações e dos meios de que dispõe para atingir o que interiorizou como objectivos e critérios. É de considerar, contudo, que entre o objectivo de aprendizagem delineado pelo professor e o interiorizado pelo aluno, habitualmente, há uma certa distância, facto que conduz à diferença observável entre a tarefa definida pelo professor e a realizada por cada aluno. Nesta conformidade, é fácil compreender porque Abrecht (1994) afirma que “a verdadeira avaliação formativa começa no momento em que se põe o aluno a reflectir sobre os objectivos que lhe são propostos.”

A auto-avaliação, enquanto “processo cognitivo que intervém na auto-orientação de toda a conduta”(Allal, citada por Vial, 1995), orientada no sentido da metacognição (Perrenoud, 2001), é reconhecida, e deve ser encarada, como uma dimensão inerente à aprendizagem, de grande importância para a mesma, como demonstram as investigações actuais. Ressaltamos o facto de que, dada a sua importância, esta não pode restringir-se a formas banais de auto-notação frequentemente feitas pelo aluno mas deve, acima de tudo, viabilizar o desenvolvimento da sua capacidade de análise, levando cada aluno a situar-se em relação a objectivos e a “sentir um conflito cognitivo mobilizador” (Cardinet, 2001).

Associado à concepção de avaliação formativa, tem vindo a ocorrer o desenvolvimento das ideias de “diferenciação” e “individualização” no ensino e aprendizagem. Neste contexto, surgiu a “pedagogia de mestria”, segundo a qual se reconhece que a maior parte dos alunos são capazes de atingir os objectivos de ensino traçados na escola, desde que as condições e situações de ensino e de aprendizagem sejam adequadas a cada um deles, ou seja, se os processos de avaliação formativa e remediação tiverem sido bem conduzidos (Allal, 1986). Cardinet (1986) considera que esta expressão – pedagogia de mestria - deve ser empregue na acepção geral de “meio de conduzir cada um a igual mestria, ou seja, domínio de capacidades visadas.”

Destacamos como principal consequência do aparecimento da “pedagogia da mestria” a tomada de consciência da necessidade de se avaliar em função dos critérios previamente determinados para o processo de ensino e de aprendizagem e não em função de uma “norma”. Neste sentido, são empregues, ainda hoje, os termos “avaliação criterial” e “avaliação normativa” os quais nos remetem para “duas grandes modalidades de avaliação dos comportamentos”, como nos diz Hadji (1994). Segundo este investigador, não se deve, contudo, opor a avaliação normativa à formativa, “porque um quadro normativo pode ser muito bem utilizado num sentido formativo, para facilitar a aprendizagem”.

Reflectindo sobre a definição de “norma” dada por Landsheere, Hadji evidencia também que se esta é “a escala numérica derivada da distribuição de resultados obtidos por um grupo de referência”, apresenta-se como descritiva, dado que são os “desempenhos reais que a definem”. Além disso, para este autor, na avaliação criterial também está presente uma norma, “sendo o quadro de referência constituído por um desempenho-alvo (critério de conteúdo)”. Concluimos, assim, que se pode considerar duas normas para apreciação e interpretação de comportamentos, ou seja, é possível avaliar um comportamento (sua evolução) estabelecendo uma comparação com um “comportamento-alvo” ou com comportamentos de outros indivíduos. Tal como nos diz Hadji, o que devemos procurar considerar e assegurar, necessariamente, antes de optarmos por um destes tipos de avaliação, é a “coerência entre intenção/função/modalidades técnicas” da avaliação.

No entanto, constata-se que, apesar de ser uma inovação, a pedagogia de mestria, na sua concepção clássica, não veio garantir a utilização de novas técnicas de avaliação e ensino, uma vez que tem o controlo escrito – o teste sumativo de referência criterial – como única forma de realizar a retroacção e não põe em causa o funcionamento da escola, condições em que se realiza o processo de ensino e de aprendizagem e estratégias empregues neste processo pelos actores nele envolvidos. Tais aspectos tornam mais difícil a individualização e diferenciação do ensino exigidos pela avaliação formativa, como é apontado por vários investigadores (Allal, 1986, Cardinet, 1986, Perrenoud, 1997).

Para Perrenoud (1988, 1997), os trabalhos anglo-saxónicos nesta área, de inspiração behaviorista, põem em evidência a “trilogia objectivos-testes-remediação” da clássica pedagogia da mestria. Este autor chama a atenção para o facto de que nem sempre a presença de um feedback é suficiente para afirmarmos que estamos perante uma avaliação formativa. Este deve ser eficaz, pertinente, dado no momento certo e de uma forma adequada, bem como traduzir uma *intenção formativa* na acção para que se verifiquem efeitos na formação. Deste modo, se compreende porque “nem toda a avaliação contínua é formativa” bem como a frequente referência do autor à *observação formativa*, “observação ao serviço da regulação das aprendizagens e da acção didáctica”, tida como essencial, o que leva a considerar que todo o professor necessita saber observar e agir em função das observações (Perrenoud, 1991, 2001).

Os investigadores francófonos consideram que a avaliação formativa é uma componente da pedagogia diferenciada e está intimamente ligada à didáctica das disciplinas, diferenciação do ensino e observação formativa, sendo para Perrenoud (1997), uma, entre outras formas, de regulação dos processos de aprendizagem, a considerar no sistema de trabalho e interacção.

Na actualidade, tendo subjacente a perspectiva cognitivista, considera-se que a avaliação formativa implica a distinção entre o resultado e o processo que permitiu chegar ao mesmo, evidenciado-se, deste modo, a importância dos processos utilizados pelos alunos para gerirem os seus percursos de aprendizagem, factos já referidos anteriormente.

É de relevar, contudo, a introdução do termo “avaliação formadora” por Nunziatti (1990), a qual marcou, sem dúvida, uma mudança na concepção de avaliação formativa. Para este investigador, enquanto a avaliação formativa prioriza a relação pedagógica, a gestão dos erros e o reforço do sucesso, a avaliação formadora enfatiza a representação correcta dos objectivos, a planificação da acção, apropriação de critérios e autogestão dos erros pelos alunos. Compreende-se, deste modo, porque há autores que utilizam a terminologia “avaliação formativa/formadora”, considerando estas duas realidades indissociáveis. Note-se que “a aprendizagem não é um processo programável do exterior. O professor só pode preparar situações didácticas que levem o aluno a modificar as suas representações na direcção desejada” (Cardinet, 2001). Daí que, nesta conformidade, este autor sublinhe que se torna indispensável levar o aluno a aprender a auto-avaliar-se, ou seja, ajudá-lo a construir saberes reflectidos, viabilizando uma intervenção consciente do próprio. Como nos diz, Nunziatti (1990), o êxito do aluno depende do modelo interno de avaliação de cada um, isto é, as estratégias de “auto-regulação” e “auto-balanço” (análise do produto final) empregues por cada aluno devem levá-lo a analisar as suas próprias representações e situar-se em relação aos objectivos, para poder realizar as modificações no sentido pretendido.

Tendo como quadro de reflexão a concepção construtivista de aprendizagem, destaca-se o facto de cada aluno ser um elemento activo, sujeito construtor das suas aprendizagens e universo. Nesta linha de pensamento, investigadores assinalam que todo o processo de aprendizagem integra um mecanismo de auto-regulação, o qual pode ser analisado sob dois aspectos: um de retroacção e outro de guia, pelo que se toma como fundamentais, no âmbito da avaliação formativa, a recolha de informações, sua interpretação e posterior adaptação e projecção de actividades de ensino e de aprendizagem (Allal, 1986, De Ketele, 1986, Hadji, 1994).

Analisando as modalidades de aplicação da avaliação formativa, Allal destacou três processos de regulação, a saber, a interactiva, retroactiva e proactiva (sublinhadas por Perrenoud, 2000, Abrecht, 1994). Para esta investigadora, a regulação interactiva permite actuar durante a aprendizagem do aluno, intervindo na regulação do próprio processo, como parte integrante do mesmo, enquanto que a regulação proactiva e retroactiva, como se infere pela suas designações, são realizadas noutros momentos e com outras finalidades – remediar (regulação retroactiva), consolidar e aprofundar competências (regulação proactiva).

Em poucas palavras, podemos dizer que, considerando a concepção cognitivista da aprendizagem, segundo vários investigadores, a avaliação, tida como parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem, visa, essencialmente, desenvolver o sujeito da mesma e contribuir para a sua autonomia, “objectivo último de toda a educação” (Cardinet, 2001).

Nesta perspectiva, a avaliação formativa considera as dificuldades de aprendizagem um elemento essencial para analisar as estratégias cognitivas do aluno, pelo que se reconhece o papel do erro e assume-se a importância do seu aproveitamento pedagógico. O acompanhamento e observação das estratégias de aprendizagem do aluno tornam-se fundamentais, exigindo o recurso a diversos instrumentos, técnicas e procedimentos, aconselhando-se a utilização de grelhas, entre outros instrumentos, construídas para o efeito.

Como se sabe, actualmente, a avaliação já não é entendida como a comparação entre o trabalho do aluno com uma “norma de excelência” definida no abstracto ou representada pelo professor e incarnada pelos melhores alunos, como assinalou Perrenoud em 1984.

Em poucas palavras, e concluindo, poderíamos dizer que a avaliação formativa desenvolve-se no decurso das actividades escolares, na “intimidade da relação professor-aluno” (Cortesão, 1996), é fundamental para a regulação do processo de ensino e de aprendizagem, garante o envolvimento, responsabiliza e promove a cooperação de todos os actores do mesmo, não se podendo dissociar do ensino diferenciado (Perrenoud, 1986, Allal, 1986, Cardinet, 1986).

Em Portugal, como é destacado por Cortesão (1996) e Janela Afonso (1998), esta expressão só foi introduzida há pouco mais de vinte anos. Contudo, apesar de se recomendar a sua prática na escola, conforme se constata a partir da leitura de documentos oficiais e legislação, e integrar, nos dias de hoje, o vocabulário da maioria dos professores, cremos, tal como os mesmos autores, que ainda se vivem muitas dificuldades neste domínio específico.

Note-se que a LBSE (Lei 46/86) veio estabelecer certos princípios, nomeadamente, o da universalidade e da obrigatoriedade do ensino, o que, posteriormente, se reflectiu na avaliação escolar. Segundo Boavida e Barreira (1993), a partir dessa altura, a avaliação passou a ser vista como “um elemento fundamental do processo de ensino-aprendizagem, (...) como um factor fundamental para a promoção do sucesso educativo”, face à “nova concepção de educação e de escola” (Lemos, 1992).

No novo sistema de avaliação do ensino básico, foi (e continua a ser) atribuído um papel preponderante à avaliação formativa, considerando-se que a sua expressão deveria ser “descritiva e qualitativa” (Lemos, 1992). Além disso, pretende-se que esta modalidade de avaliação permita “informar o aluno, os seus encarregados de educação e o professor, do estado de cumprimento dos objectivos programáticos do currículo, a fim de se estabelecerem metas intermédias, de se corrigirem erros ou desvios, de se escolherem novos métodos, de se procurarem novos métodos, de se procurarem recursos alternativos ou de confirmar o percurso realizado” (Janela Afonso, 1998).

Contudo, resultados de um inquérito aplicado num universo de 400 professores e entrevistas efectuadas a diversos actores do sistema educativo por Janela Afonso (1998) com o fim de conhecer a “Recepção do modelo de avaliação” mostram-nos que “59% dos professores (inquiridos) admitem que a avaliação formativa continua a ser pouco praticada”, ou “não tem sido praticada como deveria”. Este investigador afirma, igualmente, perante a análise dos resultados obtidos, que lhe parece “estarmos perante uma versão degradada da avaliação formativa”, facto que constitui, segundo o mesmo,

“mais uma indicação das resistências e dificuldades que encontrou pela frente o novo modelo de avaliação”.

Em síntese, conclui-se que, embora o modelo de avaliação em vigor no ensino básico em Portugal vise contribuir para a existência de uma “escola para todos” (Lemos, 1992) e assegurar a igualdade de acesso e sucesso educativo, integrando diferentes modalidades de avaliação e privilegiando a avaliação formativa, há que, entre outros aspectos, criar condições humanas e materiais nas instituições educativas e atender à “formação de competências profissionais” (Janela Afonso, 1998) dos professores para que o mesmo se torne uma realidade.

Em resumo, podemos concluir relevando que, em Portugal, a regulamentação em vigor relativa ao processo de avaliação que ocorre na Escola bem como as orientações que se pretendem implementar com a actual Revisão Curricular, a realizar a partir de 2001/2002, reflectem a influência dos estudos e resultados das investigações actuais realizadas neste campo específico por vários autores, alguns considerados no nosso trabalho.

1.2.3. Instrumentos de avaliação

Considerando a relação avaliação/concepções de ensino e de aprendizagem e reconhecendo-a como parte integrante deste processo, como referimos anteriormente, bem como tendo presentes as “três fases do processo de avaliação – recolher, interpretar e utilizar a informação” (Cardinet, 1990), torna-se evidente a importância e necessidade de se diversificar não só as actividades mas também instrumentos, técnicas e procedimentos de avaliação para responder, em momentos distintos, às exigências e necessidades decorrentes da complexidade do processo de ensino e de aprendizagem.

Não poderíamos deixar de relevar inicialmente que, conforme tem sido destacado na literatura por vários autores, não há nenhum instrumento de avaliação que, por si só, nos permita obter uma “imagem” completa de um indivíduo, servir todas as finalidades do processo de educação e formação que ocorre na escola nem eliminar na totalidade a subjectividade ligada ao processo de avaliação (Noizet e Caverni, 1985, Cardinet, 1990, Hadji, 1994, Lemos, 1990, 1992, Perrenoud, 1988), aspectos que destacamos dado que é necessário estar-se consciente dos mesmos e aceitá-los, quando se avalia.

Assim, poderíamos dizer que recorrendo a diferentes instrumentos, técnicas e procedimentos de avaliação procura-se minimizar e controlar a subjectividade que pode estar associada a estes e superar algumas das dificuldades, nomeadamente, as relacionadas com a interacção alunos-instrumentos de avaliação e interpretação dos dados e informações recolhidos pelos professores/avaliadores.

Dada a complexidade do processo de ensino e de aprendizagem, apontada anteriormente, é fundamental utilizar no processo de avaliação do mesmo instrumentos de “índole qualitativa” e “de índole quantitativa” (Nova, 1997), os quais devem ser adequados às diferentes situações, uma vez que, tal como assinala Lemos (1990), cada instrumento de avaliação apresenta características próprias “no respeitante ao que se pode medir, à objectividade, ao tempo de execução, à preparação, à correcção, à utilização, etc. pelo que a sua construção obedece a regras diferenciadas, tendo em conta

que é indispensável obter sempre a máxima validade, qualidade e funcionalidade, quando se utiliza um instrumento de avaliação.”

Apesar de não ser nossa intenção referir de uma forma exaustiva, neste ponto, instrumentos, procedimentos e técnicas de avaliação, passíveis de utilização no processo de ensino e de aprendizagem, gostaríamos de começar por destacar as técnicas de recolha de informação assinaladas por TenBrink (Lemos, 1992), dada a reconhecida importância das mesmas.

Acresce dizer, no entanto, que a escolha de uma técnica e de um instrumento de avaliação, em particular, para um determinado momento e contexto, deve ser feita tendo sempre presente os objectivos da avaliação em questão, tipo de informação pretendida e tempo disponível para a mesma

Além disso, tal como afirma Hadji (1994), devemos ter sempre presente, quando falamos de instrumentos para avaliar, que “há apenas instrumentos que *podem servir para a avaliação*, seja para produzir observações, seja para as analisar e interpretar, seja para comunicar um juízo formulado”, dado que “*aquilo a que chamamos avaliação é, de facto, a observação-análise-interpretação(...)*”

Lemos (1990, 1992), tomando como base a obra de TenBrink (1974) nesta área específica, aponta quatro técnicas fundamentais de recolha de informação, a saber : inquérito, observação, análise documental e testes.

Segundo este autor, as entrevistas, questionários, técnicas sóciométricas e projectivas devem ser consideradas na escola quando se pretende recolher opiniões, conhecer auto-percepções e percepções sociais, compreender juízos subjectivos, ou seja, “avaliar processos complexos de pensamento” e realizar “avaliações do domínio afectivo (atitudes), não obstante serem consideradas pouco objectivas e bastante sujeitas a erro. Todas estes procedimentos são apontados como instrumentos básicos dos inquéritos e visam a obtenção de informação de qualidade, devendo-se, para se garantir a potencialização do seu valor e, obviamente, reduzir a possibilidade de se cometer erros, tentar assegurarmo-nos da “validade” e “fidelidade” da informação.

Embora se reconheça que há uma multiplicidade de situações em que estes instrumentos básicos do inquérito podem ser aplicados na escola, há que ter em conta que exigem certos cuidados na sua elaboração, preparação e tratamento dos resultados assim como requerem um tempo demorado. (Lemos, 1992 e IIE, 1994).

A observação, enquanto técnica citada por TenBrink (1974, citado em Lemos, 1990), pode ser definida como “um processo cuja função primeira, imediata, consiste em recolher informações sobre o objecto tomado em consideração, em função do objectivo organizador..”, que exige “uma mobilização da atenção, selecção entre os estímulos recebidos, uma recolha de informações seleccionadas e a sua codificação” (Damas e De Ketele, 1985). Para estes autores, a observação é um processo que se coloca ao serviço de outros mais complexos como o da avaliação.

“A observação directa é o melhor meio que possuímos para avaliar alguns aspectos da aprendizagem (...) e possibilita informação suplementar acerca dos outros. O problema é (...) como obter um registo objectivo dos comportamentos mais significativos?”

(Gronlund e Linn in IIE, 1994). Daí que se conclua que, nos dias de hoje, para que se desenvolvam uma série de comportamentos e atitudes nos alunos reconhecidos como objectivos essenciais da educação e ensino não só é necessário criar condições para a realização de uma série de actividades mas também para avaliar nestes domínios.

Não podemos deixar de destacar que “o alargamento dos currículos aos domínios sócio-afectivos, a ênfase dada aos processos, a necessidade de individualizar o ensino e o elevado número de alunos por turma” (IIE, 1994) têm sido algumas, entre outras razões, apontadas na actualidade, que levam a que, cada vez mais, se destaque a necessidade de se estruturar a “avaliação informal” recorrendo-se a distintas formas de registo de observação.

Para Estrela (1990), o professor deve saber “observar e problematizar” de modo a que possa “intervir “ de uma forma ajustada e eficaz e “avaliar” numa perspectiva contextual. Este autor, tal como outros (Perrenoud, 1988, 1991; Cardinet, 1990, 1993; Hadji, 1994; Lemos, 1990,1992) considera que a intervenção e a avaliação são acções consequentes da observação e problematização feitas pelo professor.

Apontando as várias formas de observação existentes, Estrela (1990) chama a atenção para a subjectividade associada à “observação espontânea ou intuitiva”, referindo que esta é a mais utilizada pelos professores, apesar de ser a que “deixa o professor entregue a si próprio: às suas projecções, aos seus fantasmas, aos seus quadros conceptuais mais ou menos limitados e limitadores”.

Reflectindo sobre várias formas de avaliação, segundo uma classificação estabelecida tendo como base a atitude do observador neste processo, Estrela (1990) realça que a “observação participada” é a que melhor permite atingir as finalidades da avaliação formativa, na perspectiva cognitivista, dado que a mesma toma como determinante a “observação de fenómenos, tarefas ou situações específicas em que o aluno está centrado”.

Assinalada a importância da observação, é fácil compreender porque se recomenda, no âmbito da observação realizada de uma forma sistemática, a utilização de instrumentos para o efeito. Assim, são apontados os registos de incidentes críticos, grelhas de observação, escalas de classificação, escalas de ordenação e listas de verificação como instrumentos de registo de observações (Lemos, 1992). Emergindo da necessidade de se estruturar toda a avaliação informal, estes instrumentos de recolha e/ou registo de dados obtidos por observação directa permitem identificar dificuldades dos alunos, ajudam o professor a intervir e responder mais adequadamente a cada um, contribuindo, em conjunto com outras estratégias, para a prática da pedagogia diferenciada. Note-se, também, que todos estes instrumentos podem ser utilizadas por alunos e professores, viabilizando e promovendo, também, uma melhor auto e hetero-avaliação, embora o seu uso exija um tempo mais demorado.

A análise é outra das técnicas de recolha de informação citada por Lemos (1990, 1992). Consiste na “exploração de documentos” (Estrela, 1990), “interpretação de factos” (Quivy & Campenhout, 1998) e de dados sobre “resultados de aprendizagem”(Lemos, 1990). Permite conhecer “destrezas cognitivas e psicomotoras” e “alguns resultados afectivos” (Lemos, 1990, 1992), através da análise de conteúdo, empregue para “destacar a significação” dos elementos recolhidos (Hadji, 1994). Além de referir a importância e baixo custo da análise de conteúdo enquanto instrumento de avaliação,

estes autores salientam a sua objectividade, não deixando, contudo, de chamar a atenção para o “elevado tempo de preparação” que exige e instabilidade que este instrumento pode revelar ao longo do tempo.

Das várias técnicas referidas inicialmente, resta-nos destacar os testes. Estes, ainda hoje, ocupam um lugar de destaque na escola, como afirmam vários autores, devido “não só ao peso significativo que as aprendizagens do domínio cognitivo têm tradicionalmente apresentado em quase todas as disciplinas, como também ao facto de o ensino ser centrado no professor, de tal modo que até certas disciplinas de carácter eminentemente prático passaram a utilizá-los” (Lemos, 1992). Relembramos, também, que a prática de um ensino predominantemente expositivo tem levado muitos professores a considerar os testes como instrumentos privilegiados de uma avaliação sumativa, apesar de ser reconhecido, aceite e valorizado, actualmente, o papel formativo da avaliação.

Note-se que, actualmente, não se questiona a utilização de testes, como instrumentos de avaliação, mas sim a forma como estes são empregues no processo de avaliação, dado que são, frequentemente, os únicos instrumentos a que o professor recorre para avaliar os seus alunos, o que traduz uma percepção da avaliação como classificação e evidencia “uma abordagem normativa” (IIE, 1994).

Utilizam-se vários tipos de testes para avaliar conhecimentos, capacidades e o rendimento dos alunos, conforme é referido por vários autores (Lemos, 1990, 1992, Hadji, 1994, Arends, 1997, Nova, 1997). É importante apontar e diferenciar o uso de “testes de referência normativa” (ou testes referidos a uma norma) e “testes de referência criterial” (testes referidos a um critério) pelos professores. Enquanto que os primeiros se apoiam na “norma” e remetem-nos para uma classificação da “performance” individual de um aluno em relação a um conjunto, apresentando um carácter eminentemente selectivo, os segundos, tendo como base “critérios” decorrentes e centrados nos objectivos da aprendizagem, visam, essencialmente, ajudar o aluno a situar-se em relação aos objectivos das aprendizagens. Por outras palavras, poderíamos dizer que, utilizando testes referidos a uma norma, avalia-se “o desempenho de um grupo particular comparando-o com o desempenho que outro grupo bem definido de alunos teve no mesmo teste”, enquanto que com testes referidos a um critério se avalia “esse desempenho em relação a um nível ou um critério preestabelecido” (Arends, 1997).

Abordando estes aspectos, Landsheere (in Nova, 1997) afirma que “para ajudar o aluno importa muito menos indicar-lhe o lugar que ele ocupa em relação aos outros, do que ensinar-lhe até que ponto os seus esforços conduzem ao caminho que leva ao desejado domínio de uma aprendizagem”. Tona-se evidente, desta forma, que as informações que nos podem ser proporcionadas por um teste de referência criterial são importantes para uma melhor regulação e orientação de um percurso de aprendizagem.

Assim se entende por que estes, tal como os demais instrumentos de avaliação, desempenham um papel importante no processo de ensino e educação que ocorre na escola, quando utilizados com uma função essencialmente formativa.

Conclui-se que, tal como afirma Glaser (in IIE, 1994), “para colocar os testes ao serviço da aprendizagem, devemos promover um ambiente em que os testes sejam medidas

daquelas formas da competência humana que são essenciais à aprendizagem futura, em vez de serem meros índices do aproveitamento actual ou passado”.

Nesta conformidade, tal como os demais instrumentos, os testes devem ser empregues quando se verificar serem estes os instrumentos mais adequados, num determinado contexto, para satisfazer os objectivos de uma dada avaliação, num determinado tempo. Devem ser considerados como um dos meios de proceder a avaliação de determinadas aprendizagens, tendo-se sempre presente que, assim como outras técnicas e procedimentos, apresentam limitações e exigem cuidados com certos aspectos desde a sua concepção à sua classificação.

Ao reflectirmos sobre a selecção e utilização de “instrumentos adaptados” para a avaliação escolar, verificámos que Hadji (1994) distingue os instrumentos de acordo com “o seu papel no processo de formação/avaliação”, e aponta a existência de

- “instrumentos ou meios de recolha de informação;
- instrumentos de trabalho ou de ajuda ao trabalho aprendente;
- instrumentos de comunicação social dos resultados de avaliação”.

Esta “classificação” proposta por Hadji não se opõe, de forma alguma, à inicialmente apontada. Note-se que este autor evidencia, sim, que diferentes abordagens podem ser realizadas sobre esta temática específica, e destaca que “a virtude formativa” associada hoje à avaliação não está directamente relacionada com este ou aquele instrumento mas sim com o “uso que dele fazemos, na utilização das informações produzidas graças a ele”.

Logo, pensamos poder concluir este ponto sublinhando que, numa perspectiva construtivista, todos os instrumentos apontados como instrumentos de avaliação podem ser encarados como instrumentos de aprendizagem, como realça Hadji (1994). O professor/avaliador deve, acima de tudo, desenvolver a sua competência pedagógica, “que exige um trabalho de reflexão sobre a essência da disciplina ensinada, e um esforço constante de atenção às capacidades e ao saber-fazer efectivamente dominados pelos alunos”, a fim de construir e utilizar os instrumentos que forem necessários e ajustados para responder às questões que orientem a avaliação.

1.2.4. A utilização das informações recolhidas

É importante fazer, periodicamente, uma síntese dos elementos que se vão reunindo ao longo do processo de avaliação, essenciais para assegurar a regulação das aprendizagens, fundamentar uma decisão ou atribuir uma certificação, além de se reconhecer ser imprescindível fornecer informações diversas aos distintos actores envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem. (Cardinet, 1990 e Perrenoud, 2001)

Deste modo, compreende-se porque, considerando as três funções da avaliação assinaladas por Cardinet, Perrenoud (2001) destaca a importância da utilização das informações recolhidas no processo de avaliação, segundo os destinatários.

Constata-se que, no âmbito da avaliação formativa, este autor considera que, para regular e orientar, aprendizagens e percursos de formação dos alunos, o professor deve

privilegiar a utilização de instrumentos de diagnóstico e sumativos, enquanto que, para garantir um maior e melhor envolvimento dos mesmos no processo de ensino e de aprendizagem deve promover um “diálogo contínuo e mobilizador no quadro das actividades de aprendizagem”, traduzido num “trabalho metacognitivo”. Neste contexto, aconselha a utilização do portefólio a fim de garantir uma melhor compreensão e participação do aluno no seu percurso de formação.

As investigações actuais demonstram que o conhecimento das informações recolhidas são essenciais para professor e alunos, dado que concorrem, por um lado, para um melhor conhecimento pelo professor das dificuldades com que os alunos se confrontam (o que permite uma análise posterior das mesmas e possibilita um atendimento individualizado e adequado) e, por outro, para uma percepção e melhor posicionamento de cada aluno em relação aos objectivos a atingir (Cardinet, 1990). Ressaltam, em nossa opinião, neste contexto, as funções de “orientação e guia” apontadas por Allal (referidas anteriormente) da modalidade de avaliação formativa, as quais viabilizam uma intervenção mais eficaz do professor e uma maior mobilização do aluno bem como o destaque atribuído à auto-avaliação em todo o processo de ensino e formação.

Analisando o que se torna necessário referir a outros actores deste processo, exteriores às “interacções didácticas” (Perrenoud 2001), verifica-se que as informações decorrentes do processo de avaliação também são importantes para os pais (encarregados de educação, família) e autoridades ligadas ao sector da educação, como refere Cardinet (1990).

Não sendo nosso objectivo analisar este aspecto parece-nos dever concluir relevando que as necessidades diversas de distintas informações e a diferentes níveis devem levar o professor e a escola a considerar distintos modos de fornecer informações sobre o processo de ensino e de aprendizagem, tendo em conta o que é desejável e indispensável para cada actor, em função do papel que desempenha neste processo.

I.3. Síntese do capítulo

O ensino desenvolvido nas Escolas Profissionais em Portugal, de estrutura modular, assenta em princípios “psicopedagógicos cognitivo/construtivista/humanista” (Nacem, 1993) e está associado a um sistema de avaliação que apresenta como finalidade central assegurar o envolvimento, regulação e orientação do percurso de formação de cada aluno. Neste destaca-se a avaliação formativa, como modalidade principal de avaliação, apesar do documento normativo fazer referência à necessidade de se recorrer a outras formas ou modalidades, nomeadamente à avaliação diagnóstica e à avaliação sumativa.

Como assinalámos neste capítulo, a existência de diferentes modalidades de avaliação expressa, habitualmente, as três funções da avaliação assinaladas por Cardinet (1990, 1993) - a de selecção, de regulação e de classificação e certificação, notando-se, no entanto, que uma mesma modalidade pode atender a mais do que uma função.

Por outras palavras, e segundo Perrenoud (2001), as funções básicas da avaliação são a *prognóstica* (a que permite tomar decisões de orientação e de selecção), a *formativa* (que ajuda a regular o processo de ensino e aprendizagem) e a *certificativa* (que permite fazer um balanço no fim de cada ciclo de estudo).

Nesta perspectiva, compreende-se porque Allal (1986) afirma que “ as modalidades de avaliação adoptadas por um sistema de formação têm sempre uma função de regulação, o que significa que a sua finalidade é sempre a de assegurar a articulação entre as características das pessoas em formação, por um lado, e as características do sistema de formação, por outro”.

Na revisão e análise de documentos efectuada, constatámos que é manifestamente explícita a preocupação do Ministério da Educação com o percurso de formação dos alunos do ensino profissional em Portugal. Neste sentido, nos documentos oficiais o acento tónico é colocado na necessidade desta modalidade de ensino estar assente numa sólida base cultural e humanista de forma a propiciar o desenvolvimento de competências nos alunos enquanto pessoas, trabalhadores e técnicos, capazes de responder, de uma forma adequada, às exigências actuais da sociedade.

As diferentes concepções de ensino e aprendizagem e de avaliação pedagógica que foram emergindo e evoluindo, ao longo de diferentes tempos históricos, permitem-nos entender a existência de distintas atitudes de professores face ao modo de organizar e gerir todo o processo de educação, formação e avaliação. Face à revisão de literatura efectuada no âmbito deste trabalho, parece-nos ser possível afirmar que, na actualidade, há uma preocupação maior com a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem em contexto escolar, o que tem evidenciado a necessidade de se melhor conhecer a forma como se processa o ensino e a aprendizagem, a fim de se assegurar uma intervenção mais eficaz junto do aluno.

A avaliação formativa surge como modalidade a privilegiar neste sistema de ensino bem como no ensino básico e secundário em Portugal. Afonso (1998) refere que esta, “visando frequentemente a consecução de objectivos previamente definidos, é apenas em parte, uma avaliação criterial, no sentido restrito em que a avaliação formativa pode apoiar-se em testes criteriosos embora não se baseie exclusivamente nestes instrumentos de recolha de informação”. Exige, também, e como já referimos neste capítulo, o recurso a diversos tipos de instrumentos e técnicas de recolha de informação, uma boa comunicação e relação professor-aluno.

Não podemos deixar de ressaltar que falar de avaliação formativa implica assinalar a sua relação com as concepções pedagógicas de individualização e diferenciação no ensino, com a nova concepção de escola e métodos activos de ensino e aprendizagem.

Para Perrenoud (1993), esta modalidade de avaliação deveria ser utilizada fundamentalmente para melhorar o ensino e aprendizagem, dado que “(...) a avaliação formativa dá informações que serão sempre propriedade do professor e dos seus alunos. Cabe-lhes a eles decidir o que querem transmitir aos pais e à administração escolar. Se esta quiser ter uma ideia precisa do que os alunos sabem e da eficácia dos professores, tem de encontrar os seus próprios instrumentos necessários, não inviabilizando uma avaliação formativa que deve permanecer, de qualquer maneira, um assunto entre o professor e os seus alunos para que o contrato de confiança não seja quebrado”.

Considerando a delimitação do problema do nosso estudo, procurámos, neste capítulo, salientar, apenas, as potencialidades e vantagens da avaliação formativa enquanto modalidade que melhor permite regular e garantir o sucesso de todos os que frequentam a escola, correspondendo às finalidades do sistema educativo em Portugal.

Torna-se evidente assim porque autores como Allal, Perrenoud e Cardinet, nos vários estudos sobre a problemática da avaliação educacional, salientam que o processo de avaliação é um dos processos pedagógicos mais importantes, dadas as exigências e complexidade do próprio processo de ensino e de aprendizagem que ocorre na escola. Para Perrenoud (1993), “as práticas de avaliação estão no centro do sistema didático e do sistema de ensino” pelo que interessa reflectir e discutir sobre as mesmas se pretendemos, realmente, melhorar a escola e a educação.

Capítulo II

Metodologia

Neste Capítulo abordamos os procedimentos metodológicos utilizados para a realização do nosso trabalho e apresentamos a amostra considerada.

II.1. A amostra

II.1.1. Escolas

As quatro escolas envolvidas neste estudo pertencem à região de Lisboa e Vale do Tejo e região do Alentejo e são apenas designadas como Escola A, B, C e D.

É de realçar que, em 1993, considerava-se que a região de Lisboa e Vale do Tejo oferecia uma maior diversidade de áreas de formação no Ensino Profissional – 81,2%, enquanto que o Alentejo apenas apresentava uma percentagem de 62,5%, em relação à diversidade de áreas de formação oferecidas pelas Escolas Profissionais (Leite & Figueiredo, 1993).

Além da proximidade geográfica que considerámos, à partida, ser facilitadora na fase de recolha de dados, a opção por esta amostra de escolas obedeceu a outros critérios, a saber: serem todas instituições do ensino profissional não público, serem escolas de pequena ou média dimensão (a menor com um população estudantil de 180 alunos e a maior atendendo à formação de 565 alunos, distribuídos por vários Cursos e anos), existirem há mais de 6 anos e terem o Curso de Hotelaria/Restauração em funcionamento, pelo menos, desde o ano lectivo de 1994/1995, ou seja, terem em conclusão, no ano lectivo 2000/2001, o quarto ciclo de formação nesta área específica.

Apesar de estarmos conscientes de que a nossa amostra não foi, de modo algum, aleatória, e de que não pode representar o universo de professores desta Componente deste Curso bem como os alunos de Hotelaria/Restauração, julgamos que serve o presente estudo, dados os objectivos e carácter exploratório do mesmo.

Deste modo, gostaríamos de salientar, mais uma vez, que, perante esta amostra, que sabemos não ser representativa, os resultados aqui apresentados não permitem retirar conclusões passíveis de serem generalizadas. Este é, sem dúvida, um dos limites do nosso trabalho, por isso logo apontado na Introdução.

Os dados e informações recolhidos junto das Direcções das Escolas com que trabalhamos permitiu-nos caracterizar estas instituições, reportando-nos ao último Ciclo de Formação nesta área (1997/2000) considerando

- a taxa de empregabilidade na área de formação – verifica-se uma variação significativa entre as taxas apresentadas neste Curso, nas diferentes escolas abrangidas por este estudo. É de salientar que constatámos que a escola A apresenta uma taxa de 95%, a B de 50%, a C de 67% e a D de 97%; note-se que a taxa de empregabilidade dos diplomados nesta modalidade de ensino, em 1993,

a nível nacional era de 42, 8% (Leite & Figueiredo, 1993), o que nos leva a concluir que estes cursos nestas escolas apresentam, na actualidade, uma taxa significativamente superior à média registada pelas Escolas Profissionais há 8 anos;

- a percentagem de alunos que prossegue os estudos – no que se refere a este item, a situação é idêntica à apontada para a taxa de empregabilidade. Verifica-se que há diferenças significativas entre estas instituições: a escola D apresenta a taxa mais baixa, com um valor de 3%, a Escola A uma taxa de 5%, a B de 12,5% e a C a mais elevada, de 27%; é interessante constatar que já em 1993, se registava uma média nacional de 24,2%, o que levava a admitir que os Cursos do Ensino Profissional estavam “predominantemente associados a percursos de emprego” (Leite & Figueiredo, 1993), facto que se confirma nas instituições envolvidas no nosso estudo;
- a taxa de conclusão do Curso – constatámos que na escola B 60% dos alunos do último Ciclo de Formação (1997/2000) concluíram o curso, na escola C 65%, na escola D 84% e na escola A 85%; deste modo, somos levados a reconhecer que este Curso apresenta uma taxa de sucesso significativa nas escolas da nossa amostra, embora se registem diferenças entre estas instituições;

É ainda de ressaltar que se registam algumas diferenças entre as escolas da nossa amostra, as quais não foram objecto de aprofundamento, dado o âmbito do nosso trabalho, objectivos formulados e questões orientadoras do mesmo.

II.1.2. Alunos e professores

No nosso estudo, participaram 70 alunos, finalistas do Curso de Hotelaria/Restauração, com idades compreendidas entre os 17 e os 26 anos, e 24 professores das quatro Escolas Profissionais portuguesas, apontadas anteriormente.

Foram envolvidos nesta investigação todos os alunos finalistas das turmas dos Cursos iniciados no ano lectivo de 1998/99 das escolas seleccionadas e todos os formadores responsáveis pelas disciplinas que integram o plano curricular da Componente Técnica, Tecnológica e Prática do referido Curso.

No Capítulo III caracterizamos esta amostra de alunos e professores.

II.2. Procedimentos e instrumentos

Face aos objectivos centrais deste estudo, referidos na Introdução, consideramos que o mesmo se apresenta como uma “investigação qualitativa” (Bogdan e Biklen, 1994).

Note-se que, para Bogdan e Biklen (1994), os trabalhos de “investigação qualitativa” têm, geralmente, “cinco características, embora nem todos os estudos considerados como tal apresentem todas as características com igual eloquência”. Segundo os mesmos investigadores, podem ser assim “classificados” como estudos de natureza qualitativa os que têm como “fonte directa de dados o ambiente natural”, reflectem um maior interesse “pelo processo do que pelos resultados ou produtos”, apresentam os dados recolhidos “em forma de palavras”, tendem a agrupá-los “de forma indutiva” e consideram “o significado de importância vital” na abordagem qualitativa.

Nesta perspectiva, o nosso trabalho foi desenvolvido, no quadro das metodologias qualitativas de investigação e com base numa metodologia que “ênfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais.” (Bogdan e Biklen, 1994)

Iniciámos o nosso estudo com leituras e entrevistas exploratórias que nos permitiram a clarificação das questões inicialmente formuladas, da problemática e definição dos instrumentos a utilizar para a recolha de dados e informações, procedimentos apontados como importantes e necessários para a organização e realização de um trabalho desta natureza por Quivy & Campenhoudt (1998) e Tuckman (1994).

Como instrumentos de recolha de dados e informações, optámos pela entrevista e questionário dado que “Ao possibilitar o acesso ao que está “dentro da cabeça de uma pessoa”, estes processos tornam possível medir o que uma pessoa sabe (informação e conhecimento), o que gosta e não gosta (valores e preferências) e o que pensa (atitudes e crenças)” (Tuckman, 1994).

II.2.1. A entrevista

Segundo Quivy & Campenhoudt (1998), os métodos de entrevista distinguem-se “pela aplicação dos processos fundamentais de comunicação e de interacção humana” e permitem recolher informações junto de pessoas seleccionadas, indivíduos ou grupo, sobre factos ou representações.

Face aos objectivos do nosso trabalho, tomámos as entrevistas aos professores como “método de recolha de informação, no sentido mais rico da expressão” (Quivy & Campenhoudt, 1998).

As entrevistas seguiram uma orientação semi-directiva (Quivy & Campenhoudt, 1998) e apresentam-se como entrevistas semi-estruturadas (Bogdan e Biklen, 1994).

Deste modo, procurámos actuar de forma a não afectar o comportamento de cada entrevistado (Tuckman, 1994), dando-lhe a palavra (Estrela, 1994), ou seja, deixando cada professor organizar o seu discurso, remetendo-nos ao papel de orientador de um diálogo, construído a partir de um roteiro previamente elaborado (Anexo II). Este foi comum a todos os entrevistados, procurando-se deste modo que se tornasse possível,

posteriormente, proceder a uma comparação de todos os dados recolhidos de cada professor.

Para que cada entrevistado não se afastasse muito dos objectivos previamente definidos para a entrevista, fomos colocando outras perguntas, da forma mais natural possível, sempre que sentimos ser necessário “reencaminhar” a conversa para o assunto objecto da nossa atenção, ou seja, quando foi necessário retomar o “formato e guião da entrevista” preparada previamente (Tuckman, 1994).

Ao elaborarmos o guião de entrevista, (Anexo I) tomámos como modelo o utilizado por Estrela (1994) e considerámos os objectivos deste trabalho.

O guião foi construído tendo presente a finalidade da entrevista: obter dados e informações significativas que nos permitissem conhecer as representações dos entrevistados sobre a avaliação e levar, cada um deles individualmente, a referenciar, comentar e apreciar o modelo de avaliação das escolas profissionais bem como identificar a forma como planificam, organizam e gerem a avaliação das aprendizagens dos seus alunos no Curso em questão.

Foram delineados cinco blocos para o guião, tendo-se especificado, para cada um deles, os respectivos objectivos bem como um conjunto de tópicos que nos pareceram importantes para a realização do presente estudo (Anexo I).

As entrevistas foram individuais e gravadas. À *posteriori*, foram transcritas, o que permitiu a elaboração de protocolos, com base nos quais procedemos à análise de conteúdo.

Decorreram nas escolas respectivas dos diferentes formadores, ou seja, nos seus locais de trabalho, numa sala disponibilizada para o efeito, maioritariamente na biblioteca de cada instituição, tendo sido marcadas previamente e de acordo com a disponibilidade de cada professor.

Em suma, pensamos poder afirmar que, com a entrevista semi-estruturada foi possível reunir “dados comparáveis entre os vários sujeitos” (Bogdan e Biklen, 1994) e “obter os dados desejados com a máxima eficácia e a mínima distorção” (Tuckman, 1994).

Não podemos deixar de ressaltar que, na mediação dos contactos necessários com os professores e na criação das condições para desenvolver esta etapa do trabalho, contámos, igualmente, com a colaboração das Direcções de todas as escolas envolvidas neste estudo.

Reconhecemos que a opção pela entrevista semi-estruturada foi a mais adequada, pois ofereceu-nos, além das vantagens já referidas, a possibilidade de sumarizar o discurso de alguns formadores (necessária nalgumas situações), de garantir o *feedback* ao entrevistado, em momentos de pausa ou pouca clareza de resposta e de observar sinais não-verbais significativos para o acto de comunicação. Tais factos favoreceram, em nossa opinião, uma melhor compreensão das mensagens contidas nas declarações de alguns professores.

Situações houve em que pudemos verificar que não é fácil, para alguns professores, explicitar conceitos, ou até mesmo falar sobre a sua forma de “viver” a avaliação, facto que já foi apontado por alguns autores, entre outros Rosales (1992).

II.2.2. O questionário

Sendo um dos objectivos do nosso trabalho fazer um “diagnóstico” das percepções e opiniões dos alunos sobre o processo de avaliação e práticas avaliativas dos professores, seleccionámos o “questionário de administração directa” (Quivy & Campenhoudt, 1998), ou seja preenchido pelo próprio inquirido, como a técnica mais adequada para a recolha de dados e informações junto dos alunos.

Apesar de reconhecermos que este instrumento – questionário -, tal como a entrevista, mede “(...) não o que as pessoas acreditam, mas o que dizem acreditar, não o que gostam, mas o que dizem gostar” (Tuckman, 1994), optámos pela sua utilização tendo sempre presente a natureza exploratória deste estudo.

O questionário permitiu-nos recolher e, mais tarde, interpretar, um conjunto de dados e informações relativas a vários aspectos, num espaço de tempo relativamente curto e está ligado, tal como a entrevista, à Análise de Conteúdo.

Para a construção do mesmo, elaborámos, previamente, um guião (Anexo III), tendo como base as perguntas orientadoras deste trabalho e a revisão de literatura efectuada.

Após a elaboração do guião, construiu-se um primeiro questionário que foi testado com um grupo de 20 alunos de uma turma do 2º ano do Curso de Hotelaria/Restauração. Estes, apesar de não estarem envolvidos neste estudo, preenchiam o principal requisito considerado, também, para aqueles que posteriormente vieram a ser inquiridos (ser alunos do Curso de Hotelaria/Restauração e frequentar uma Escola Profissional há mais de um ano).

As alterações resultantes desta testagem traduziram-se na reformulação de algumas questões que haviam parecido pouco claras a alguns dos inquiridos. Dada a forma definitiva, aplicaram-se os questionários que foram estruturados conforme se pode verificar no Anexo IV.

O questionário foi aplicado aos alunos, nas salas de aula dos respectivos Cursos, em cada uma das escolas. A sua distribuição e aplicação foi realizada sob a orientação de um dos professores-formadores destas turmas, excepto na escola D, onde a mesma tarefa foi executada por nós.

Este questionário está organizado em três Blocos (Anexo IV), e nele utiliza-se, com predominância, as “questões directas, específicas” e de “resposta mais estruturada” (Tuckman, 1994).

Recorremos, também, a questões de “final-aberto” (Tuckman, 1994), principalmente, no Bloco C, dado que também pretendíamos obter informações relacionadas com opiniões, dificuldades e propostas dos alunos em relação ao assunto em questão.

II.2.3. A análise de conteúdo

Segundo Bardin (1979), a análise de conteúdo deve ser entendida como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens”.

Tendo presente a definição de análise de conteúdo deste autor, concluída a recolha dos dados através das entrevistas e questionários, começámos por realizar uma “leitura flutuante” (Bardin, 1979) de toda a informação reunida para obtermos uma visão global dos conteúdos da mesma.

A leitura e posterior análise do material recolhido conduziu-nos, em seguida, à identificação de “categorias de codificação” (Bogdan e Biklen, 1994), que, após várias transformações, se apresentam neste trabalho em sistemas e agrupadas por temas (Anexo VI e Anexo VII). Estes derivam das questões iniciais orientadoras do estudo, conforme consideram Huberman & Miles (1984). Assim, foram tratados e estruturados os dados e informações obtidos quer a partir das entrevistas realizadas aos professores quer dos inquéritos aplicados aos alunos.

É de registar que os protocolos das entrevistas foram analisados a partir da identificação de unidades de registo do “tipo semântico” (Bardin, 1979), ou seja, segmentos do discurso dos professores com “significado”.

Para nos ser possível tratar, estruturar e apresentar todos os dados recolhidos pelos instrumentos utilizados, definimos, também, códigos para a identificação dos professores (E1-E24) e dos alunos (A1-A15, escola A; B16-B34, escola B, C35-C49, escola C e D50-D70, escola D).

Capítulo III

Apresentação e discussão dos resultados

Conforme referimos inicialmente, procuramos neste Capítulo, a partir da análise dos resultados das entrevistas efectuadas a professores e inquérito aplicado a alunos, caracterizar algumas das concepções e representações sobre a avaliação e a aplicação do modelo de avaliação do Ensino Profissional no Curso de Hotelaria/Restauração das Escolas Profissionais.

Assim, após uma caracterização da amostra considerada no nosso estudo, apresentam-se os dados obtidos a partir das entrevistas e questionário. O seu tratamento estatístico resume-se, essencialmente, na identificação das frequências mais elevadas (moda) por categorias e sub-categorias estabelecidas para cada um dos Temas constituídos para análise dos resultados quer dos inquéritos aplicados aos alunos quer das entrevistas realizadas aos professores.

Procuramos, também, comparar os resultados obtidos, a fim de identificar pontos comuns e diferenças entre os elementos da nossa amostra de professores e alunos.

III.1. Caracterização da amostra

III.1.1. Alunos

O questionário foi aplicado a 70 alunos, nas escolas seleccionadas, todos eles finalistas (alunos do 3º ano) do Curso de Hotelaria/Restauração, os quais constituem a amostra do nosso estudo.

Constatámos que 51% destes alunos possuem entre 19 e 20 anos, conforme se pode observar no Gráfico1, e apenas 4% têm idades superiores a 21 anos.

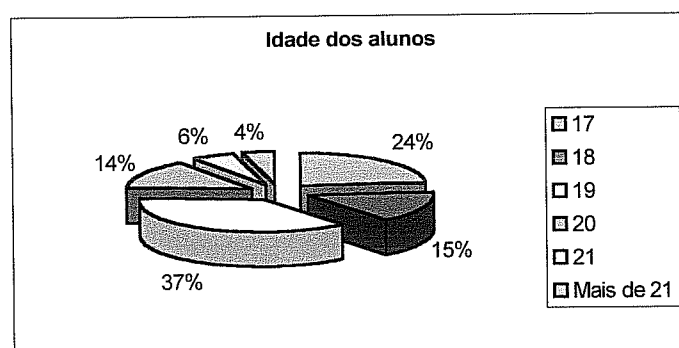


Gráfico 1 – Idade dos alunos

Este facto leva-nos a concluir que cerca de 40% destes alunos começaram a frequentar a Escola Profissional aos 17 anos e 15% aos 18 anos de idade.

Considerando que a idade média dos alunos diplomados pelas Escolas Profissionais em 1993 era de 21,9 anos (Leite & Figueiredo, 1993) e que tinham 17,9 anos “quando da

matrícula na EP”, regista-se que não há diferenças significativas em relação idade dos alunos da nossa amostra.

Analisando o percurso escolar deste grupo de formandos até à Escola Profissional, verificámos que cerca de 50% ficou retido um ou mais anos no ensino básico, conforme se pode observar no Gráfico 2. Note-se que este facto também explica a média de idades apresentada no início do Curso.

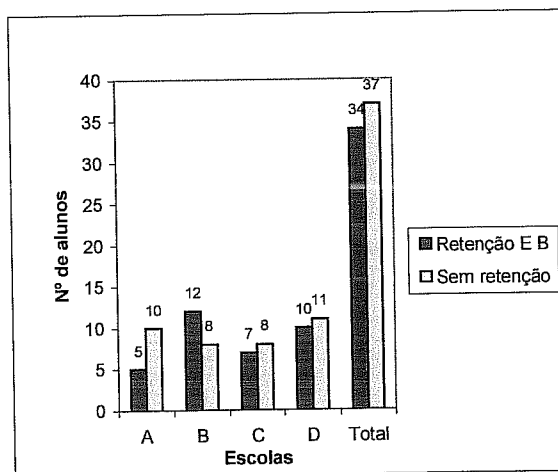


Gráfico 2 – Percurso escolar dos alunos até à Escola Profissional

Há alunos que parecem estar a efectuar um percurso escolar com algumas dificuldades na Escola Profissional, dado o elevado número de módulos em atraso que apresentam no último ano (veja-se Quadro 1), nalguns casos, em mais do que uma Componente do Curso.

É de salientar que o maior número de módulos em atraso se verifica em disciplinas que integram a Componente Científica do Curso, observando-se na escola D que todos os alunos se encontram nesta situação.

Apesar de não ser objecto deste estudo, pareceu-nos ser interessante deixar aqui registado que comprovámos ser a disciplina de Matemática a mais referenciada na Componente Científica, quando analisada esta questão.

Escola	Componentes			Tot/Escola	% Escola
	Soc. Cult.	Científica	T.T.Prática		
A	3	8	9	20	23,8
B	7	7	7	21	25
C	6	6	4	16	19,0
D	4	21	2	27	32,1
Tot/Comp.	20	42	22	84	100
% Comp.	23,8	50	26,2	100	

Quadro 1 – Módulos em atraso

Este Curso é procurado por jovens de ambos os sexos, não havendo diferenças significativa a assinalar em relação à distribuição dos alunos por sexo, conforme reflecte o Gráfico 3.

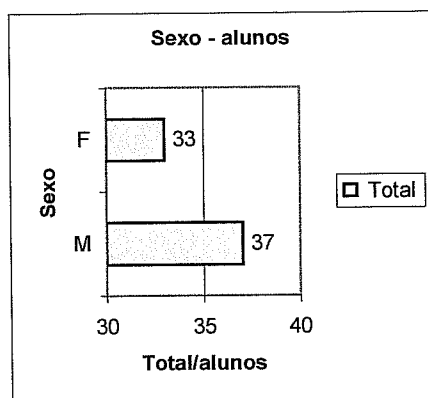


Gráfico 3 – Distribuição dos alunos por sexo

Em termos de origem familiar, apurámos que as profissões de Económico e Pessoal do Serviço de Restauração, Vendedor, Pessoal dos Serviços de Protecção e Segurança e outras ligadas a Serviços Directos a Particulares, todas elas integradas no grupo de Pessoal dos Serviços e Vendedores, segundo a Classificação Nacional de Profissões (veja-se Anexo V - Distribuição dos Pais por Profissões), representam 25% das actividades profissionais desenvolvidas pelos pais destes alunos.

É igualmente significativo o número de pais (23,5%) que se encontra em situações não integradas nos grupos de profissões (Desempregados(as), Reformados(as), Domésticas e Estudante). Neste grupo, é predominante o sexo feminino pois, cerca de 40% das mães destes alunos, são domésticas, conforme se pode verificar pela leitura do Quadro 2.

Grupos de Profissões	Pai	Mãe	Totais	%
Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas	5	6	11	8,1
Técnicos e profissionais de Nível Intermédio	2	4	6	4,4
Pessoal Administrativo e Similares	3	5	8	5,9
Pessoal dos Serviços e Vendedores	16	18	34	25
Agricultores e Trabalhadores Qualificados da Agricultura e Pescas	2	0	2	1,5
Operários, Artífices e Trabalhadores Similares	20	1	21	15,4
Operadores de Instalações e Máquinas e Trabalhadores da Montagem	11	6	17	12,5
Trabalhadores Não Qualificados	4	1	5	3,7
Outras Situações Não Integradas nos Grupos	4	28	32	23,5
Totais	67	69	136	100

Quadro 2 – Distribuição dos Pais por Grupos de Profissões

Constata-se, também que mais de 50% dos pais destes alunos apresentam como qualificação académica o 1º Ciclo do Ensino Básico, tal como podemos se observar no Gráfico 4.

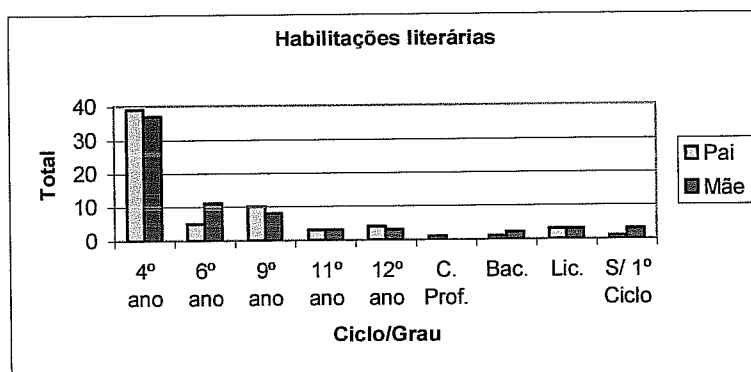


Gráfico 4 – Grau de escolaridade dos pais

É de relembrar que Leite e Figueiredo (1993) evidenciaram que “a habilitação acadêmica mais frequente dos pais, na globalidade dos diplomados é a 4ª classe (58,7%)”, o que se comprova na nossa amostra. Os mesmos autores apontaram, também que, a maioria dos pais dos diplomados do ensino profissional, que prosseguiram os seus estudos apresentavam, em termos gerais, habilitações superiores.

Questionados sobre as razões que conduziram à opção por este Curso do Ensino Profissional, 41% dos alunos apontaram ser esta a profissão que desejam exercer no futuro e 26% entende ser esta modalidade de ensino a via que oferece um acesso mais fácil ao mundo de trabalho, dado que não pretendem prosseguir os estudos.

Não deixa de ser interessante verificar que, em 1993, 63,8% dos alunos diplomados em escolas profissionais (Leite & Figueiredo, 1993) declaravam ter escolhido esta modalidade de ensino para “aceder mais facilmente ao mercado de emprego”, enquanto que na nossa amostra apenas 26% dos alunos apresenta razões semelhantes.

No entanto, 20% dos diplomados inquiridos em 1993, segundo os mesmos autores, apontava como motivo para escolha de uma escola profissional “achar que obteria melhores resultados escolares”, enquanto na nossa amostra de alunos 15% refere ser esta uma “escola mais fácil” e, como tal, permitir aceder mais facilmente ao ensino superior.

A leitura do Gráfico 5 permite-nos verificar, igualmente, que foi pouco significativa a influência dos pais e/ou familiares na escolha do Curso, por estes alunos. É de salientar que 15% dos alunos inquiridos refere ter preferido uma Escola Profissional e este Curso, apenas com a finalidade de obter um Certificado de Formação Profissional e um nível de escolaridade equivalente ao 12º ano (ensino secundário).

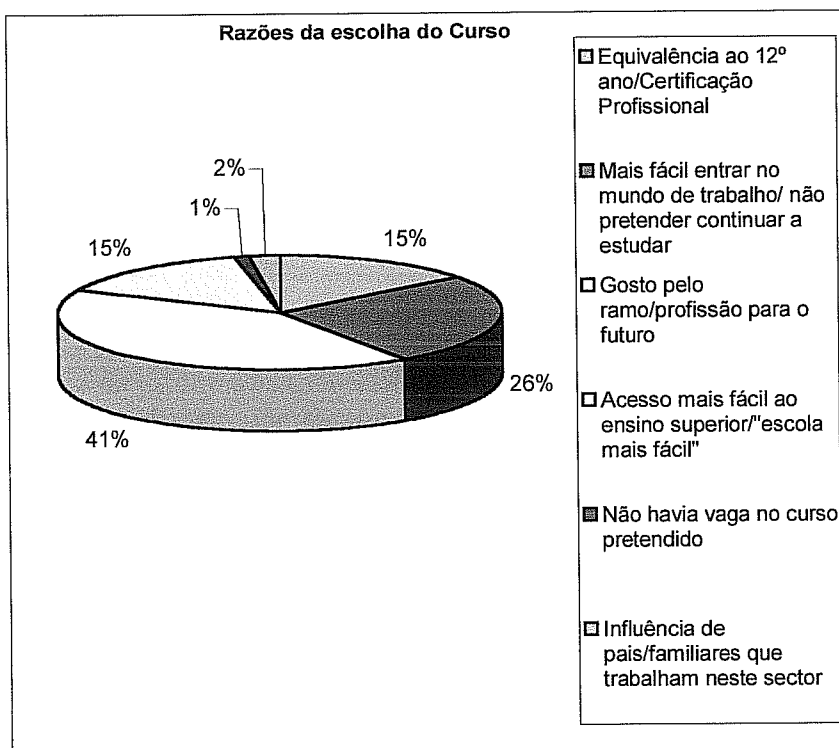


Gráfico 5 – Razões da escolha do Curso e/ou Escola

III.1.2. Professores

A amostra do nosso trabalho é composta por 24 professores, todos os que leccionam as disciplinas da Componente Técnica, Tecnológica e Prática do Curso de Hotelaria/Restauração nas quatro escolas objecto da nossa atenção.

No Quadro 3 apresentamos as disciplinas que integram esta Componente deste Curso, conforme nos foram indicadas, bem como os códigos utilizados para o tratamento das mesmas na análise dos dados, os quais correspondem, maioritariamente, às siglas empregues nas escolas.

Note-se que a disciplina - Serviços de Restauração* (designação empregue no plano de estudos aprovado pela Portaria nº 202/92) é referida através de várias denominações nas diferentes escolas, sendo estas resultantes das áreas específicas de formação desenvolvidas em cada uma, nomeadamente: Escola A – Cozinha e Gestão Controlo e Artes Decorativas; Escola B – Mesa/Bar, Cozinha/Pastelaria e Economato; Escola C – Cozinha e Serviços de Restauração e Escola D – Cozinha.

Disciplina	Código
Administração e Legislação Hoteleira	ALH
Gestão Controlo e Artes Decorativas	GCAD
Informação Técnica Complementar	ITC
Organização e Gestão de Alimentos e Bebidas	OGAB
Serviços de Restauração – Cozinha	COZ
Serviços de Restauração - Cozinha e Pastelaria	COZP
Serviços de Restauração – Economato	ECON
Serviços de Restauração - Mesa/Bar	MB
Serviços de Restauração - Práticas de Cozinha	PCOZ
Técnicas de Escritório e Secretariado	TES

Quadro 3 – Disciplinas e códigos

Constata-se a concretização do princípio da autonomia pedagógica das escolas profissionais na gestão do plano de estudos referente a esta Componente do Curso, através da diversidade de áreas de trabalho e de formação existentes na disciplina de Serviços de Restauração, conforme se comprova pelas designações inscritas no Quadro 3. Além disso, o facto da disciplina de TES não estar a ser ministrada na Escola D, no presente ano lectivo, uma vez que foi integrada no 2º ano do Curso, deste Ciclo de Formação, evidencia, também, a forma como as escolas profissionais exercem a sua autonomia pedagógica consagrada na legislação.

Face às informações recolhidas junto dos professores entrevistados e elementos das direcções das diferentes escolas, pudemos concluir que há conteúdos que são abordados em distintas disciplinas e anos, fruto dos ajustamentos dos planos de estudo do Curso, efectuados ao nível de cada instituição escolar. Registámos, contudo, que não é posto em causa o plano de estudos aprovado para este Curso pela Portaria nº 202/92, já referido no Capítulo II, dado que todas as escolas asseguram a realização de todos os módulos, disciplinas e horas de formação previstas e estabelecidas oficialmente.

A título de exemplo, podemos apontar a temática “Economato”, tratada na escola D nas disciplinas de ALH e OGAB, e integrada, na Escola B, na área prática dos Serviços de Restauração. Assim se entende porque o perfil de saída dos alunos, divulgado nos prospectos de cada Escola, é idêntico nas quatro instituições.

Os 24 professores entrevistados encontram-se distribuídos por diferentes disciplinas, conforme se pode observar no Quadro 4. Verifica-se a existência de um maior número de formadores na disciplina de Serviços de Restauração: esta é assegurada por 2 formadores na escola C, 3 na B e A e 4 na escola D. Tal facto resulta da existência de áreas de trabalho específicas neste ramo, o que requer para a formação dos alunos a presença de profissionais especializados em vários domínios no sector de Hotelaria/Restauração.

Professores	Disciplina	Area Disc.
E01, E05, E08, E13, E19, E20, E21, E22	COZ*	SRST
E02, E14, E18	OGAB	OGAB
E02, E15, E18	ITC	ITC
E03, E10, E11, E15, E16, E23, E24	ALH	ALH
E04	GCDA*	SRST
E06, E17	TES	TES
E07	MB*	SRST
E08	COZP*	SRST
E09	ECON*	SRST
E14	SRST*	SRST

*Todas estas disciplinas integram a área disciplinar de Serviços de Restauração

Quadro 4 – Distribuição dos professores por disciplinas

Outras disciplinas há, como ALH e TES, em que dois formadores partilham a responsabilidade do estudo e tratamento dos Módulos que compõem o Programa, consoante as suas qualificações académicas e profissionais.

Note-se que 4 professores (E02, E14, E15 e E18) leccionam mais do que uma disciplina, razão pela qual o total apresentado no Quadro 4 é superior ao total de elementos que constituem a nossa amostra de professores.

Todos as escolas, à excepção da A, apresentam um corpo docente constituído maioritariamente por professores efectivos. É de realçar que, na Escola D, apenas encontramos um professor-colaborador, conforme se pode verificar através da leitura do Gráfico 6. Esta constatação leva-nos a admitir a hipótese de que estas instituições têm feito um esforço no sentido de constituir um corpo docente estável por escola, uma vez que mais de 50% dos professores, na generalidade da nossa amostra, é efectivo.

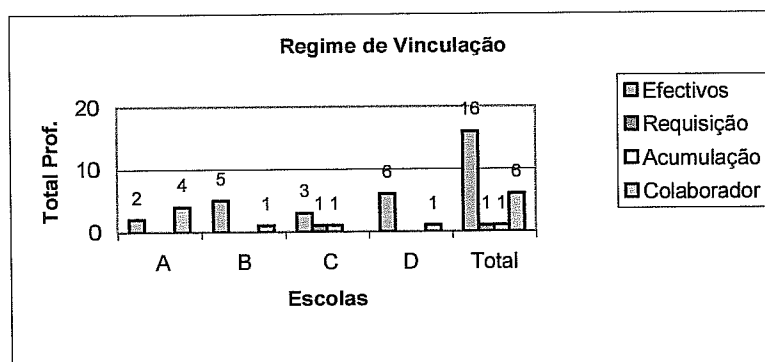


Gráfico 6 - Regime de vinculação à Escola

Os formadores que colaboram nestas escolas desempenham outras actividades profissionais em empresas e/ou instituições ligadas ao seu ramo profissional, enquanto que os professores requisitados e em regime de acumulação exercem funções docentes no ensino secundário regular.

Cerca de 60% dos professores da nossa amostra possui um Bacharelato e/ ou Licenciatura, como se pode verificar pelo Gráfico 7.

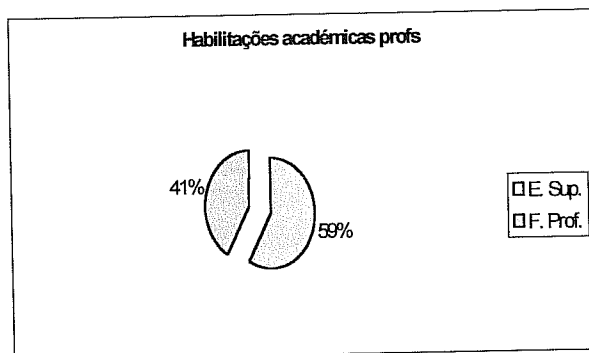


Gráfico 7 - Habilitações Académicas e Profissionais

Constatámos que 10 dos 11 formadores que apresentam como habilitações apenas um Curso Técnico, Profissional e/ou formação específica no sector de Hotelaria/Restauração, desenvolvem a sua actividade como professores na área disciplinar de Serviços de Restauração, situação comum a todas as escolas (Veja-se Quadro 5). Note-se, também, que entre estes 4 apresentam habilitações académicas correspondentes ao 2º e 3º Ciclos do Ensino de Base e 2 ao Ensino Secundário (veja-se Gráfico 6), o que comprova a heterogeneidade do corpo docente destas escolas, no que se refere às habilitações dos professores, tal como referiu Marques (1990).

DISC/HAB	LIC	BAC	CURSO PROF.
SREST*	2	0	10
ALH	5	2	0
OGAB	1	2	0
ITC	0	3	0
TES	1	1	1

Quadro 5 – Distribuição das Habilitações por Disciplinas

Dos 24 professores entrevistados, 13 possuem formação pedagógica: 10 frequentaram o Curso de Formação de Formadores do IEFP, um realizou um estágio profissional (1), outro a profissionalização em serviço e o restante frequentou uma acção de formação. Conclui-se, deste modo, que 46% dos professores da nossa amostra não possui qualquer formação específica enquanto formador, como se pode ver no Gráfico 8. Segundo Marques(1990) este é um dos factos que evidencia a necessidade de se assegurar “um trabalho de formação contínua de professores” e a boa integração de técnicos como formadores nas escolas profissionais.

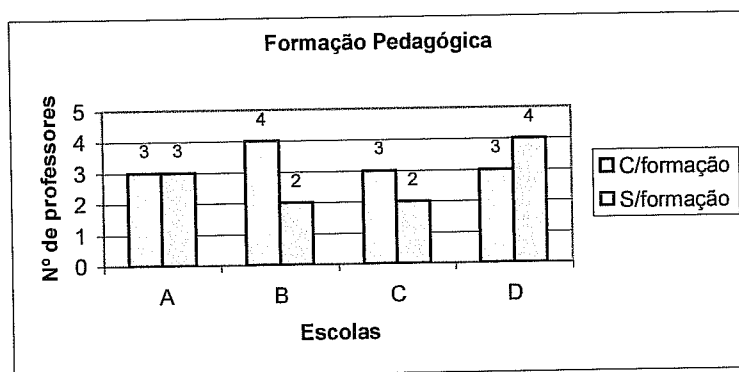


Gráfico 8 – Formação Pedagógica

É de registar que também é na disciplina de Serviços de Restauração, referida por muitos professores como o “núcleo” da Componente Técnica, Tecnológica e Prática do Curso, que encontramos o maior número de professores sem formação pedagógica.

A leitura do Gráfico 9 permite-nos concluir que 50% dos professores desta amostra possuem entre 5 e 9 anos de serviço e 25% exercem actividades docentes há menos de 5 anos, sendo pouco representativo o grupo de formadores que possui entre 10 e 14 anos.

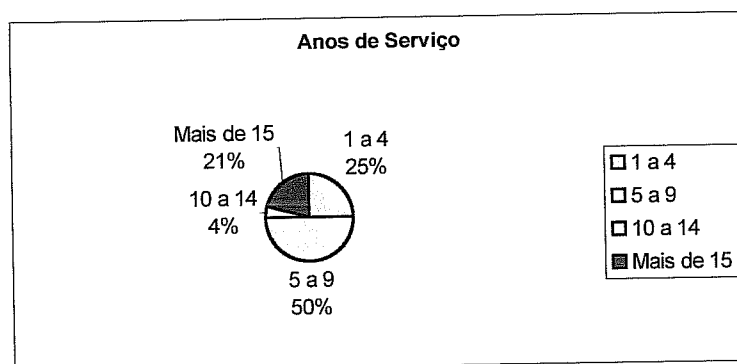


Gráfico 9 – Anos de serviço

Em relação à nossa amostra podemos, em síntese, concluir que

- as quatro escolas, envolvidas neste estudo, apresentam diferenças em relação às taxas de empregabilidade, de conclusão do curso e de prosseguimento dos alunos de Hotelaria/Restauração; Estão integradas em diferentes distritos do país, são instituições do ensino profissional não público e todas exercem a sua autonomia pedagógica através da gestão do plano curricular da Componente Técnica, Tecnológica e Prática deste Curso;
- não há diferenças relevantes na globalidade da nossa amostra de alunos, especialmente no que concerne às razões que conduziram à opção pelo ensino profissional e por este Curso, à média de idades apresentada, sexo, percurso escolar e origem familiar;
- a amostra de professores apresenta-se como um grupo mais heterogéneo, o que se pode verificar quer em relação à sua formação académica, profissional e pedagógica bem como aos anos de serviço.

É na disciplina de Serviços de Restauração que se encontram o maior número de professores sem formação pedagógica e com habilitações académicas correspondentes ao Ensino de Base e Secundário, e habilitações específicas no sector da Hotelaria de nível médio, técnico e profissional.

No que concerne ao regime de vinculação dos formadores às escolas profissionais, verificámos ser representativo o número de professores efectivos nestas instituições, embora se registem diferenças significativas entre as mesmas.

III.1.3. Apresentação dos resultados das entrevistas aos professores

Os dados e informações obtidos através das entrevistas aos professores foram tratados, como referimos anteriormente, com base na análise de conteúdo.

Numa primeira etapa, constituímos uma ficha por entrevistado, na qual registámos todas as informações tidas como relevantes. Posteriormente, com base nos dados e informações reunidas bem como tomando em consideração as definições e conceitos reflectidos na revisão de literatura efectuada, elaborámos o nosso quadro de categorias, as quais se encontram agrupadas em cinco Temas.

Assim, os resultados são apresentados, em função de cada Tema, em Quadros por Categorias, ilustrando as frequências relativas obtidas em cada sub-categoria, por escola, e na globalidade da amostra de professores.

Os temas são: Tema I – *Aspectos Gerais sobre a Avaliação Escolar*; Tema II – *Critérios de Avaliação*; Tema III – *Instrumentos, Procedimentos e Estratégias de Avaliação*; Tema IV – *Organização e Gestão do Processo de Avaliação*; Tema V – *Sentimentos e Opiniões*.

Ao longo da apresentação dos resultados, iremos identificando os professores por códigos: E1_E24. Um panorama global das suas respostas pode ser analisado no Anexo VI.

Tema I – Aspectos Gerais sobre a Avaliação Escolar

Neste tema estão integrados todos os dados e informações referentes às funções imputadas à avaliação, ao conhecimento dos normativos relativos à avaliação no ensino profissional e critérios tidos como relevantes nesta modalidade de ensino, segundo os professores.

O Quadro 6 ilustra os resultados obtidos na análise da Categoria I, ou seja, permite-nos perceber quais as funções atribuídas à avaliação por este grupo de professores e sua distribuição pelas quatro escolas.

Escolas	A	B	C	D	Total
	(n=6)	(n=6)	(n=5)	(n=7)	(n=24)
Categorias e Sub-Categorias	fr (%)	fr (%)	fr%	fr (%)	fr (%)
1. Funções da avaliação					
1.1. Reconhecimento (explicitação) de uma só	33,3	66,7	40,0	71,4	54,2
1.1.1. Verificação de objectivos (disciplina/course)					
1.2 Reconhecimento (explicitação) de duas	0,0	16,7	20,0	28,6	16,7
1.2.1 Verificação e classificação					
1.2.2 Classificação e regulação do processo de ensino-aprendizagem	0,0	16,7	0,0	0,0	4,2

Quadro 6 – Categoria 1 – Tema I (Professores)

Podemos observar que, na Sub-categoria 1.1., estão registadas as frequências relativas ao reconhecimento de apenas uma das três funções da avaliação. Concluimos que, além de se verificar que é significativo o número de professores entrevistados que refere apenas uma função de avaliação, a mais invocada é a de “verificação”.

Segundo o discurso dos professores, constata-se que a avaliação, apesar de entendida como “um processo” (E1), para a grande maioria dos entrevistados apenas permite verificar “se eles – alunos - adquiriram os conhecimentos” (E3) e serve “para (os alunos) demonstrarem aquilo que aprenderam” (E7).”

Comprovámos, também, que 16,7% dos professores da nossa amostra atribui duas funções à avaliação: a classificação e certificação, salientando-se a significação de “notação” atribuída por alguns, que entendem a avaliação como a “nota atribuída a um aluno, de acordo com os conteúdos administrados pelo professor” (E2).

É pouco representativo o grupo de professores que imputa à avaliação funções de certificação e de regulação do processo de ensino-aprendizagem. Apenas um elemento, o qual representa 4,2% da amostra considerada neste estudo, realçou, a nível do discurso, a função reguladora da avaliação, no processo de ensino-aprendizagem, além da função de classificação.

Da análise desta Categoria, concluimos que

- não é referida por nenhum professor a função de selecção e orientação (função prognóstica, segundo Perrenoud, 2001), tida como uma das funções mais antigas da avaliação (Pinto, 1989);
- não se detectaram referências às três funções da avaliação, assinaladas por Cardinet (1990, 1993) - a de selecção, de regulação e de classificação e certificação, quando se solicita aos professores uma explicitação da concepção de avaliação escolar;
- quando se fala de avaliação escolar, a maioria dos professores associa-a somente à avaliação de resultados e conhecimentos dos alunos e remete-nos, através das suas verbalizações, para as funções de classificação e certificação da avaliação;

Em relação à Categoria 2 - Sobre a regulamentação vigente – (veja-se Quadro 7) verificámos que 37,5% dos professores tomou conhecimento do modelo de avaliação do Ensino Profissional através de colegas e/ou Direcção Pedagógica. Observámos,

também, que há escolas (veja-se A) onde uma maioria bastante significativa 83,3% afirma ser esta a única fonte de conhecimento das normas estabelecidas.

Escolas	A	B	C	D	Total
	(n=6)	(n=6)	(n=5)	(n=7)	(n=24)
Categoria e Sub-Categorias	fr (%)	fr (%)	fr%	fr (%)	fr (%)
2 Sobre a regulamentação vigente					
2.1. Fonte de conhecimento	0,0	33,3	20,0	0,0	12,5
2.1.1. Decreto lei					
2.1.2. Regulamento interno da escola	16,7	33,3	60,0	28,6	33,3
2.1.3. Colegas/Direcção Pedagógica	83,3	33,3	0,0	28,6	37,5
2.1.4. Colegas	16,7	33,3	20,0	0,0	16,7
2.2. Desconhecimento de documentos	0,0	0,0	20,0	28,6	12,5

Quadro 7 – Categoria 2 – Tema I (Professores)

No entanto, outras situações podem ser encontradas, tal como a da Escola B, onde 60% dos professores declararam ter tomado conhecimento do documento normativo sobre a avaliação através do Regulamento Interno da escola.

Assim, somos levados a afirmar que

- uma percentagem baixa – 12,5% - dos professores entrevistados leu os documentos que regulamentam a avaliação no ensino profissional; no entanto, constata-se que, nalgumas escolas, há preocupação em traduzir o conteúdo dos mesmos nos seus Regulamentos Internos. Em nossa opinião, este facto parece revelar uma intenção não só de manter devidamente informados os docentes mas também de chamar a sua atenção para a importância que a avaliação assume no processo de ensino-aprendizagem;

- a grande maioria dos professores prefere escutar de outros a “leitura e interpretação” de documentos oficiais, considerando esta suficiente para o desenvolvimento da sua actividade.

O Quadro 8 mostra-nos que, tal como prevíamos a partir das entrevistas exploratórias, a “prática” é tida nesta modalidade de ensino, como elemento a privilegiar na avaliação.

A leitura deste Quadro evidencia que 54,2% dos formadores desta Componente do Curso apontam ser o “desempenho deles nas aulas” (E15), entendendo este como o saber-fazer do aluno, o critério fundamental do modelo de avaliação de uma escola profissional. Note-se que, alguns professores consideram os objectivos da disciplina que leccionam, como sendo os objectivos desta modalidade de ensino.

Escolas	A	B	C	D	Total
	(n=6)	(n=6)	(n=5)	(n=7)	(n=24)
Categoria e Sub-Categorias	fr (%)	fr (%)	fr (%)	fr (%)	fr (%)
3. Aspectos que consideram privilegiados					
3.1. Conciliar a teoria e a prática	0,0	0,0	0,0	14,3	4,2
3.2. A prática/"desempenho do aluno	66,7	16,7	40,0	85,7	54,2
3.3. A capacidade de adaptação	16,7	0,0	0,0	0,0	4,2
3.4. Ensino direccionado para a área profissional	16,7	0,0	0,0	0,0	4,2
3.5. A vontade de aprender	16,7	0,0	0,0	0,0	4,2
3.6 O rendimento do aluno	16,7	0,0	0,0	0,0	4,2
3.7.Aspectos essenciais de cada módulo	0,0	16,7	0,0	0,0	4,2
3.8. Postura/perfil	0,0	16,7	0,0	0,0	4,2
3.9 O percurso do aluno	0,0	16,7	40,0	0,0	12,5
3.10. Obj. mínimos	0,0	0,0	20,0	0,0	4,2

Quadro 8 – Categoria 3 – Tema I (Professores)

No quadro geral das quatro escolas, há uma diferença muito significativa entre este e os demais critérios apontados pelos professores. Não podemos deixar de chamar a atenção para os resultados obtidos na Escola B, que expressam a mesma frequência para as sub-categorias 3.2.- A prática, 3.7 – Aspectos essenciais do módulo, 3.8 – Postura/perfil e 3.9 – O percurso do aluno.

Concluimos, pois, que, em relação a esta Categoria há a realçar o seguinte:

- um número significativo de professores entende que o critério de avaliação privilegiado, segundo a regulamentação estabelecida, é a “prática”, expressando que preparar o aluno para o mundo do trabalho é a finalidade das escolas profissionais; nesta amostra sobressai, em nossa opinião, a visão parcelar que os formadores têm desta modalidade de ensino – “aqui (Escola Profissional) vamos formar futuros profissionais” (E7).
- quando relacionadas as sub-categorias da Categoria 3 com a sub-categoria 2.1.1., verifica-se que é precisamente na Escola B, instituição onde um número significativo de professores declarou conhecer o Decreto-lei que regulamenta a avaliação para o ensino profissional ou ter tomado conhecimento do mesmo através do Regulamento Interno da escola, que alguns professores revelam, a nível do discurso, uma posição mais próxima da reflectida no normativo – “avaliar o processo (...) o percurso (...) e sinalizar como esse processo está a decorrer”(E10).

Fazendo a leitura do Gráfico 10, ilustrativo do tema I, há a assinalar, em resumo que

- uma maioria significativa dos professores da nossa amostra refere apenas uma única função da avaliação, a de certificação, como sugerem as percentagens da Categoria 1;
- parece não ser relevante para estes professores a leitura dos normativos oficiais, verificando-se que a maioria teve conhecimento do modelo de avaliação do

ensino profissional através do regulamento interno da escola (2.1.2.) ou de colegas e/ou Direcção Pedagógica;

- em relação aos Critérios de avaliação privilegiados (Categoria 3), 54,2% dos professores entrevistados admite ser a "prática" o critério de avaliação que sobressai nesta modalidade de ensino (3.2.)

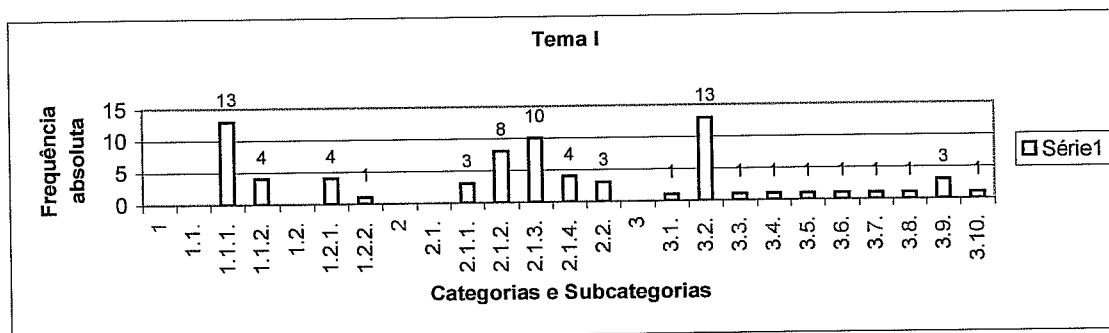


Gráfico 10 – Tema I (Professores)

Em síntese, cremos poder afirmar que os resultados deste Tema sugerem que a maioria dos entrevistados parece entender a avaliação como o instrumento que permite “certificar o saber escolar” (Pinto, 1989).

Deste modo, somos levados a pensar que, tal como assinala Hadji (1994), “se o objectivo dominante é o de certificar (fazer o ponto da situação sobre os conhecimentos adquiridos e, eventualmente, outorgar um diploma)” para muitos professores a avaliação poderá ser identificada como “uma descrição quantitativa da realidade”. Confirma-se, assim, que no seio de formadores do ensino profissional, alguns deles docentes no Ensino Secundário, ainda se pode observar uma conceptualização da avaliação como “medida”, tal como em professores do Ensino Básico, como referiu Pinto (1989), apesar do estabelecido oficialmente a nível dos normativos.

Quando explicitam o seu conceito de avaliação escolar, os professores parecem atribuir pouca importância à função pedagógica da mesma, destacada por vários autores na actualidade (Cardinet, 1993; Perrenoud, 1988; Allal, 1986, entre outros).

Tema II– Critérios de Avaliação

Este tema assenta em quatro Categorias, nomeadamente: Critérios referidos pelos professores, Razões apontadas para a sua selecção, Formas de construção e definição e Informação ao aluno.

Podemos constatar, através de uma primeira leitura do Quadro 9, que os professores entrevistados invocam, fundamentalmente, critérios informais e subjectivos, revelando, também, a existência de uma grande diversidade de indicadores tomados para a avaliação dos seus alunos.

Escolas	A	B	C	D	Total
	(n=6)	(n=6)	(n=5)	(n=7)	(n=24)
Categoria e Sub-Categorias	fr (%)	fr (%)	fr%	fr (%)	fr (%)
1 Referidos pelos professores					
1.1. Informais e subjectivos					
1.1.1. Pontualidade/Assiduidade	33,3%	50%	80%	42,9%	50%
1.1.2. Higiene/Apresentação /fardamento	33,3%	16,7%	20%	28,6%	25%
1.1.3. Atenção/interesse/aplicação/esforço/Gosto pela área	50%	16,7%	40%	57,1%	41,7%
1.1.4. Ser educado/ter disciplina	50%	0,0%	0,0%	14,3%	16,7%
1.1.5. Criatividade	0,0%	16,7%	0,0%	0,0%	4,2%
1.1.6. Iniciativa/participação	33,3%	16,7%	60%	28,6%	33,3%
1.1.7. Postura na prática/dedicação/Humildade	50%	50%	60%	42,9%	50%
1.1.8. Cooperação/Relação Humanas	16,7%	16,7%	0,0%	14,3%	12,5%
1.1.9. Comportamento	0,0%	33,3%	60%	0,0%	20,8%
1.1.10. A organização no trabalho/ desempenho/ prática	16,7%	16,7%	60%	42,9%	33,3%
1.1.11. A capacidade de aprender	0,0%	16,7%	20%	14,3%	12,5%
1.2. Critérios formais e objectivos					
1.2.1. Objectivos mínimos/Objectivos do módulo	16,7%	0,0%	0,0%	14,3%	8,3%
1.2.2. O percurso de aprendizagem	16,7%	0,0%	0,0%	0,0%	4,2%
1.2.3. Os objectivos da escola	0,0%	16,7%	0,0%	0,0%	4,2%

Quadro 9 – Categoria 1 – Tema II (Professores)

É interessante notar que as sub-categorias que apresentam percentagens mais significativas são as que nos reportam a atitudes/comportamentos que o professor espera que o seu aluno tenha, sobressaindo um conjunto de aspectos, em especial a “postura na prática/dedicação/humildade” (50%) e a “pontualidade/assiduidade” (50%).

Pudemos registar, também, que nenhum dos professores da disciplina de Serviços de Restauração referiu critérios de avaliação formais e objectivos. Note-se que, quando analisado o Tema I, constatámos a existência de uma percentagem muito significativa de professores que invocava como função da avaliação apenas a de “verificação” e “certificação”, o que nos leva a entender haver contradições, a nível do discurso, de alguns professores.

Quanto às Razões apontadas para a selecção dos critérios de avaliação, notamos que a maioria destes professores considera as exigências requeridas a um profissional deste sector como os “parâmetros” que conduzem à opção por critérios informais e subjectivos. Outros, 45,8% dos entrevistados, tomam o programa da disciplina como fundamental para a determinação dos critérios com que avaliam os seus alunos, como podemos ver pelo Quadro 10.

Para este grupo de professores, segundo as percentagens obtidas, as características dos alunos e modalidade de ensino parecem não “influenciar” o processo de selecção de critérios de avaliação.

Assim, somos levados a afirmar que uma maioria significativa dos entrevistados “trabalha à volta” do programa oficial, baseando-se na sua leitura para identificar e definir os critérios de avaliação.

Julgamos ser importante salientar que, dada a distribuição das percentagens pelas Escolas, verificámos que, na escola B e D, a quase totalidade dos professores da Componente Técnica, Tecnológica e Prática deste Curso admite ser o perfil profissional de um Técnico de Hotelaria o “ponto de referência” para a elaboração dos critérios de avaliação. Consideramos, contudo, que seria necessário esclarecer o que entendem estes professores por “perfil profissional de um Técnico de Hotelaria” para podermos concluir que apresentam um “modelo de referência” idêntico, quando avaliam os seus alunos.

Escolas	A	B	C	D	Total
	(n=6)	(n=6)	(n=5)	(n=7)	(n=24)
Categoria e Sub-Categorias	fr (%)	fr (%)	fr%	fr (%)	fr (%)
2.- Razões apontadas para a selecção de critérios					
2.1.- Área profissional do curso/ exigências do mercado de trabalho	50%	83,3%	40%	71,4%	62,5%
2.2.- Conteúdo programático/disciplina/módulos	33,3%	50%	60%	42,9%	45,8%
2.3.- Modalidade de ensino	16,7%	0,0%	20%	14,3%	12,5%
2.4- Características dos alunos e dos módulos	33,3%	16,7%	0,0%	14,3%	16,7%

Quadro 10 – Categoria 2 – Tema II (Professores)

Em relação às formas adoptadas para a construção e definição dos critérios de avaliação, podemos concluir, com base no Quadro 11, que esta tarefa cabe quase exclusivamente aos professores e é realizada, nalguns casos, em grupo. Sobressai, na Escola B e C, a definição de critérios de avaliação pelo colectivo de docentes da instituição escolar, como revelam as percentagens, enquanto que, na Escola D, 71,4% dos entrevistados refere ser o grupo disciplinar o responsável pela construção e definição dos critérios de avaliação.

Escolas	A	B	C	D	Total
	(n=6)	(n=6)	(n=5)	(n=7)	(n=24)
Categoria e Sub-Categorias	fr (%)	fr (%)	fr%	fr (%)	fr (%)
3. Formas de construção e definição de critérios					
3.1- Actores envolvidos					
3.1.1- Apenas o professor da disciplina	83,3%	0,0%	0,0%	14,3%	25%
3.1.2- Profs. do curso/grupo disciplinar	0,0%	16,7%	0,0%	71,4%	25%
3.1.3. Professor e alunos	16,7%	16,7%	0,0%	14,3%	12,5%
3.1.4- Escola (todos os professores participaram)	0,0%	50%	100%	0,0%	33,3%

Quadro 11 – Categoria 3 – Tema II (Professores)

O Quadro 12 evidencia que a maioria dos entrevistados (70,8%) afirma informar os alunos sobre os critérios que utilizam para avaliar no início do ano lectivo, o que parece revelar consciência da importância dos critérios de avaliação para o aluno. Contudo, não podemos deixar de destacar que, a nível do discurso, não se registaram quaisquer referências à explicitação dos critérios de avaliação tida, na actualidade, como fundamental no processo de avaliação de aprendizagens.

Embora não tenhamos clarificado esta questão, na altura da entrevista, não podemos de afirmar que, em geral, os professores apresentaram um discurso pouco claro no que se refere a esta, revelando apenas considerar ser necessária e suficiente para o aluno a informação relativa os critérios de avaliação. Além disso, verificou-se que alguns dos entrevistados não diferenciam critérios de instrumentos e estratégias de avaliação.

Escolas	A	B	C	D	Total
	(n=6)	(n=6)	(n=5)	(n=7)	(n=24)
Categoria e Sub-Categorias	fr (%)	fr (%)	fr%	fr (%)	fr (%)
4. Informação ao aluno					
4.1- No início do ano	83,3%	83,3%	60,0%	57,1%	70,8%

Quadro 12 – Categoria 4 – Tema II (Professores)

Em síntese e com base na observação do Gráfico 11, podemos concluir que

- os professores declaram utilizar com mais frequência critérios informais e subjectivos quando avaliam os seus alunos; estes incidem, principalmente, sobre atitudes e comportamentos tidos como desejáveis na escola e no sector de hotelaria;
- há uma tendência para tomar o programa oficial da disciplina como o ponto de partida para a definição dos critérios de avaliação, o que pode ser revelador de uma prática avaliativa centrada apenas no programa; note-se, no entanto, que, na Categoria 1 deste Tema, verificámos haver uma predominância de critérios informais e subjectivos o que parece tornar evidente a existência de contradições no discurso de alguns professores;
- é da responsabilidade do professor a construção e definição dos critérios de avaliação, tarefa que é realizada quer individualmente quer em conjunto outros colegas;
- existe um reconhecimento da importância que assume o conhecimento prévio dos critérios de avaliação pelos alunos; contudo, a nível do discurso, a quase totalidade destes professores parece desconhecer a necessidade de explicitação dos mesmos para assegurar uma melhor gestão do processo de ensino-aprendizagem e de avaliação pelos actores envolvidos.

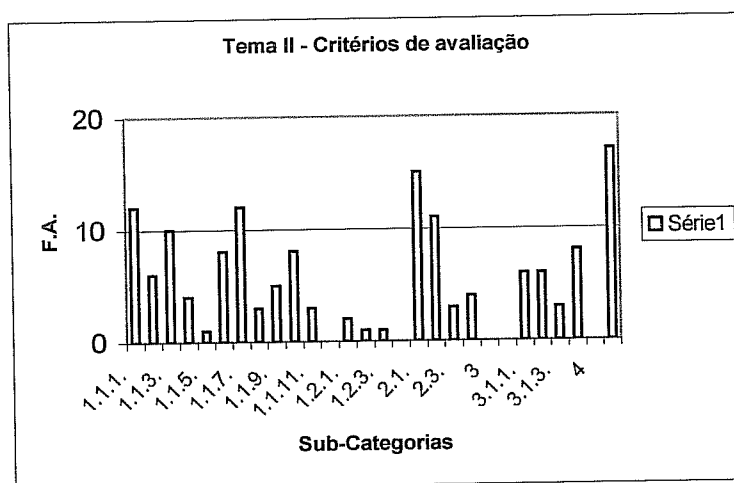


Gráfico 11 – Tema II (Professores)

Confirma-se assim que, tal como assinalaram Perrenoud (1986) e Rosales (1992), a avaliação feita por cada professor está, na realidade, ligada ao trabalho esperado e realizado pelo aluno, à sua “leitura e interpretação” do programa e em função do que cada professor crê, neste caso, ser a finalidade do Curso de Hotelaria/Restauração do Ensino Profissional e a sua disciplina. Note-se que para Rosales (1992) os “critérios normativos e científicos” são os mais utilizados pelos professores na avaliação e permitem “situar um aluno em relação com o que é normal no grupo na sua classe”.

Os dados obtidos não nos permitem concluir que há preocupação com a “apropriação dos objectivos de avaliação pelos alunos” (Nunziatti, 1990) e explicitação dos critérios de avaliação, fundamentais para o aluno estruturar o seu percurso de aprendizagem e assegurar a sua autonomia e crescimento, como salientam na actualidade vários autores, entre outros Vial (1995) e Cardinet (1993).

Tema III – Instrumentos, Procedimentos e Estratégias de Avaliação

O Tema III integra toda a informação recolhida sobre os Instrumentos, procedimentos e estratégias de avaliação referidos como utilizados por esta amostra de professores.

O Quadro 13 permite-nos constatar que os entrevistados privilegiam os instrumentos e procedimentos de avaliação que exigem um suporte escrito, destacando-se, entre estes, o teste escrito teórico, como o instrumento mais utilizado.

É interessante verificar que esta situação pode ser observada em todas as escolas, sobressaindo a escola C, onde verificámos que todos professores fazem recurso a este tipo de instrumento e às Fichas de Trabalho e Fichas Técnicas, independentemente das disciplinas que leccionam.

Note-se que, tal como refere Lemos (1992), os testes tem sido instrumentos privilegiados por muitos professores no âmbito de uma avaliação sumativa no Ensino Básico, confirmando-se, assim, uma situação idêntica nesta Componente deste Curso do Ensino Profissional. No entanto, constata-se que estes não são os únicos instrumentos a que os entrevistados afirmam recorrer para avaliar. Deste modo, somos levados a considerar que podem ser utilizados essencialmente para avaliar determinadas

aprendizagens, nomeadamente avaliar competências cognitivas, ou, por palavras de um entrevistado (E22) para “a avaliação da teoria”.

Analisando a distribuição por escolas, no que se refere a esta questão, constatamos que há uma diversidade de situações utilizadas para a avaliação dos alunos, a qual é ilustrada pelas distribuições das percentagens.

Podemos ver, também, que a observação não parece ser muito utilizada por estes professores; quando referida, maioritariamente pelos formadores da disciplina de Serviços de Restauração, verifica-se ser empregue “informalmente”, sem qualquer planificação da mesma antes da aprendizagem, preparação ou construção de instrumento de registo para a mesma, como mencionou, por exemplo, E21 “baseio-me na minha capacidade de memória”.

Contudo, considerando o que afirmam Damas e De Ketele (1985), parece-nos poder afirmar que se constata o recurso à “observação natural”, quando se pretende incidir sobre situações precisas, como para “observar como (os alunos) vão desempenhar funções da parte prática” (E7) e “ter uma visão mais objectiva nesta área de formação pois não temos muitas alternativas” (E21). Alguns entrevistados assinalaram, a nível do discurso, de uma forma implícita, alguns dos traços que relevam a importância da “observação natural” para o professor, referida pelos mesmos autores -“provocar ajustamentos, estudar reacções, etc.” (Damas e De Ketele, 1985)

Escolas	A	B	C	D	Total
	(n=6)	(n=6)	(n=5)	(n=7)	(n=24)
Categoria e Sub-Categorias	fr (%)	fr (%)	fr%	fr (%)	fr (%)
1. Referidos como utilizados					
1.1. Observação	33,3%	0,0%	20,0%	14,3%	16,7%
1.2. Fichas de trabalho/fichas técnicas	16,7%	50,0	100%	28,6%	45,8%
1.3. Testes práticos	16,7%	16,7%	0,0%	28,6%	16,7%
1.4. Teste escrito teórico	66,7%	66,7%	100%	85,7%	79,2%
1.5. Trabalho escrito	16,7%	33,3%	20,0%	28,6%	25%
1.6. Trabalhos de grupo	0,0%	0,0%	20%	14,3%	8,3%
1.7. Trabalhos práticos	33,3%	16,7%	20%	14,3%	20,8%
1.8. Trabalhos de casa	0,0%	0,0%	20%	14,3%	8,3%
1.9. Debates/discussões orais de temas	16,7%	16,7%	0,0%	0,0%	8,3%
1.10. Entrevistas	16,7%	0,0%	0,0%	0,0%	4,2%
1.11. Serviços/tarefas	16,7%	0,0%	0,0%	28,6%	12,5%
1.12. Relatórios	0,0%	0,0%	20%	14,3%	8,3%

Quadro 13 – Categoria I – Tema III (Professores)

Em relação às razões apontadas para a utilização destes instrumentos e procedimentos, podemos constatar, pela leitura do Quadro 14, que há uma distribuição por diferentes respostas em todas as escolas.

Nota-se, todavia, que a maioria dos professores indica razões semelhantes às apontadas no Tema II, quando questionados sobre os Critérios de avaliação, tornando-se evidente

que 33,3% dos professores considera o programa de ensino o “guia” para a identificação e selecção dos instrumentos para avaliar.

Escolas	A	B	C	D	Total
	(n=6)	(n=6)	(n=5)	(n=7)	(n=24)
Categoria e Sub-Categorias	fr (%)	fr (%)	fr%	fr (%)	fr (%)
2.Razões apontadas para a sua selecção					
2.1. Futura vida profissional/objectivos do curso	33,3%	16,7%	0,0%	42,9%	25%
2.2. Actividades/objectivos da disciplina	16,7%	33,3%	40,0%	42,9%	33,3%
2.3. Natureza dos conteúdos programáticos	16,7%	0,0%	0,0%	14,3%	8,3%
2.4- Características e vantagens dos próprios instrumentos/procedimentos	16,7%	16,7%	20,0%	0,0%	12,5%
2.5. Conduz a um maior envolvimento do aluno	0,0%	16,7%	0,0%	28,6%	12,5%

Quadro 14 – Categoria 2 – Tema III (Professores)

Em resumo, os dados referentes a este Tema, ilustrados no Gráfico 12, mostram-nos que

- são empregues, na generalidade, uma diversidade de instrumentos e procedimentos de avaliação, destacando-se, no entanto, a predominância do teste escrito teórico;
- alguns professores utilizam a observação enquanto instrumento de avaliação, revelando, no entanto, um emprego informal e pouco estruturado da mesma.
- As fichas de trabalho e/ou fichas técnicas são instrumentos de avaliação considerados nesta Componente deste Curso, dados os “objectivos, características da disciplina e desta modalidade de ensino” (E10).

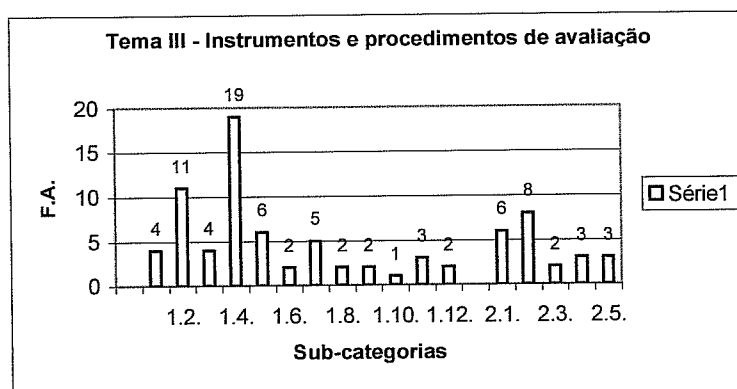


Gráfico 12 – Tema III (Professores)

Em relação a este Tema, é de salientar que, embora se tenha confirmado o recurso a vários instrumentos, procedimentos e técnicas de avaliação, não temos elementos nem dados que nos permitam concluir que, os entrevistados utilizam instrumentos de “índole qualitativa” e “índole quantitativa” (Nova, 1997), adequados às diferentes situações, necessidades e exigências do processo de avaliação.

A observação directa dos alunos é um dos meios que estes professores utilizam para recolher informações notando-se, contudo, a ausência de referências a instrumentos de registo, o que sugere a utilização da “observação espontânea ou intuitiva” (Estrela,

1990). Assim, tal como refere este autor, parece-nos poder afirmar que esta também é a mais utilizada pelos professores deste Curso do Ensino Profissional, apesar de ser a que “deixa o professor entregue a si próprio: às suas projecções, aos seus fantasmas, aos seus quadros conceptuais mais ou menos limitadores”.

É de destacar, também, que a não utilização de instrumentos de recolha e/ou registo de dados obtidos através de observações parecem revelar, também, o desconhecimento das potencialidades dos mesmos no âmbito da auto e hetero-avaliação não só como “instrumentos de trabalho ou de ajuda ao trabalho aprendente” mas também como “instrumentos ou meios de recolha de informação” (Hadji,1994).

Em relação aos testes, somos levados a questionar se são empregues predominantemente como uma forma de controlo escrito ou se é atribuído um sentido formativo aos mesmos. Recorde-se que, no âmbito da pedagogia da mestria, alguns autores têm evidenciado que, quando estes são empregues como a forma predominante de realizar a retroacção, é mais difícil a prática de um ensino diferenciado e individualizado. (Allal, 1986; Perrenoud, 1997; Cardinet, 1986).

Tema IV– Organização e Gestão do Processo de Avaliação

Neste Tema incluímos todos os dados e informações recolhidas a partir do discurso dos professores, referentes aos tipos de avaliação, utilização das informações e procedimentos utilizados para cálculo da nota a atribuir ao aluno, no final de cada módulo.

O Quadro 15, relativo à Categoria 1, permite-nos constatar que, a nível do discurso, uma grande percentagem de professores faz referência à avaliação contínua, revelando preocupação em recolher informações “no dia-a-dia” (E1) e “fazer uma avaliação constante” (E3).

Contudo, estes professores apenas salientam, a nível do discurso, a multiplicação das fontes de recolha de elementos de avaliação dos seus alunos. Como tal, não nos parece podermos concluir que realizam uma avaliação formativa, razão pela qual estabelecemos uma sub-categoria para este tipo de dados.

Escolas	A	B	C	D	Total
	(n=6)	(n=6)	(n=5)	(n=7)	(n=24)
Categoria e Sub-Categorias	Fr (%)	fr (%)	fr%	fr (%)	fr (%)
1 Tipos de avaliação					
1.1.Avaliação contínua					
1.1.1-Diariamente/aulas	66,7%	66,7%	40%	85,7%	66,7%
1.2- Avaliação modular ("módulo a módulo")	0,0%	0,0%	0,0%	14,3%	4,2%
1.3- Avaliação sumativa					
1.3.1- No final do módulo	33,3%	33,3%	60%	14,3%	33,3%
1.3.2- Pontualmente com aviso prévio	0,0%	50%	20%	0,0%	16,7%
1.4- Avaliação formativa	16,7%	0,0%	0,0%	0,0%	4,2%

Quadro 15 – Categoria 1 – Tema IV (Professores)

É interessante verificar que a avaliação formativa, modalidade privilegiada no modelo de avaliação do ensino profissional, apresenta uma percentagem pouco representativa de referências explícitas.

Se tivermos presentes as funções que os professores atribuem à avaliação, como assinalámos no Tema I, ou seja, a forma como os professores a entendem, somos levados a pensar que a prática pode estar organizada em torno da preocupação de “verificar” os conhecimentos adquiridos e atribuir uma “nota” ao aluno.

Este facto parece ser comprovado pelo valores percentuais que encontramos na distribuição das respostas relativas à Categoria 2 (“Utilização das informações”), tal como se pode observar no Quadro 16.

Escolas	A	B	C	D	Total
	(n=6)	(n=6)	(n=5)	(n=7)	(n=24)
Categoria e Sub-Categorias	fr (%)	fr (%)	fr%	fr (%)	fr (%)
1. Utilização das informações					
2.1. Para atribuir notas	66,7%	33,3%	60%	71,4%	58,3%
2.2- Para regulação da acção do Professor e orientação posterior dos estágios	66,7%	50%	60%	42,9%	54,2%
2.3- Para identificação da posição dos alunos face aos objectivos	66,7%	16,7%	0,0%	0,0%	4,2%
2.4. Para fornecer elementos informativos aos alunos					
2.4.1- Sobre os resultados da avaliação	66,7%	33,3%	20%	0,0%	16,7%
2.4.2- P/ uma melhor regulação dos seus percursos	66,7%	33,3%	40%	71,4%	45,8%
2.4.3. Fornecer informações à família/Pais	66,7%	0,0%	40,0%	0,0%	8,3%
2.4.4. Informar a Escola e Família	66,7%	16,7%	20%	0,0%	12,5%

Quadro 16 – Categoria 2 – Tema IV (Professores)

Um grupo representativo dos entrevistados (58,3%) afirma avaliar para “atribuir depois uma nota” (E2, E6).

Contudo, 54,2% dos professores da nossa amostra admitem, também, utilizar as informações da avaliação para melhorar a orientação do processo de ensino-aprendizagem e “encaminhar o aluno para o estágio certo” (E21).

É representativa (45,8%) a percentagem de entrevistados que afirma fornecer elementos de avaliação ao aluno para que este possa realizar uma auto-regulação da sua formação, o que confirma consciência da importância das informações da avaliação para o aluno – “ajuda-os a tomarem consciência do sabem e do que fazem na escola” (E22), apesar dos resultados obtidos no Tema I sobre as funções atribuídas à avaliação.

Pensamos que, apesar de terem consciência do sentido formativo da avaliação para o aluno, muitos professores parecem entender ainda a “avaliação contínua” como sinónimo de “avaliação formativa”.

O Quadro 17 mostra-nos que estes professores utilizam vários procedimentos para atribuir uma nota ao aluno, destacando-se, entre outros, o cálculo da média final do

módulo a partir das notas dos testes e resultados das aulas práticas realizado por 20,8% dos entrevistados. Evidencia, também, que, na generalidade, há uma preocupação com o envolvimento do aluno no processo de avaliação.

Embora tenhamos verificado, a nível do discurso, que a auto-avaliação é entendida por muitos como um processo de auto-notação do aluno – “os alunos dizem o que sentiram e qual a nota com base nisso, depois discutimos...” (E18), “eles fazem a auto-avaliação e, geralmente, são muito correctos...a nota é quase sempre a que pensamos atribuir” (E17), somos levados a admitir que muitos professores parecem reconhecer que a auto-avaliação deve ser usada no processo de ensino-aprendizagem. Porém, não nos foi possível a utilização de estratégias de auto-avaliação para promover a autonomia e melhoria dos desempenhos dos alunos, tal como é destacado por diversos investigadores na actualidade.

Escolas	A	B	C	D	Total
	(n=6)	(n=6)	(n=5)	(n=7)	(n=24)
Categoria e Sub-Categorias	fr (%)	fr (%)	fr%	fr (%)	fr (%)
2. Procedimentos p/ atribuição de nota					
3.1- Após discussão com o aluno dos elementos de avaliação recolhidos*	50%	16,7%	40%	57,1%	41,7%
3.2- Após discussão com outros professores	0,0%	0,0%	20%	0,0%	4,2%
3.3. Decisão tomada apenas pelo professor					
3.3.1. Privilegiando a prática	16,7%	0,0%	0,0%	0,0%	4,2%
3.3.2. Em função dos objectivos mínimos	16,7%	0,0%	0,0%	0,0%	4,2%
3.3.3. Tomando como valor "central" nota do teste e resultados das aulas práticas/testes práticos	0,0%	16,7%	0,0%	57,1%	20,8%
3.3.4. Efectuando média da notas do(s) teste(s) e av. contínua (sem pesos)	33,3%	33,3%	60%	0,0%	29,2%
3.3.5. Calculando médias com pesos atribuídos a testes e avaliação contínua	0,0%	33,3%	0,0%	0,0%	8,3%

Quadro 17 – Categoria 3 – Tema IV (Professores)

Em resumo, podemos afirmar, em relação a este Tema, que

- uma percentagem representativa de professores refere a utilização da avaliação contínua e toma a média dos testes como o “ponto central” para o cálculo da nota dos seus alunos, como declara, por exemplo, E12 – “faço média (...)misturo tudo(...) e sobe ou desce a nota do teste (...)”;
- a nota do módulo resulta de uma decisão individual dos professores, na maior parte das situações, tomada com base em procedimentos subjectivos e arbitrários e em função dos critérios de avaliação de cada um, constatando-se que apenas numa escola – a escola B - há a utilização de pesos para cálculo de médias;
- a avaliação contínua parece ser entendida como uma “avaliação informal” e assenta, essencialmente, nos “registos de memória” e/ ou anotações do professor; note-se que, como vimos no Tema III, a observação é realizada, frequentemente, sem a preparação e trabalho posterior que exige, enquanto técnica de recolha de dados;
- verifica-se que há uma preocupação dos professores em “avaliar para dar uma nota” bem como para assegurar a “regulação” do processo pelos sujeitos

envolvidos, apesar da baixa percentagem de referências à avaliação formativa e da predominância das funções de “verificação” e “classificação” atribuídas à avaliação, como se evidenciou no Tema I.

Assim, o Gráfico 13 ilustra o destaque dado pelos professores à avaliação contínua (sub-categoria 1.1.1.), à utilização das informações da avaliação para atribuir notas (2.1.) e para regular a orientação da formação (2.2.) e à “discussão” da avaliação com o aluno (3.1.).

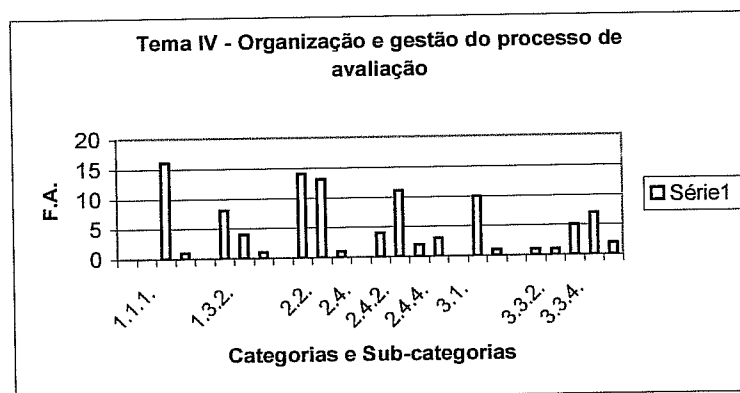


Gráfico 13 – Tema IV (Professores)

Ao concluirmos este Tema, não podemos deixar de nos questionar se, apesar das referências à avaliação contínua, na prática, se realiza uma avaliação formativa, dado que, como assinala Perrenoud (1991, 2001), “nem toda a avaliação contínua é formativa”. cremos que seria necessário conhecer a forma como os professores organizam as suas práticas, saber se os professores preparam “situações didáticas que levem o aluno a modificar as suas representações na direcção desejada” (Cardinet, 2001), ajudando-o, na realidade, a realizar novas aprendizagens, construindo saberes reflectidos.

O discurso dos professores parece sugerir que é utilizada com maior frequência a “regulação retroactiva” (Allal, 1986), dado que sobressai o facto desta ocorrer, fundamentalmente, no final do processo com a finalidade de remediar. Não podemos deixar de salientar a ausência de registos, a nível do discurso, da “observação formativa” que conduz a uma resposta eficaz, adequada e dada no momento certo, como salientou Perrenoud (2001)

Tema V – Sentimentos e Opiniões

Neste Tema estão integrados os dados referente a sentimentos e opiniões manifestadas pelos professores em relação à avaliação.

O Quadro 18 mostra-nos que os professores admitem ter algumas “dificuldades” no processo de avaliação dos alunos, salientando, entre outros aspectos, que é “complicado” e “difícil” atribuir notas por módulos, exigência da estrutura modular desta modalidade de ensino.

É interessante verificar que 25% dos professores considera não ser fácil avaliar, apontando como motivo “as dificuldades reveladas pelos alunos”. Assim, estes

professores parecem não questionar o processo mas sim um dos intervenientes no mesmo – o aluno, revelando, também, considerá-lo como responsável pelo seu sucesso.

Escolas	A	B	C	D	Total
	(n=6)	(n=6)	(n=5)	(n=7)	(n=24)
Categoria e Sub-Categorias	fr (%)	fr (%)	fr%	fr (%)	fr (%)
1. Sentimentos e atitudes					
1.1. Reconhecimento de dificuldades em avaliar e classificações e justificações					
1.1.1. Ausência de critérios definidos	16,7%	0,0%	20%	0,0%	8,3%
1.1.2. Muito volume de serviços/alunos	16,7%	0,0%	0,0%	0,0%	4,2%
1.1.3. Dificuldades reveladas pelos alunos e falta de motivação	0,0%	66,7%	20%	14,3%	25%
1.1.4. A natureza e conteúdos da disciplina	0,0%	16,7%	0,0%	0,0%	4,2%
1.1.5. A exigência de atribuição de nota por módulos	0,0%	16,7%	0,0%	28,6%	12,5%
1.2. Sentimentos verbalizados					
1.2.1. É um sacrifício	16,7%	0,0%	0,0%	0,0%	4,2%
1.2.2. É complicado	16,7%	0,0%	0,0%	14,3%	8,3%
1.2.3. É difícil avaliar	0,0%	0,0%	20%	14,3%	8,3%

Quadro 18 – Categoria 1 – Tema V (Professores)

O Quadro 19 leva-nos a constatar que a maioria dos entrevistados considera que o modelo de avaliação em vigor nas Escolas Profissionais é satisfatório, dado que não só favorece o sucesso escolar de cada aluno (33,3%) mas também permite oferecer uma melhor formação (16,7%).

Pensamos que, deste modo, podemos concluir que há um reconhecimento do “carácter predominantemente formativo e contínuo” do sistema de avaliação, tal como vem referido na Portaria nº423/92 de 22 de Maio. Parece-nos que podemos afirmar que existe um “conhecimento” da essência do modelo de avaliação, apesar deste ter sido obtido maioritariamente por leitura e/ou “tradução” do normativo por terceiros, conforme verificámos no Tema I.

Escolas	A	B	C	D	Total
	(n=6)	(n=6)	(n=5)	(n=7)	(n=24)
Categoria e Sub-Categorias	fr (%)	fr (%)	fr%	fr (%)	fr (%)
2. Opiniões sobre o regime de avaliação aplicado no curso					
2.1. Conduz ao sucesso do aluno	50%	16,7%	40%	28,6%	33,3%
2.2. Permite a formação desejada/mercado de trabalho	0,0%	0,0%	20%	42,9%	16,7%
2.3. Dá liberdade ao professor	33,3%	0,0%	0,0%	0,0%	8,3%

Quadro 19 – Categoria 2 – Tema V (Professores)

O Quadro 20 confirma o que verificámos na Categoria anterior: a maioria dos professores revela uma imagem positiva, a nível do discurso, do sistema de avaliação em vigor, uma vez que 37,5% o classifica como Bom e 20,8%, como Satisfatório.

Escolas	A	B	C	D	Total
	(n=6)	(n=6)	(n=5)	(n=7)	(n=24)
Categoria e Sub-Categorias	fr (%)	fr (%)	fr%	fr (%)	fr (%)
3. Qualificação do sistema em vigor					
3.1. Bom	16,7%	50%	60%	28,6%	37,5%
3.2. Satisfatório/"não esta mal"	33,3%	16,7%	20%	42,9%	20,8%
3.3. É utópico nesta área	0,0%	0,0%	0,0%	14,3%	4,2%
3.4. Favorece o insucesso (sistema de recuperação)	0,0%	0,0%	0,0%	14,3%	4,2%

Quadro 20 – Categoria 3 – Tema V (Professores)

A análise do Quadro 21 conduz-nos às seguintes constatações:

- mais de metade dos professores entrevistados consideram que devem ser repensados, fundamentalmente, o plano curricular do Curso, os programas e módulos das diferentes disciplinas;
- é evidente que não é posto em causa o sistema de avaliação estabelecido;
- a melhoria das condições de trabalho é entendida como fundamental para que o processo de formação e avaliação decorra da melhor forma possível;
- os professores destacam, a nível do discurso, “factores externos” que afectam o processo de avaliação, não questionando o modelo em vigor nem os seus comportamentos de avaliação, apesar das referências a “dificuldades” na Categoria 1 deste Tema;
- numa única escola – escola A, uma percentagem, embora pouco significativa, de professores refere a necessidade de avaliação dos formadores bem como a de definição de critérios de avaliação, a nível de escola, relevando a importância da avaliação para o aperfeiçoamento do desempenho e valorização de cada um, enquanto profissional;

Escolas	A	B	C	D	Total
	(n=6)	(n=6)	(n=5)	(n=7)	(n=24)
Categoria e Sub-Categorias	fr (%)	fr (%)	fr%	fr (%)	fr (%)
4. Propostas para melhoria da formação nesta área					
4.1. Em relação ao processo de avaliação					
4.1.1. Definição de critérios nesta área/escola	16,7%	0,0%	0,0%	0,0%	4,2%
4.1.2. Necessidade de avaliação dos professores	33,3%	0,0%	0,0%	0,0%	8,3%
4.1.3. Realização individual/PAP	16,7%	0,0%	0,0%	0,0%	4,2%
4.1.4. Av. p/ projectos interdisciplinares e outras formas	0,0%	16,7%	0,0%	14,3%	8,3%
4.1.5. Não avaliar por módulos	0,0%	0,0%	0,0%	28,6%	8,3%
4.1.6. Poder dar negativas	0,0%	0,0%	0,0%	28,6%	8,3%
4.2. Em relação à organização e funcionamento do curso e/ou escola					
4.2.1- Melhorar a formação dos professores e sua seleção	16,7%	0,0%	0,0%	14,3%	8,3%
4.2.2. Melhorar as condições de trabalho e materiais	33,3%	0,0%	40%	0,0%	16,7%
4.2.3. Alterar currículo/ programas e funcionamento do curso	50%	66,7%	20%	71,4%	54,2%

Quadro 21 – Categoria 4 – Tema V (Professores)

Para a informação recolhida dos alunos, os Temas são: Tema I – *Aspectos Gerais sobre a Avaliação Escolar*; Tema II – *Critérios de Avaliação*; Tema III – *Instrumentos, Procedimentos e Organização do Processo de Avaliação*; Tema IV – *Sentimentos e Opiniões*.

Tema I – Aspectos gerais sobre a avaliação na escola

Este Tema reúne os resultados das respostas às perguntas 1 e 2 do Questionário, os quais estão estruturados em três Sub-categorias.

Escolas	A	B	C	D	Total
	(n=15)	(n=19)	(n=15)	(n=21)	(n=70)
Categoria e Sub-Categorias	fr (%)	fr (%)	fr%	fr (%)	fr (%)
1 Associação de palavras à avaliação					
1.1. Referentes a agentes do processo	0	0	6,7%	0	1,4
1.1.1. Alunos					
1.1.2. Professores	0	10,5%	0	28,6%	11,4
1.2. Referentes a resultados e outros elementos					
1.2.1. Classificações e efeitos	20%	26,3%	6,7%	38,1%	24,3%
- Tentar tirar positivas/ estar bem/boas notas médias/passar de ano/estar apto...					
1.2.2. Outros elementos	6,7%	5,3%	0	4,8%	4,3%
- Descer/subir/recuperar					
- Regulamento					
1.3. Referentes a actividades, qualidades e atitudes exigidas	6,7%	26,3%	0%	57,1%	25,7%
- Estudar/estudo/trabalho/módulos/reflexão/motivação empenho/atenção/pesquisa/inteligente					
1.4. Referentes a critérios de avaliação	26,7%	26,3%	40%	4,8%	22,9%
- Assiduidade/participação/pontualidade/interesse comportamento					
1.5. Referentes a instrumentos, procedimentos e estratégias	0,0%	26,3%	20%	33,3%	21,4%
- Testes, trabalhos, PAP					
1.6. Referentes a sentimentos/atitudes	0,0%	0,0%	6,7%	33,3%	11,4%
- dor de cabeça/problema/mau estar/doença/ambição preocupação/preguiça/defesa/medo/nervos/ocupação excessiva/ansioso/triste					
1.7. Referentes a qualificações atribuídas ao processo	0,0%	0,0%	13,3%	14,3%	7,1%
- Péssima/injusta/mal gerida/justiça/injustiça necessária/isenção/exigentes/apreciação avaliação diferente das outras escolas					
1.8. Outras referências	0,0%	5,3%	0,0%	9,5%	4,3%
- "graxa" / ver TV/ avaliação					

Quadro 22 – Categoria 1 – Tema I (Alunos)

O Quadro 22 mostra-nos que, na generalidade, a maioria dos alunos associa à palavra “avaliação” outras relacionadas com classificações e actividades, qualidades e/ou atitudes tidas como necessárias para se ter sucesso na Escola.

No entanto, é notório que há uma distribuição variada de respostas e percentagens pelas diferentes escolas, o que traduz uma diversidade de representações no grupo de alunos. Observe-se, por exemplo, as diferenças que se detectaram entre os alunos da Escola C e D: enquanto que na primeira 40% dos alunos menciona critérios de avaliação quando associa palavras a “avaliação escolar”, na escola D, 57,1%, a maioria dos alunos, releva competências, actividades e atitudes individuais do aluno.

É interessante verificar, no entanto, a baixa percentagem de menções aos sujeitos do processo de ensino-aprendizagem (1.1.) e de avaliação na escola, na generalidade da nossa amostra de alunos.

Parece-nos que a maioria dos alunos, ao associar à expressão “avaliação escolar” resultados/classificações, critérios e instrumentos de avaliação, revela entender que este processo visa fundamentalmente classificar e certificar, funções que a maioria dos professores entrevistados também atribuiu à avaliação, conforme salientámos no ponto anterior.

Pensamos que tais elementos podem também ser indicadores de uma concepção “limitativa” de Escola, ou seja, para os alunos, esta pode ser vista apenas como um espaço em que se “trabalha para a nota ou para a média”. Entendemos também, que os alunos reconhecem a importância dos resultados da avaliação para os seus percursos de vida e têm consciência de que esta resulta de uma “decisão” do professor, tomada com base num “conjunto de critérios” e em função de “um conjunto de informações” recolhidas através de alguns instrumentos e procedimentos, conforma afirmou De Ketele (em Damas e De Ketele, 1985).

O Quadro 23 mostra-nos que a quase totalidade dos alunos tem uma imagem positiva do modelo de avaliação em vigor, tal como os professores. Quando questionados sobre as razões justificativas para a sua opção, 24,3% aponta motivos relacionados com comportamentos dos professores e avaliadores. Os restantes referem motivos relacionados com a organização do processo de formação (20%) e outros de vária ordem (17,1%).

Escolas	A	B	C	D	Total
	(n=15)	(n=19)	(n=15)	(n=21)	(n=70)
Categoria e Sub-Categorias	fr (%)	fr (%)	Fr%	Fr (%)	Fr (%)
2. Apreciação do modelo em vigor					
2.1. Qualificação	6,7%	21,1%	26,7%	66,7%	32,9%
2.1.1. Bom					
2.1.2. Satisfatório	86,7%	73,7%	40%	23,8%	54,3%
2.1.3. Mau	6,7%	0	26,7%	0	7,1%
2.1.4. Sem opinião	0,0%	5,3%	6,7%	4,8%	4,3%
2.2. Razões justificativas					
2.2.1 Relacionadas com a organização do processo					
- Há organização/bom sistema/razoável bons critérios de avaliação	13,3%	10,5%	0,0%	47,60%	20%
- corresponde aos parâmetros exigidos					
- Falta de organização					
- "Mais prática que teórica"					
2.2.2. Relacionadas com comportamentos/attitudes dos professores					
- Parcialidade/injustiça/pouca tolerância	26,7%	0,0%	60%	19%	24,3%
- Utilização de diferentes critérios de avaliação					
- Boa relação professor/alunos					
- Sobrecarga dos alunos					
2.2.3. Outras justificações					
- Podia ser melhor/faltam muitas coisas tem coisas boas e más	13,3%	15,8%	20%	19%	17,1%
- A nota do teste não tem muita relevância					
- Matéria é fácil demais					

Quadro 23 – Categoria 2 – Tema I (Alunos)

Em resumo, conforme ilustra o Gráfico 15, podemos concluir que

- há uma diversidade de elementos que contribuem para a “imagem” que os alunos têm de avaliação escolar, sobressaindo, no entanto, as referências a resultados, classificações, critérios e instrumentos de avaliação;
- não se detectaram valores percentuais significativos nas sub-categorias relacionadas com os sujeitos deste processo;
- é bastante significativa a percentagem de alunos que se mostra satisfeito com o sistema de avaliação em vigor, apontando, como razões justificativas para esta opinião, factos relacionados com a organização do processo e/ou com comportamentos e attitudes dos professores.

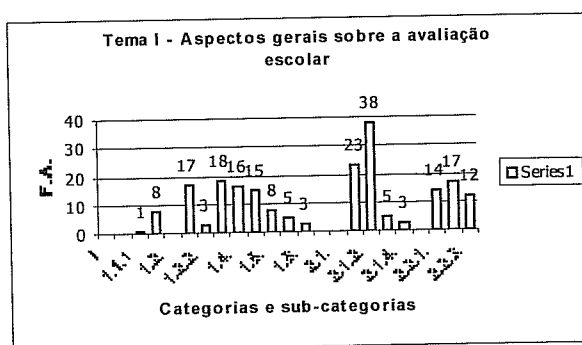


Gráfico 15 – Tema I (Alunos)

Tema II – Critérios de Avaliação

O Quadro 24 mostra-nos como os alunos percebem os critérios de avaliação empregues pelos professores, reunindo os dados obtidos na questão 3 do questionário.

Escolas	A	B	C	D	Total
	(n=15)	(n=19)	(n=15)	(n=21)	(n=70)
Categoria e Sub-Categorias	fr (%)	fr (%)	fr%	fr (%)	fr (%)
I Assinalados por ordem decrescente de importância					
1.1. Na primeira posição					
1.1.1. Conhecimentos	46,7%	31,6%	13,3%	19%	27,1%
1.1.2. Capacidades	13,3%	36,8%	13,3%	47,6%	30%
1.1.3. Evolução na aprendizagem	0%	0%	0%	9,5%	2,9%
1.1.4. Participação voluntária	0%	5,3%	6,7%	23,8%	10%
1.1.5. Participação quando solicitado	0%	5,3%	0%	0%	1,4%
1.1.6. Comportamento	26,7%	15,8%	40%	0%	18,6%
1.1.7. Assiduidade	6,7%	0,0%	0%	0%	1,4%
1.1.8. Apresentação pessoal	6,7%	0%	13,3%	0%	4,3%
1.2. Na segunda posição					
1.2.1. Conhecimentos	6,7%	21,1%	13,3%	14,3%	14,3%
1.2.2. Capacidades	26,7%	10,5%	20%	9,5%	15,7%
1.2.3. Evolução na aprendizagem	26,7%	5,3%	20%	14,3%	15,7%
1.2.4. Participação voluntária	13,3%	15,8%	13,3%	33,3%	20%
1.2.5. Participação quando solicitado	0%	10,5%	0%	19,0%	8,6%
1.2.6. Comportamento	0%	5,3%	6,7%	4,8%	4,3%
1.2.7. Assiduidade	0%	10,5%	26,7%	0%	8,6%
1.2.8. Pontualidade	20%	0%	0%	0%	4,3%
1.2.9. Apresentação pessoal	0%	0%	0%	4,8%	1,4%
1.3. Na terceira posição					
1.3.1. Conhecimentos	6,7%	5,3%	13,3%	23,8%	12,9%
1.3.2. Capacidades	6,7%	5,3%	13,3%	4,8%	7,1%
1.3.3. Evolução na aprendizagem	33,3%	21,1%	13,3%	4,8%	17,1%
1.3.4. Participação voluntária	20%	10,5%	6,7%	28,6%	17,1%
1.3.5. Participação quando solicitado	13,3%	10,5%	13,3%	0%	8,6%
1.3.6. Comportamento	0%	15,8%	6,7%	23,8%	12,9%
1.3.7. Assiduidade	6,7%	0%	0%	0%	1,4%
1.3.8. Pontualidade	0%	5,3%	13,3%	0%	4,3%
1.3.9. Apresentação pessoal	0%	0%	0%	4,8%	1,4%
1.4. Na última posição					
1.4.1. Conhecimentos	6,7%	5,3%	13,3%	14,3%	10%
1.4.2. Capacidades	6,7%	0%	0%	0%	1,4%
1.4.3. Participação voluntária	0%	0%	6,7%	0%	1,4%
1.4.4. Participação quando solicitado	0%	0%	0%	9,5%	2,9%
1.4.5. Comportamento	6,7%	0%	6,7%	0%	2,9%
1.4.6. Assiduidade	6,7%	0%	6,7%	9,5%	5,7%
1.4.7. Pontualidade	0%	0%	13,3%	9,5%	5,7%
1.4.8. Apresentação pessoal	60%	68,4%	40%	42,9%	52,9%

Quadro 24 – Categoria 1 – Tema II (Alunos)

Verifica-se que, na generalidade, a maioria entende que os professores valorizam mais os conhecimentos e as capacidades de cada aluno do que outros critérios de avaliação.

É interessante verificar que, enumerando os critérios utilizados pelos professores por ordem decrescente de importância, 20% destes alunos remete a “participação voluntária” para a 2ª posição e 15,7% considera que a “evolução na aprendizagem” é apreendida como um critério de menor importância. Note-se que esta apresenta valores um pouco inferiores na segunda posição, atingindo apenas valores percentuais iguais aos da “participação voluntária” na sub-categoria 1.3. No entanto, mais de metade dos alunos da nossa amostra declara ser a “apresentação pessoal” o critério que tem “menos peso” na avaliação do professor (veja-se sub-categoria 1.4.).

Nota-se, também, que há um reconhecimento do uso e valorização de diferentes critérios de avaliação pelos professores, facto que é traduzido pelas diferentes percentagens obtidas em cada um das escolas e dentro de cada instituição escolar, em relação à maior parte dos itens considerados.

Observando o Quadro 25, referente à questão 5 do questionário, constatamos que a maior parte dos alunos declara tomar conhecimento dos critérios de avaliação, no início ano, através do professor. Contudo, uma percentagem relativamente significativa de alunos (15,7%), em especial na Escola A (26,7%), afirma só ter percepção dos mesmos quando confrontados com avaliações dos professores. Este facto leva-nos a reflectir sobre os resultados das entrevistas aos professores, que parecem contradizer os resultados obtidos nos questionários aos alunos, no que se refere a este aspecto (veja-se Tema II, Categoria 4 – Quadro 12, das entrevistas).

Não podemos deixar de nos questionar, também, se estas declarações não podem ser reveladoras da necessidade que os alunos sentem da explicitação dos critérios de avaliação, a qual não é invocada pelos professores.

Escolas	A	B	C	D	Total
	(n=15)	(n=19)	(n=15)	(n=21)	(n=70)
Categoria e Sub-Categorias	fr (%)	fr (%)	fr%	fr (%)	fr (%)
2. Definição e fonte de conhecimento					
2.1. Pelo professor					
2.1.1. No início do ano	53,3%	63,2%	66,7%	71,4%	64,3%
2.1.2. Após a primeira avaliação	13,3%	5,3%	6,7%	0%	5,7%
2.2. Professor em conjunto com a turma	6,7%	0%	6,7%	4,8%	4,3%
2.3. Após classificações atribuídas pelo professor	26,7%	5,3%	13,3%	19%	15,7%

Quadro 25 – Categoria 2 – Tema II (Alunos)

A leitura do Quadro 26, relativa aos resultados da questão 4 do questionário, leva-nos a verificar que, um número representativo de alunos (17,1%) considera que os professores deviam privilegiar o trabalho e o esforço, como critérios de avaliação.

Poucos são os alunos da nossa amostra que apontam “critérios formais e objectivos”, quando se lhes pede sugestões. É de destacar os valores percentuais obtidos pelas sub-categorias 3.1.3. e 3.1.4., “conhecimentos” e “capacidades”, critérios estes que haviam

tido referenciados como os mais utilizados pelos professores, como ficou comprovado na Categoria 1 deste Tema.

Torna-se evidente, também, que, alguns alunos põem em causa os instrumentos e procedimentos utilizados pelos professores na avaliação, e não o modelo em vigor, como se comprovou no Tema anterior.

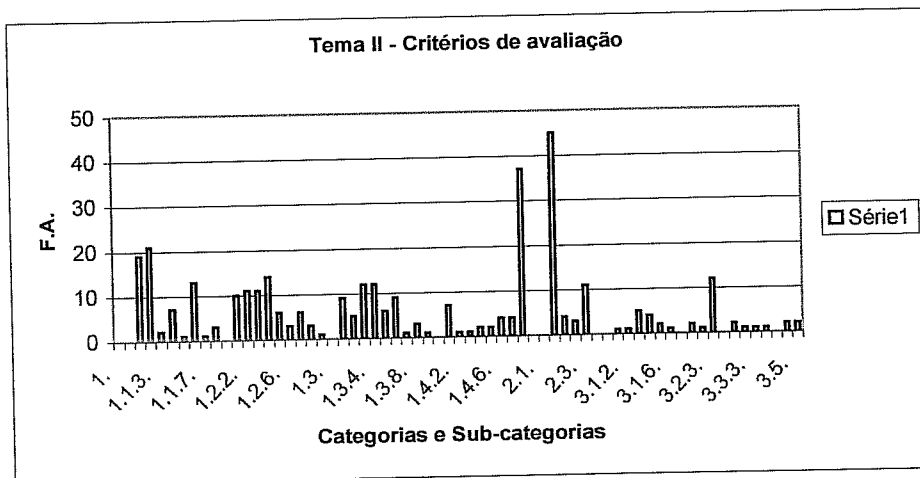
Escolas	A	B	C	D	Total
	(n=15)	(n=19)	(n=15)	(n=21)	(n=70)
Categoria e Sub-Categorias	fr (%)	fr (%)	fr%	fr (%)	Fr (%)
3. Aspectos que deviam ser privilegiados na avaliação					
3.1. Critérios formais e objectivos					
3.1.1. Estabelecidos a partir dos programas	6,7%	0%	0%	0%	1,4%
3.1.2. Os mesmos da prática	6,7%	0%	0%	0%	1,4%
3.1.3. Os conhecimentos	6,7%	5,3%	13,3%	4,8%	7,1%
3.1.4. Capacidades/Desempenhos	0%	5,3%	20%	0%	5,7%
3.1.5. A prática	0%	0%	6,7%	4,8%	2,9%
3.1.6. A aprendizagem	0%	5,3%	0%	0%	1,4%
3.2. Critérios informais e subjectivos					
3.2.1. Apresentação/aspecto	13,3%	0%	0%	0%	2,9%
3.2.2. Apetência para a área	6,7%	0%	0%	0%	1,4%
3.2.3. Vontade/Empenho/Esforço/Participação	6,7%	5,3%	13,3%	38,1%	17,1%
3.3. Instrumentos, estratégias e modalidades					
3.3.1. Testes	0%	5,3%	0%	4,8%	2,9%
3.3.2. Serviços	0%	0%	0%	4,8%	1,4%
3.3.3. Trabalhos individuais	0%	5,3%	0%	0,0%	1,4%
3.3.4. Avaliação formativa	0%	0%	6,7%	0%	1,4%
3.4. Atitudes do professor					
3.4.1. Imparcialidade	0%	0%	0%	10%	2,9%
3.5. Outros aspectos					
- "tudo"					
- "nós, como somos"	0%	5,3%	6,7%	0%	2,9%

Quadro 26 – Categoria 3 – Tema II (Alunos)

Em síntese, o Gráfico 16 permite-nos destacar no âmbito deste Tema, o seguinte:

- a maioria dos alunos entende que “conhecimentos” e “capacidades” são os critérios de avaliação mais valorizados pelos professores; note-se que os resultados das entrevistas mostram que uma percentagem significativa de professores afirma privilegiar, no processo de avaliação dos seus alunos, critérios de avaliação informais e subjectivos;
- os alunos parecem reconhecer a existência de diferentes “modelos de referência”, e sua influência no comportamento de avaliação dos professores, tal como demonstraram as investigações de Noizet e Caverni (1985);
- uma grande maioria dos alunos declara tomar conhecimento dos critérios de avaliação, no início do ano lectivo, o que comprova as afirmações de uma elevada percentagem de professores, no que concerne à construção, definição e informação dos critérios que utilizam para avaliar;

- segundo os alunos, os professores deveriam atribuir mais importância aos “conhecimentos e capacidades” e valorizar, de uma forma diferente, o esforço e empenho de cada um no seu processo de formação na escola.



Tema III – Instrumentos, procedimentos e organização do processo de avaliação

O Quadro 27 ilustra os dados relativos à questão 6 do Questionário e mostra-nos, na generalidade, que 70% dos alunos considera que os instrumentos e procedimentos de avaliação mais utilizados pelos professores são os testes e 58,6% afirma que os menos presentes no processo de avaliação são as chamadas orais.

Escolas	A	B	C	D	Total
	(n=15)	(n=19)	(n=15)	(n=21)	(n=70)
Categoria e Sub-Categorias	fr (%)	fr (%)	fr%	fr (%)	fr (%)
1 Percepcionados como utilizados					
1.1. Muitas vezes					
1.1.1 Testes	53,3%	94,7%	86,7%	47,6%	70%
1.1.2. Trabalhos individuais	0%	15,8%	6,7%	4,8%	7,1%
1.1.3. Trabalhos de grupo	26,7%	21,1%	60%	52,4%	40%
1.1.4. Fichas de trabalho	0%	26,3%	33,3%	4,8%	15,7%
1.1.5. Realização de tarefas e/ou serviços	26,7%	5,3%	13,3%	28,6%	18,6%
1.1.6. Participação voluntária na aula	6,7%	0%	46,7%	42,9%	24,3%
1.1.7. Chamadas orais	13,3%	5,3%	6,7%	9,5%	8,6%
1.1.8. Outros					
-Comportamento/assiduidade/pontualidade	0%	0%	6,7%	0%	1,4%
1.2. Algumas vezes					
1.2.1 Testes	40%	5,3%	6,7%	52,4%	27,1%
1.2.2. Trabalhos individuais	80%	73,7%	73,3%	71,4%	74,3%
1.2.3. Trabalhos de grupo	60%	73,7%	33,3%	47,6%	54,3%
1.2.4. Fichas de trabalho	60%	57,9%	53,3%	71,4%	61,4%
1.2.5. Realização de tarefas e/ou serviços	66,7%	63,2%	66,7%	57,1%	62,9%
1.2.6. Participação voluntária na aula	53,3%	63,2%	46,7%	52,4%	54,3%
1.2.7. Chamadas orais	20%	21,1%	20%	33,3%	24,3%
1.3. Nunca					
1.3.1 Testes	13,3%	0%	0%	0%	2,9%
1.3.2. Trabalhos individuais	13,3%	0%	0%	19%	8,6%
1.3.3. Trabalhos de grupo	13,3%	0%	0%	4,8%	4,3%
1.3.4. Fichas de trabalho	40%	0%	0%	19%	14,3%
1.3.5. Realização de tarefas e/ou serviços	6,7%	15,8%	6,7%	4,8%	8,6%
1.3.6. Participação voluntária na aula	40%	10,5%	0%	0%	11,4%
1.3.7. Chamadas orais	60%	52,6%	60%	61,9%	58,6%

Quadro 27 – Categoria 1 – Tema III (Alunos)

Estes resultados são consonantes com os que obtivemos nas entrevistas realizadas aos professores, levando-nos a constatar também que, embora haja diferenças entre as percentagens obtidas nas diferentes escolas, excepto na escola D, são bastante significativas as percentagens obtidas em relação a esta sub-categoria - 1.1.1.

Note-se que verificamos que mais de metade dos alunos inquiridos declara que os professores utilizam algumas vezes, a “realização de tarefas e/ou serviços”, os trabalhos individuais e de grupo e a “participação voluntária na aula” como estratégias de avaliação.

A maioria dos alunos reconhece, como nos mostra o Quadro 28, que os professores têm “momentos específicos” para avaliar, o que nos leva a admitir a hipótese que os alunos identificam o tempo de aplicação de determinados instrumentos e/ou procedimentos como “momentos específicos de avaliação”. Recorde-se que a maioria dos professores faz referência ao uso da avaliação contínua, destacando a realização de uma avaliação sumativa, geralmente, no final do módulo (veja-se Quadro 15).

Escolas	A	B	C	D	Total
	(n=15)	(n=19)	(n=15)	(n=21)	(n=70)
Categoria e Sub-Categorias	fr (%)	fr (%)	fr%	fr (%)	fr (%)
2. Organização do processo de avaliação					
2.1. Percepção de momentos específicos	66,7%	42,1%	73,3%	85,7%	67,1%
2.2. Não identificação de momentos	26,7%	47,4%	26,7%	14,3%	28,6%

Quadro 28 – Categoria 2 – Tema III (Alunos)

Podemos constatar, através da observação do Quadro 29, que, em geral, os professores consideram “tudo” quando calculam a nota a atribuir a um aluno, num módulo, segundo os inquiridos, o que comprova os resultados obtidos nas entrevistas realizadas aos formadores.

Recorde-se que a “inclusão” das informações recolhidas através de uma avaliação contínua foi um dos elementos apontados pelos professores para o cálculo da nota da nota a atribuir ao aluno em cada módulo.

Escolas	A	B	C	D	Total
	(n=15)	(n=19)	(n=15)	(n=21)	(n=70)
Categoria e Sub-Categorias	fr (%)	fr (%)	Fr%	fr (%)	fr (%)
3. Aspectos considerados para cálculo de nota					
3.1. Resultados obtidos	26,7%	47,4%	26,7%	4,8%	25,7%
3.2. Evolução na aprendizagem	20%	5,3%	13,3%	4,8%	10%
3.3. Participação	13,3%	26,3%	33,3%	14,3%	21,4%
3.4. Tudo	73,3%	47,4%	40%	95,2%	65,7%
3.5. Outros - "testes, testes e mais testes"	0%	0%	0%	4,8%	1,4%

Quadro 29 – Categoria 3 – Tema III (Alunos)

Concluindo este Tema podemos referir que:

- alunos e professores reconhecem ser o “teste” o instrumento de avaliação mais utilizado, confirmando-se a predominância da avaliação escrita como já destacámos anteriormente;
- há recurso a uma diversidade de instrumentos e procedimentos avaliativos no processo de formação dos alunos, notando-se, neste Curso e Componente, que a “realização de tarefas e/ou serviços” bem como as “Fichas de trabalho/fichas técnicas” são estratégias de avaliação utilizadas com alguma frequência, nas quatro escolas, facto constatado também nos resultados das entrevistas aos professores (veja-se Quadro 13);

- a maioria dos alunos inquiridos considera que o professor tem “momentos específicos” para avaliar e valoriza “tudo”, ou seja, todas as informações de que dispõe, para tomar uma decisão em relação à nota a atribuir por módulo.

O Gráfico 17 ilustra, em síntese, os resultados obtidos neste Tema.

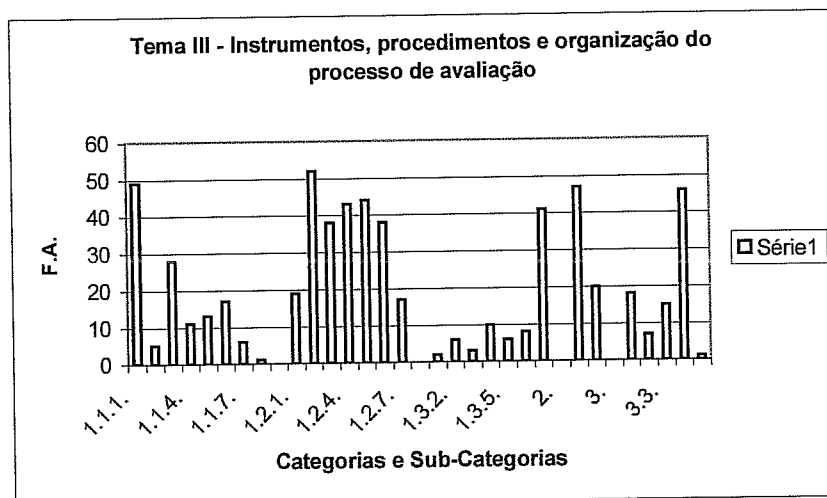


Gráfico 17 – Tema III (Alunos)

Tema IV – Sentimentos e opiniões

Neste Tema apresentamos os resultados dos dados obtidos com base nas questões do Bloco C do Questionário.

O Quadro 30 mostra-nos que todos os alunos reconhecem a importância da avaliação. A consciência de que este processo é relevante para cada um traduz-se, como se pode verificar pelas percentagens obtidas, na assunção do seu papel na regulação do percurso de formação e na função de certificação da avaliação.

Escolas	A	B	C	D	Total
	(n=15)	(n=19)	(n=15)	(n=21)	(n=70)
Categoria e Sub-Categorias	fr (%)	fr (%)	fr%	Fr (%)	fr (%)
1 Importância da avaliação					
1.1. Reconhecimento	100%	100%	100%	100%	100%
1.2. Justificações					
1.2.1. Regulação do percurso de aprendizagem	80%	42,1%	40%	61,9%	55,7%
1.2.2. Situar-se face ao grupo	0%	5,3%	6,7%	9,5%	5,7%
1.2.3. Influência na orientação do professor	40%	0%	20%	4,8%	14,3%
1.2.4. Certificação do curso	46,7%	78,9%	60%	42,9%	57,1%
1.2.5. Condiciona a obtenção de melhores empregos	26,7%	21,1%	26,7%	23,8%	24,3%

Quadro 30 – Categoria 1 – Tema V (Alunos)

Não obstante, 55,7% dos alunos consideram a “regulação do percurso de aprendizagem” e 57,1% admitir a “certificação do curso” como as justificações para a importância da avaliação, verifica-se que outras opiniões existem, como sugerem as percentagens da Categoria 1, retratadas no Quadro 30.

É curioso verificar que apenas 14,3% dos alunos inquiridos, uma percentagem pouco significativa, assinala que a avaliação influencia a “orientação do professor”, quando mais de metade dos professores entrevistados (54,2%) admitiu que a avaliação permite-lhes regular a sua acção e intervir melhor junto dos alunos.

Face aos dados desta Categoria, admitimos que esta percepção dos alunos pode estar relacionada com a organização de um ensino pouco diferenciado. Recordamos que alguns professores, como E22, aludem à “correção dos trabalhos de casa(...) realização de exercícios práticos(....)” em função de “algumas dificuldades dos alunos” como uma actividade de reforço no processo de ensino-aprendizagem, mas traçada, de uma forma igual, para todo o colectivo-turma.

O Quadro 27 torna evidente que os alunos, quando questionados sobre as dificuldades sentidas, referem com mais frequência aspectos “relacionados com dificuldades individuais” (veja-se 2.2.2.), com comportamento dos professores (2.3.1.) e com a vivência da relação professor-aluno (2.3.1.), apesar de uma percentagem razoável (20%) atestar que não sente ou sentiu problemas e/ou dificuldades no processo de avaliação.

Escolas	A	B	C	D	Total
	(n=15)	(n=19)	(n=15)	(n=21)	(n=70)
Categoria e Sub-Categorias	fr (%)	fr (%)	fr%	fr (%)	Fr (%)
2. Dificuldades sentidas					
2.1. Relacionadas com o funcionamento da escola, curso, disciplina					
2.1.1. Regulamento da escola	0%	5,3%	0%	0%	1,4%
2.1.2. Aulas muito teóricas	0%	0%	0%	4,8%	1,4%
2.1.3. Tempo insuficiente para prática	0%	5,3%	0%	9,5%	4,3%
2.1.4. Sobrecarga horária	0%	0%	0%	9,5%	2,9%
2.1.5. “Pouca teórica para a prática”	0%	0%	5,3%	0%	1,4%
2.2. Relacionadas com dificuldades individuais					
2.2.1. A matemática	0%	10,5%	0%	0%	2,9%
2.2.2. Falta de concentração/motivação	0%	16%	6,7%	9,5%	8,6%
2.2.3. Dificuldade de compreensão da matéria	0%	0%	0%	4,8%	1,4%
2.2.4. Timidez/medo de errar	0%	0%	0%	9,5%	2,9%
2.2.5. Não estar preparado para solicitações do professor	0%	0%	0%	9,5%	2,9%
2.3. Relacionadas com agentes					
2.3.1. Parcialidade/Comportamento/Desempenho do professor	13,3%	0%	13,3%	9,5%	8,6%
2.3.2. Dificuldades na relação professor/aluno	13,3%	5,3%	6,7%	4,8%	7,1%
2.3.3. Critérios de avaliação do professor	0%	0%	6,7%	4,8%	2,9%
2.4. Relacionadas com instrumentos de avaliação	0%	5,3%	0%	4,8%	2,9%
2.5. Outras					
- Cálculo da média do módulo	0%	0%	13,3%	0%	2,9%
2.6. Ausência de problemas/dificuldades	60%	10,5%	6,7%	9,5%	20%

Quadro 31 – Categoria 2 – Tema V (Alunos)

Ainda ao nível das opiniões, constatamos, também, como nos mostra o Quadro 32, que as propostas dos alunos com frequências relativas mais significativas são as relacionadas com o plano de estudos e carga horária do Curso (3.1.2.) bem como com a “actuação do professor” (3.2.1.), o que parece tornar mais “consistente” a apreciação feita pelos alunos ao modelo de avaliação da Escola Profissional, como vimos no Tema I, Categoria 2 (Quadro 23) .

É interessante verificar que a maioria dos professores e alunos declara estar satisfeita com o modelo de avaliação estabelecido oficialmente para o ensino profissional, dada a inexistência de propostas para a alteração do mesmo.

Escolas	A	B	C	D	Total
	(n=15)	(n=19)	(n=15)	(n=21)	(n=70)
Categoria e Sub-Categorias	fr (%)	fr (%)	fr%	fr (%)	fr (%)
3. Propostas para melhoria					
3.1. Relativas à organização e funcionamento da escola e/ou curso					
3.1.1. Melhores condições de trabalho	0%	0%	6,7%	0%	1,4%
3.1.2. Mais práticas/Carga horária superior para práticas	13,3%	10,5%	0%	23,8%	12,9%
3.2. Relativas à actuação do professor					
3.2.1. Mudança de atitude/relação	13,3%	10,5%	26,7%	14,3%	15,7%
3.2.2. Melhor organização e gestão da aula	13,3%	5,3%	6,7%	4,8%	7,1%
3.2.3. Utilização de outros critérios, instrumentos e procedimentos de avaliação	0%	5,3%	13,3%	14,3%	8,6%
3.3. Relativas ao aluno					
3.3.1. Mais empenho na formação	0%	5,3%	0%	0%	1,4%
3.3.2. Inexistência de propostas	13,3%	0%	0%	23,8%	10%

Quadro 32 – Categoria 3 – Tema V (Alunos)

Em resumo, podemos assinalar de acordo com o Gráfico 18 que

- enquanto 25% dos professores destacam, a nível do discurso, “as dificuldades reveladas pelos alunos e sua falta de motivação” como elementos que afectam o processo de avaliação, 8,6% dos alunos apontam a “falta de concentração e motivação” bem como a “parcialidade/comportamento/desempenho do professor” e “carga horária do Curso” como os “factores” mais relevantes que conduzem à vivência de dificuldades;
- a totalidade dos alunos da nossa amostra reconhece a importância da avaliação, mas parece não perceber o contributo da mesma para a regulação da acção do professor;
- uma percentagem pouco significativa de alunos (12,9%) indica que a alteração dos planos curriculares deste Curso e Componente como proposta para melhorar o funcionamento do mesmo, enquanto 54,2% dos professores defende esta opinião.

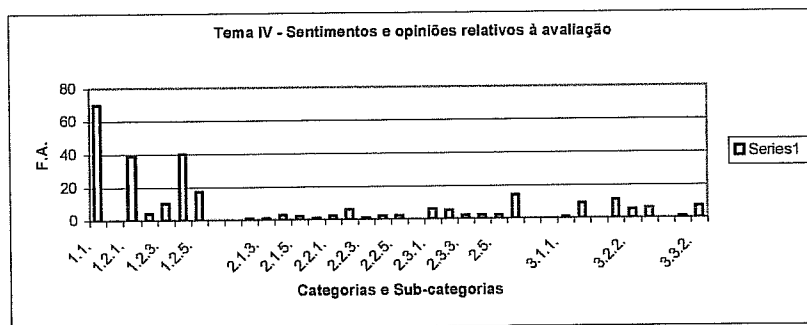


Gráfico 18 – Tema V (Alunos)

III.2. Síntese do capítulo

Ao terminarmos este Capítulo, não podemos deixar de salientar que

- a maioria dos formadores da Componente Técnica do Curso de Hotelaria/Restauração do Ensino Profissional revela, a nível do discurso, concepções de avaliação em educação que nos remetem para o significado de “medida”, atribuído tradicionalmente à avaliação (Pinto, 1989 e Valadares, J. & Graça, M., 1998);
Constata-se também que, poucos são os professores que conhecem o normativo relativo à avaliação do Ensino Profissional, existindo uma percentagem significativa que considera “a prática” como o critério de avaliação a privilegiar nesta modalidade de ensino. Assim, sobressai uma visão parcelar do ensino profissional bem como da avaliação escolar, em geral;
- os professores atribuem maior relevo a critérios informais e subjectivos de avaliação. No entanto, dizem utilizar, mais frequentemente, instrumentos e procedimentos de avaliação que assentam em suporte escrito. Torna-se também evidente a tendência em considerar o programa oficial da disciplina como o ponto de referência quer para a elaboração dos critérios de avaliação quer para a selecção dos instrumentos e procedimentos necessários para avaliar as aprendizagens dos alunos. Note-se que se detectaram diferenças significativas quando comparados os resultados das entrevistas e dos inquéritos no que concerne aos critérios de avaliação.
- alunos e professores reconhecem que, maioritariamente, são os testes, os instrumentos de avaliação mais utilizados. Registe-se ainda que, nesta componente deste curso, as “fichas de trabalho/fichas técnicas” também são empregues com alguma frequência;
- há diferenças significativas nas declarações de professores e alunos, em relação à utilização das informações resultantes da avaliação e propostas para melhoria do funcionamento do Curso;
- não se registaram diferenças significativas entre professores e alunos no que se refere à apreciação do sistema de avaliação do Ensino Profissional pois, na globalidade da nossa amostra, este é classificado com Bom ou Satisfatório;
- foram detectadas contradições ao nível do discurso dos professores, momentos de pouca clareza, o que parece ser indicador de algumas dificuldades sentidas pelo professor no campo da avaliação das aprendizagens dos alunos.

IV. Conclusões

Após a análise e discussão dos dados efectuada, e tendo em conta a síntese apresentada no final de cada Capítulo deste trabalho, pensamos dever apenas, neste momento, salientar de forma sucinta os aspectos que nos parecem mais relevantes, ao reflectirmos sobre a globalidade do estudo realizado.

Tal como afirmámos na Introdução, e realçámos nos Capítulos II e III, este trabalho assume um carácter descritivo e interpretativo de afirmações de professores e alunos, pelo que não nos permite extrair conclusões válidas para o universo dos professores dos Cursos de Hotelaria/Restauração a funcionar nas Escolas Profissionais do nosso país.

A partir dos resultados obtidos e do que estes parecem indiciar, apresentamos as conclusões considerando os objectivos gerais formulados inicialmente. Procuraremos, também, apontar algumas questões que “vimos surgir” ao longo da realização deste estudo, tendo presente o quadro teórico apresentado no Capítulo I.

IV.1 – O “discurso” dos professores e alunos sobre a avaliação

Em relação às concepções subjacentes às práticas avaliativas deste grupo de professores do ensino profissional, pudemos constatar que, independentemente do reconhecimento da avaliação pedagógica como um processo contínuo e parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem, neste grupo de professores predomina uma visão de certa forma redutora da avaliação e do ensino profissional.

A partir da análise dos dados, torna-se evidente que, ao contrário do que é pressuposto nos normativos oficiais relativos ao ensino profissional, muitos professores da nossa amostra parecem entender ainda as escolas profissionais como instituições que visam fundamentalmente preparar os jovens para assumir um posto de trabalho e relegar para segundo plano a sua “finalidade educativa” (Azevedo, 1991). Note-se que “a prática” e a preparação para o desempenho de funções específicas nesta área profissional foram referências recorrentes nas entrevistas realizadas aos formadores.

Dados os resultados obtidos em relação a esta questão, pensamos que seria interessante saber se esta preocupação com a “prática”, predominante neste grupo de formadores, poderá estar relacionada com a sua formação enquanto profissionais de um sector de actividade específico e/ou com a natureza das disciplinas que orientam.

Verificámos, também, que este grupo de formadores parece privilegiar a modalidade de avaliação sumativa, aplicando-a uma vez completado o módulo, ou seja, a aprendizagem, e com a finalidade de realizar “uma balanço da aprendizagem do aluno”, característica da avaliação sumativa, como afirmam Miras & Solé (1996).

Não pudemos deixar de nos perguntar se os professores avaliam continuamente os seus alunos, de um modo informal, como salientam Hargreaves, A & outros (1998), mas parecem não atender à forma como cada aluno organiza e interpreta a informação, regula as suas aprendizagens, como se pode assegurar o “carácter predominantemente

formativo e contínuo” do sistema de avaliação do ensino profissional. (Portaria 423/92, de 22 de Maio) e realizar uma avaliação formativa.

A maioria dos professores entrevistados parece reconhecer essencialmente o carácter classificativo, certificativo e selectivo da avaliação e tem a “aprendizagem dos alunos” como objecto da mesma. Tais factos parecem indicadores de uma “visão tradicional do objecto da avaliação” (Rosales, 1992) e concretização “desvirtuada” do modelo instituído para esta modalidade de ensino. Os resultados obtidos parecem mostrar-nos, nalguns casos também, a existência de uma “visão de aprendizagem orientada para o produto” (Shipman, 1983 citado por Hargreaves, A & outros, 1998).

É de realçar que, na generalidade, os alunos associam à palavra “avaliação” outras referentes a resultados, classificações, critérios e instrumentos de avaliação. Face aos resultados obtidos em relação a esta questão colocada aos alunos, ocorre-nos admitir como hipótese que a percepção pouco nítida que têm do significado do processo de avaliação na escola bem como do seu papel enquanto sujeitos deste processo pode ser uma das variáveis explicativas de alguns comportamentos e sentimentos dos alunos em relação à avaliação.

Note-se que, apesar de 66% dos professores entrevistados ter afirmado que privilegia uma “avaliação contínua” (Quadro 15), há uma tendência generalizada para a utilização dos testes enquanto instrumentos de avaliação e uma predominância de avaliações escritas, facto confirmado, também, pelos resultados obtidos a partir dos questionários aplicados aos alunos. No entanto, a maioria dos formadores afirma considerar que estes são um dos meios de avaliar determinadas aprendizagens. Tal facto parece revelar consciência da necessidade de multiplicar as fontes de recolha de dados e de informações e ser indicador da preocupação dos professores em realizar uma melhor avaliação dos seus alunos.

É de ressaltar que a maioria dos formadores invoca critérios informais e subjectivos quando se lhes pede para indicar os critérios tomados para avaliar os seus alunos, enquanto que a maioria dos alunos inquiridos considera que os professores valorizam mais “conhecimentos” e “capacidades”.

Não deixa de ser interessante constatar que, para estes alunos, a “vontade, empenho, esforço e participação” deviam ser os critérios a privilegiar pelos formadores na sua avaliação.

Não nos surpreende, por isso, que um número significativo dos professores entrevistados (58%) tenha declarado que, ao utilizar as informações para atribuir notas, considera os testes como a base central para o cálculo de uma média, em conjunto com a avaliação contínua, o que se veio a comprovar pelas declarações dos alunos.

Pensamos dever registar, no entanto, que, embora não tenha sido objecto do nosso estudo reflectir sobre a atribuição de notas, a mesma foi referida pela maioria como resultante de uma média efectuada de uma forma arbitrária, por cada professor.

Apesar de muitos dos entrevistados terem afirmado que as informações recolhidas têm consequências no processo de ensino e aprendizagem e permitem uma dupla retroalimentação, servindo professor e alunos, não detectámos muitas referências à

importância dos resultados e classificações para os alunos, como demonstrou Cardinet (1990). Verificámos, também, que cerca de 56% dos alunos diz não “sentir” o impacto da avaliação na actuação do professor, o que parece contradizer, em certa medida, as declarações de uma parte significativa dos formadores entrevistados.

No entanto, é de evidenciar que, não obstante as conceptualizações dominantes neste grupo de professores, é comum o desejo e a necessidade de considerar as dificuldades dos seus alunos no processo de ensino e de aprendizagem, criar condições para que cada aluno possa fazer o seu percurso na escola com sucesso e proporcionar uma formação que corresponda ao perfil exigido para um Técnico nesta área profissional específica.

A maioria dos entrevistados revela ter conhecimento da importância das informações recolhidas a partir da avaliação formal e informal, para professor e alunos, bem como a necessidade de assegurar a participação dos alunos no seu processo de formação e de avaliação como sujeitos, o que, em certa medida, parece paradoxal, se considerarmos os procedimentos avaliativos referidos por muitos nas entrevistas. Estes factos levam-nos a admitir que embora os professores valorizem a avaliação contínua não realizam uma verdadeira avaliação formativa, como muitos parecem pensar, modalidade que é privilegiada no sistema do Ensino Profissional.

Ao reflectirmos sobre este aspecto, não pudemos deixar de admitir como uma das hipóteses explicativas para esta constatação o desconhecimento ou dificuldades na interpretação e apropriação da informação e orientações contidas nos documentos oficiais bem como a necessidade de uma maior partilha de experiências entre professores e reflexão mais profunda sobre as questões da avaliação.

Os resultados obtidos sugerem, igualmente, que uma percentagem significativa dos professores desta amostra tem uma compreensão pouco clara do conceito de auto-avaliação e da necessidade de explicitação e apropriação dos critérios de avaliação pelos alunos, factores importantes para uma melhor aprendizagem, como referem Nunziatti (1990), Cardinet (1990), Perrenoud (2001), entre outros autores. É curioso verificar que a quase totalidade dos professores não refere a utilização de instrumentos de auto-avaliação e parece não conhecer ou não ter compreendido o papel que estes podem desempenhar no desenvolvimento da autonomia dos seus alunos. Pensamos que este facto bem como a explicitação e apropriação insuficiente dos critérios de avaliação pelos alunos podem estar relacionados com algumas das dificuldades que estes dizem sentir ao “viver” o processo de avaliação, particularmente quando referem aspectos relacionados com “comportamentos/desempenho” do professor na avaliação.

Se não há registos sistemáticos das observações, ou seja, se esta é referida como utilizada enquanto procedimento ou instrumento de avaliação assente apenas no “registo mental” do professor, somos levados a questionar, igualmente, se há, entre os professores, uma verdadeira consciência da intencionalidade dos actos educativos e do significado da avaliação no processo de ensino e de aprendizagem.

Contudo, é de sublinhar que alguns professores admitem sentir dificuldades em responder à exigência de avaliar que é colocada pela Escola, embora a maioria, curiosamente, não se questione a si próprio nem o modelo de avaliação adoptado para o Ensino profissional.

Verifica-se que para estes professores e alunos a revisão do plano curricular do Curso e a melhoria das condições de trabalho são os factores tidos como prioritários para melhorar a concretização do processo de formação e de avaliação no Curso de Hotelaria/Restauração do Ensino Profissional.

De uma forma global, pensamos poder afirmar que cada professor parece estruturar e orientar o seu comportamento profissional de acordo com a forma como pensa e apreende a realidade do processo do ensino e aprendizagem (como têm assinalado vários autores, entre outros, Perrenoud, 1986, Perrenoud & outros, 2001, Rosales, 1992), como “vê” o ensino profissional, o Curso de Hotelaria/Restauração e a avaliação do ensino.

Não podemos deixar de relevar que, não obstante a predominância de conceptualizações que nos remetem para uma visão tradicional da avaliação, também se observa neste grupo de professores a existência de outras concepções, embora estas sejam pouco representativas encarando a amostra na sua globalidade.

IV.2 – Considerações finais

A revisão de literatura efectuada tornou evidente que a avaliação deve ser considerada um importante elemento do processo de ensino e aprendizagem bem como “o papel fulcral” que desempenha em toda a “experiência educativa” (Valadares & Graça, 1998). Deste modo, deve ser colocada ao serviço do desenvolvimento deste processo e contribuir para o crescimento de cada um dos actores nele intervenientes, em especial do “crescimento pessoal do aluno”, dada a finalidade última do processo de educação e ensino (Miras & Solé, 1996).

Dado o discurso dos professores e as percepções dos alunos, cremos poder dizer, tal como já referiram outros autores em relação a outros níveis de ensino (Afonso, 1998, Rosales, 1992, Hargreaves, 1998, entre outros) que se torna necessário investir na formação contínua e pedagógica dos professores das escolas profissionais, assegurando, simultaneamente, a integração de técnicos como formadores destas instituições, como evidencia Marques (1990) e recomenda Pires & outros (2000) no diagnóstico realizado sobre o Sector de Hotelaria em Portugal.

Pires & outros (2000) referem no estudo realizado o facto de haver uma necessidade de atender ao desenvolvimento de competências dos alunos destes Cursos, realizados nas Escolas Profissionais, em especial no domínio “social e relacional, fundamental no contacto com o público”. Assim, mais uma vez se torna notório que há necessidade de desenvolver competências profissionais nos formadores que os tornem capazes de melhor “saber avaliar” para “melhor ensinar”, ou seja, capazes de organizar, gerir e avaliar o processo de formação dos alunos destes Cursos, dadas as finalidades do mesmo e o modelo pedagógico destas instituições educativas.

Não podemos deixar de referir que nos parece que se devia reflectir também sobre a formação oferecida aos formadores, em especial no domínio da avaliação, uma vez que, tal como se pode verificar na nossa amostra, mais de metade dos entrevistados afirmaram ter realizado cursos de formação pedagógica.

Creemos que seria interessante conhecer os dispositivos e modalidades de formação que se têm colocado à disposição destes formadores do Ensino Profissional e tentar compreender a relação entre os mesmos e os seus efeitos. Outros aspectos poderiam ser apontados para futuros estudos, como no campo das representações dos formadores deste Curso sobre a formação profissional nesta área e sua influência tanto no exercício das suas funções enquanto docentes quanto na forma como organizam e gerem a formação.

Conscientes de que ainda há muitos aspectos que merecem ser aprofundados e estudados nesta área, resta-nos salientarmos que reconhecemos também a necessidade de investir na melhoria das condições de trabalho e materiais das escolas profissionais, de analisar e reflectir sobre o plano curricular do Curso, de promover o diálogo entre estas instituições e entidades empregadoras, tal como referem Pires & outros (2000), entre outros factores, a fim de se contribuir, de uma forma eficaz, para a melhoria da formação que se oferece no Ensino Profissional.

Bibliografia

- Abrecht, R.(1994). *A avaliação formativa*. Porto: Asa. (Obra original publicada em 1986).
- Afonso, A J. (1998). *Políticas Educativas e Avaliação Educacional*. Braga: CEIP, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Allal, L., Cardinet, J., & Perrenoud, Ph. (1986). *A avaliação formativa num ensino diferenciado*. Coimbra: Almedina.
- Allal, L. (1986). Estratégias de avaliação formativa: concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação. In Allal, L., Cardinet, J., & Perrenoud, Ph. (1986). A avaliação formativa num ensino diferenciado (175-194). Coimbra: Livraria Almedina.
- Alves, José M.(1991). *Avaliação Pedagógica. Uma chave para o sucesso escolar e profissional*. In Maria João Gama (Coord.). Manual do Formador. Vol. 3. 3-43. Porto: GETAP, Ministério da Educação.
- Alves, José M. (1992). *Modos de organização, Direcção e Gestão das Escolas Profissionais – Um estudo de quatro situações*. Dissertação de Mestrado. Braga: Instituto da Educação, Universidade do Minho.
- Arends, R. I. (1997). *Avaliação*. In Aprender a ensinar. (227-257). Portugal: Editora McGraw-Hill
- Azevedo, J. (1991). *A educação tecnológica nos anos 90*. Lisboa: Edições Asa, 1ª edição.
- Azevedo, J. (1999). *Sair do impasse*. Porto: Edições Asa, Cadernos Pedagógicos.
- Antunes, F. (2000). *Sobre o ensino profissional velhas soluções não abrem novos caminhos*. In Jornal A Página da Educação nº96.4. <http://www.a-pagina-da-educacao.pt/arquivo/artigos/u1111.html>
- Barbier, J.M. (1990). *A avaliação em formação*. Porto: Afrontamento. (Obra original publicada em 1985).
- Bardin, L. (1979). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bartolomeis, F. (1981). *Porquê Avaliar*. In Pinto, J. Antologia de Textos. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Boavida, J. & Barreira, C. (1993). *Nova Avaliação: Novas exigências*. Inovação 6, 97-195.

- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Branco, A. M. (1998). *Ensino Técnico-Profissional – Estudo de caso*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação de Lisboa.
- Cardinet, J. (1986). A avaliação formativa, um problema actual. In Allal, L., Cardinet, J., & Perrenoud, Ph. (1986). A avaliação formativa num ensino diferenciado (13-23). Coimbra: Livraria Almedina.
- Cardinet, J. (1988). *Évaluation scolaire e pratique*. Bruxelles: De Boeck.
- Cardinet, J. (1990). *Pour apprécier le travail des élèves*. Bruxelles: De Boeck. (2e tirage 1990).
- Cardinet, J. (1993). *Avaliar é medir?*. Porto:Asa. (Obra original publicada em 1986).
- Cardinet, J. (2001). *Plaidoyer por l'auto-évaluation*.
<http://www.offratel.nc/magui/Cardeval.htm>
- Clifton, B.Chadwick., & Rivera, Nelson I. (1990). *Evaluación formativa para el docente*. Barcelona: Paidós Educador.
- Cortesão, L. & Torres, M.A.(.....) *Avaliação Pedagógica II*. Coleção Ser Professor. Porto: Porto Editora, 4ª edição revista e melhorada.
- Cortesão, L. (1996). *Avaliação formativa – que desafios?*. Porto: Edições Asa, Cadernos Pedagógicos
- Damas, M.J. & De Ketele, J.M. (1985) *Observar para avaliar*. Coimbra: Livraria Almedina.
- De Ketele, J.M. (1986). A propósito das noções de avaliação formativa, de avaliação sumativa, de individualização e de diferenciação, In Allal, L., Cardinet, J. & Perrenoud (1986). A avaliação formativa num ensino diferenciado (211-219). Coimbra: Livraria Almedina.
- De la Garandereie, A. (1989). *Pedagogia dos processos de Aprendizagem*. Rio Tinto: Edições Asa, 1ª edição.
- Estrela, Albano.(1990). *Teoria e Prática de Observação de Classes*. Lisboa: INIC. (3ª edição.).
- Estrela, Albano., & Nóvoa, António. (1993). *Avaliações em educação: Novas perspectivas*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, Albano . & Rodrigues, Pedro (coord.). (1994).*Para uma Fundamentação da Avaliação em Educação*. Lisboa: Edições Colibri.

- Estrela, A (1998). *Investigação e Reforma Educativa*. Lisboa: IIE
- Estrela, T. & Estrela, A (1994). *A Técnica dos incidentes críticos no ensino*. Lisboa: Editorial estampa, 2ª edição.
- Figari, G. (1996). *Avaliar: que referencial?*. Porto: Porto Editora.
- Gama, M. J. (1991). *Manual do Formador – Teoria e desenvolvimento do currículo*. (Coord.). Porto: GETAP, 1991.
- Gonçalves, Maria José de Oliveira (1998). Les écoles professionnelles une innovation dans de système éducatif portugais. In Estrela, Albano. (1998). Investigação e Reforma Educativa. Lisboa: IIE
- Hadji, Charles. (1994). *A avaliação, regras do jogo*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A, Earl, L. & Ryan, J. (1998). La evaluación. In Hargreaves, A & outros. (183-222). Una educación para el cambio – Reinventar la educación de los adolescentes. Barcelona: Ediciones OCTAEDRO, S.L.
- IIE. (1994). *Pensar avaliação, melhorar aprendizagem*. Lisboa: IIE
- Leal, L. (1991). Evolução e problemática do Sistema de Avaliação em Portugal. In Pinto, J. Antologia de Textos. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada
- Leal, L. (1992). *A avaliação da aprendizagem num contexto de inovação curricular*. Lisboa: Coleção Teses, Associação de professores de Matemática, 2ª edição, 1994.
- Leite, C. & outros. (1995). *Avaliar a avaliação*. Porto: Edições Asa, Cadernos Pedagógicos.
- Leite, F. & Figueiredo, A (1993). *Escolas profissionais – Inserção Profissional dos Diplomados em 1993 – Relatório Final*. Lisboa: ME, Departamento de Programação e Gestão Financeira.
- Lemos, V. (1990). *O critério do sucesso – técnicas de avaliação da aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.
- Lemos, V., Neves, A , Campos, C., Conceição, J. e Alaiz, V. (1992). *A nova avaliação da aprendizagem: o direito ao sucesso*. Lisboa: Texto Editora.
- Marques, Margarida. (1990). *As escolas profissionais: um novo modelo de formação*. Inovação (3) 43-52.
- Marques, Margarida. (1993). *O modelo educativo das escolas profissionais: um campo potencial de inovação*. Lisboa: Educa, Associação Nacional de Escolas Profissionais e autora.
- Miles, M. B. & Huberman, M. (1984). *Qualitative Data Analysis*. (49-78). Beverly Hills: Sage Publications.

Miras, M & Solé, I. (1996). A evolução da Aprendizagem e a Evolução no Processo de Ensino e Aprendizagem. In Coll, C., Palacios, J. & Marchesi, A. (orgs.). (1996) Desenvolvimento Psicológico e Educação: Psicologia da Educação Vol.2 (374-385). Porto Alegre: Artes Médicas.

Monot, M. (2001). *Notes sur la "pédagogie de maîtrise"*.
<http://www.freinet.org/pef/fr/ped-mait.htm>

Nacem, Núcleo de Apoio à Concretização da Estrutura Modular. (1993). *Estrutura Modular nas Escolas Profissionais*. Porto: GETAP, Ministério da Educação.

Noizet, G. & Caverni, J.P. (1985). *Psicologia da Avaliação Escolar*. Coimbra: Coimbra Editora, Limitada.

Nova, E. V. (1997). *Avaliação dos alunos – problemas e soluções*. Lisboa: Texto Editora.

Nunziati, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formative. Cahiers Pédagogiques, 280, 47-64.

Nova, E. V. (1997). *Avaliação dos alunos – Problemas e soluções*. Lisboa: Texto Editora.

Pais, Ana & Monteiro, M. (1996). *Avaliação – Uma Prática Diária*. Lisboa: Editorial Presença.

Pardal, L. (1998). O ensino profissional: uma realidade a consolidar. Noesis (47) 29-30

Perrenoud, P. (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire*. Genève: Librairie Droz S.A.

Perrenoud, P. (1986). Das diferenças culturais às dificuldades escolares: A avaliação e a norma num ensino diferenciado. In Allal, L., Cardinet, J., & Perrenoud, Ph. (1986). A avaliação formativa num ensino diferenciado (27-73). Coimbra: Livraria Almedina.

Perrenoud, P. (1988). *La part d'évaluation formative dans toute l'évaluation continue*.
http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1988//1988.05.html

Perrenoud, P. (1991). Avancer vers l'observation formative et une pédagogie différenciée. *Journal de l'enseignement primaire*, 34, 14-17

Perrenoud, P. (1993). Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistémica da mudança pedagógica. In Estrela, A. e Nóvoa, A. (Orgs.) Avaliações em Educação: Novas perspectivas. (171-188) Porto: porto Editora.

Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.

Perrenoud, P. (1997). *De l'évaluation formative à la régulation maîtrisée des processus d'apprentissage – vers un élargissement di champ conceptuel*.

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1997//1997_11.htm
1

Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner – Invitation au voyage*. Paris, ESF, 199 (Résumé de l'ouvrage). http://www.php_nouvelles.html

Perrenoud, P. (2001)a). *Les trois fonctions de lévaluation dans une scolarité organisée en cycles*. http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php2001/2001_01.html

Perrenoud, P. (2001) b). “*Évaluation informative*”: *une expression malheureuse, source de toutes les confusions*.
http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_03.html

Perrenoud, P., Paquay, L. & outros. (orgs.). (2001) c) *Formando Profissionais – Quais estratégias? Quais competências?*. Porto Alegre: Artmed Editora. 2ª edição.

Pinto, J. (1989). *Avaliação Escolar: Concepções, Problemas e Práticas*. Provas Públicas no âmbito do concurso a professor Adjunto da E.S.E. de Setúbal, conforme os estatutos do Ensino Superior Politécnico. Setúbal: E.S.E. de Setúbal.

Pinto, J. (1992). Avaliação Pedagógica um instrumento de gestão provável. *Formar*, (5), 4-13.

Pinto, J. & Leal, Leonor C. (org.). (1994) a). *Avaliação Pedagógica (Antologia de Textos)*. Setúbal: Escola Superior de Educação de Setúbal.

Pinto, J. (1994) b). A avaliação como estratégia de formação. In D’Espiney, R., Canário, R. & Figueira, Cristina (Orgs.), *Uma escola em mudança com a comunidade: projecto Eco, 1986-1992: Experiências e reflexões*, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Pires, A., Caramujo, E., Gaio, M. & Moreira, P. (2000). *L’hôtellerie au Portugal*. Lisboa: Instituto para a Inovação na Formação, 1ª edição (Título original: Hotelaria em Portugal, Estudo Sectorial;)

Postic, Marcel. (1995) *Para uma estratégia pedagógica do sucesso escolar*. Porto: Porto Editora.

Quivy, R. & Campenhoudt. (1998) *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva – Publicações, Lda, 2ª edição.

Rocha, M. C. (1996). As Escolas Profissionais e a Construção da Identidade Social e Profissional dos Jovens: uma análise de três situações. In Estrela, A., Canário, R. & Ferreira, J. (Orgs.), *Formação, Saberes Profissionais e Situações de Trabalho, Vol. II, VI Colóquio Nacional*, Lisboa: Universidade de Lisboa.

Rodrigues, O. (1995). *Novo Modelo de Formação no ensino secundário – Avaliação em regime modular*. Tese de Mestrado. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

- Rodrigues, P. (1993). A avaliação Curricular. (15-76). In Estrela, Albano., & Nóvoa, António. (Orgs.), Avaliações em educação: Novas perspectivas. Porto: Porto Editora.
- Rosales, C. (1988). *Criterios para una evaluación Formativa*. Madrid: NARCEA, S. A EDICIONES, Tercera edición.
- Rosales, C. (1992). *Avaliar é reflectir sobre o ensino*. Rio Tinto: Edições Asa, 1ª edição.
- Silva, M. G. (1993). *Manual de Avaliação*. Lisboa – CNS
- Silva, J., Silva, A S. & Fonseca, J.(1997). *Avaliação do Sistema das Escolas Profissionais*. Lisboa: Edição do Ministério da Educação, 1ª edição.
- Silva, M. G. (1993). *Manual de Avaliação*. Águeda: Litoágueda.
- Tuckman, B. W. (1994). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 4ª edição.
- UNESCO. (1988). *L'approche modulaire dans l'enseignement technique*. Paris: Organisation des Nations Unies por l'éducation, la science et la culture.
- Valadares, J. & Graça, M. (1998). *Avaliando para melhorar a aprendizagem*. Lisboa: Plátano, Edições Técnicas.
- Vial, M. (1995). Nature et fonction de l'auto-évaluation dans le dispositif de formation. *Revue Française de Pédagogie*, 112, 69-76.

Legislação

Portaria nº 423/92 de 22 de Maio

Define o regime de avaliação nas escolas profissionais

Portaria nº 1272/95 de 25 de Outubro

Estabelece o regime de criação , organização e desenvolvimento dos cursos de educação e formação profissional, destinados aos jovens que concluíram o 9º ano de escolaridade do 3º ciclo do ensino básico, bem como àqueles que frequentaram sem aproveitamento a escolaridade obrigatória.

Anexos
(Anexos I a VII)

Anexo I

Guião da entrevista

Tema: A avaliação: concepções sobre a avaliação e opiniões sobre o modelo de avaliação do ensino profissional

Objectivos:

- Obter elementos para uma identificação das concepções subjacentes às práticas avaliativas dos professores;
- Recolher dados informativos sobre problemas e dificuldades sentidas pelos professores no processo de avaliação;
- Recolher dados para caracterizar a opinião dos professores sobre o modelo de avaliação.

	OBJECTIVOS	Tópicos para a formulação de questões
A - Criar condições para a ocorrência	<ul style="list-style-type: none"> - Sensibilizar e motivar o entrevistado - Legitimar a entrevista 	<ul style="list-style-type: none"> - Divulgar as linhas gerais do trabalho; - Realçar a importância do contributo do entrevistado; - Relevar o facto de todas as informações prestadas serem utilizadas apenas para o trabalho em questão.
B - O professor	<ul style="list-style-type: none"> - Caracterizar o entrevistado 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar disciplina ou disciplinas que lecciona e sua frequência semanal; - Tempo de serviço docente - Experiência na educação e ensino e no EP - Habilitações Académicas e Profissionais para a docência - Regime de vinculação à escola
C - O professor	Recolher elementos para identificar a concepção do professor sobre a avaliação e opinião sobre o modelo vigente no ensino profissional.	<ul style="list-style-type: none"> - Solicitar aos professores que indiquem como tomaram conhecimento do modelo de avaliação; - Pedir para explicitarem os aspectos que consideram mais importantes neste modelo e apontarem razões justificativas - Conhecer as concepções do professor face à avaliação escolar
D - O professor	<ul style="list-style-type: none"> - Obter informações sobre a forma como o professor planifica, organiza, orienta e gere o processo de avaliação dos alunos 	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer os critérios, instrumentos e procedimentos de avaliação habitualmente utilizados e razões das opções; - Pedir para indicar como organiza, gere este processo e atribui notas. - Identificar o modo como são utilizadas as informações recolhidas pelo professor.
E - O Professor	<ul style="list-style-type: none"> - Recolher elementos que expressem preocupações e permitam identificar propostas e opiniões 	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer as dificuldades sentidas pelo professor, nesta área, no EP - Recolher dados e informações sobre as medidas que consideram viáveis para minimizar os problemas e dificuldades.

Anexo II

Roteiro da Entrevista

1. O que entende por avaliação escolar?
2. Na sua prática de avaliação, rege-se por alguma regulamentação específica das Escolas Profissionais? Qual?
3. Que aspectos considera mais importantes e/ou fundamentais neste regime de avaliação? Porquê?
4. Quais os critérios que utiliza na sua prática de avaliação?
5. Porque escolheu esses critérios e como os construiu?
6. Que instrumentos e/ou procedimentos utiliza no processo de avaliação dos seus formandos?
7. Porquê?
8. Como organiza a avaliação dos seus formandos ao longo do ano lectivo?
9. Como constrói a nota? (final do módulo; auto-avaliação)
10. Como utiliza as informações recolhidas e a apreciação do trabalho dos seus alunos? (para que servem... a quem informa...como....impacto na gestão do processo de formação e ensino-aprendizagem)
11. Qual a sua opinião sobre o regime de avaliação praticado neste Curso e Componente na Escola Profissional?
12. Que problemas/dificuldades sente nesta área específica, neste Curso, ao nível do processo de avaliação?
13. O que mudaria, se pudesse? Porquê?

Anexo III

Guião de Questionário aos Alunos

Tema: O processo de avaliação das disciplinas da Componente Técnica, Tecnológica e Prática

Objectivos

- Obter dados que permitam conhecer as percepções dos alunos sobre o processo de avaliação e práticas avaliativas dos professores.

Blocos	Objectivos Específicos	Tópicos para Questões
A	- Caracterizar os alunos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dados gerais pessoais 2. Percurso escolar 3. Razões para opção por uma Escola Profissional e Curso de Hotelaria/Restauração
B	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar a concepção de avaliação escolar e suas percepções sobre as práticas avaliativas dos professores; - Conhecer a opinião dos alunos sobre o regime de avaliação praticado na escola profissional. 	<ol style="list-style-type: none"> 4. Pedir para indicarem palavras que associem a avaliação; 5. Recolher dados que permitam caracterizar a opinião dos inquiridos sobre o modelo de avaliação da escola profissional 6. Solicitar que identifiquem critérios, instrumentos, procedimentos e estratégias de avaliação utilizadas pelos professores 7. Pedir para indicar o modo como consideram que o professor organiza a avaliação
C	<ul style="list-style-type: none"> - Recolher dados que permitem conhecer a opinião do aluno sobre o processo de avaliação - Identificar dificuldades sentidas e aspectos que os alunos consideram importantes para melhorar o processo de avaliação e formação. 	<ol style="list-style-type: none"> 8. Conhecer a importância que o aluno atribui à avaliação no processo de formação 9. Solicitar para indicar dificuldades sentidas bem como propostas que consideram pertinentes para superação das mesmas.

Anexo IV

Questionário

O presente questionário tem como objectivos recolher dados para o trabalho de investigação que me encontro a realizar, no âmbito do Mestrado em Psicologia da Educação.

Venho solicitar a vossa colaboração, pelo que agradecia que respondessem às questões que se seguem com a clareza e sinceridade possíveis. Só com a vossa resposta será possível concluir o estudo que pretendo apresentar.

Gostaria de o informar que todos os dados e informações recolhidos serão utilizados apenas no âmbito deste trabalho e será garantida a confidencialidade dos mesmos.

Obrigado pela vossa atenção, esforço e colaboração.

Não escreva o seu nome em nenhum local

A . DADOS GERAIS

1. a) Idade _____

Data de nascimento ____/____/____

b) Sexo M

F

c) Pai – Profissão _____

Grau de escolaridade: _____

Mãe - Profissão _____

Grau de Escolaridade _____

2. Ficou retido nalgum ano no ensino básico?

Sim

Não

Se respondeu sim, assinale com uma cruz o ano em que ficou retido

1º Ano

2º Ano

3º Ano

4º Ano

5º Ano

6º Ano

7º Ano

8º Ano

9º Ano

Quantas vezes repetiu o mesmo ano? _____

3. Tem módulos em atraso no Curso que está frequentar nesta Escola Profissional?

Sim

Não

Quantos? 1º ano _____ 2º ano _____ 3º ano _____

São de disciplinas da Componente Sócio – Cultural

Componente Científica

Componente Técnica-tecnológica

4. Porque escolheu este Curso e uma escola profissional ?

B. Percepções sobre a avaliação

1. Falam-lhe em avaliação escolar. Pensa em (cinco palavras).....

2. Que acha do sistema de avaliação utilizado na escola?

Assinala com uma cruz

Muito Bom	Bom	Satisfatório	Mau	Não tenho opinião

Indique os motivos que o levam a pensar assim

3. Que critérios acha que os seus professores das disciplinas da Componente Técnica atribuem mais importância na avaliação?

Assinale, numerando as alíneas que se seguem por ordem decrescente de importância (ex. comece com 1 na alínea que considera ser o critério mais importante para os professores....)

- a) Os conhecimentos que possuímos _____
- b) As capacidades demonstradas na realização de trabalhos e/ou serviços _____
- c) A evolução na aprendizagem _____
- d) A participação voluntária nas aulas _____
- e) A participação nas aulas quando solicitado _____
- f) O comportamento _____
- g) A assiduidade _____
- h) A pontualidade _____
- i) A apresentação pessoal _____
- j) Outros _____

Se respondeu outros, diga quais

4. Qual ou quais critérios que os professores deviam atribuir maior importância na avaliação na Componente Técnica do Curso?

5. Como tomou conhecimento dos critérios que utilizam os professores?
- fomos informados pelo próprio professor no início do ano _____
 - fomos informados pelo próprio professor depois da 1ª avaliação _____
 - foram definidos em conjunto pela turma e o professor, no início do ano _____
 - percebi pela forma como o professor dá as notas _____
 - outras formas _____

Se assinalou outras formas, diga quais

6. Quais os instrumentos, procedimentos e estratégias que utilizam os seus professores para avaliar?

	Muitas vezes	Algumas vezes	Nunca
a) Testes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Trabalhos individuais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Trabalhos de grupo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Fichas de trabalho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Realização de tarefas e/ou serviços	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Participação voluntária nas aulas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Chamadas orais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Outros . Quais?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. Acha que os professores têm momentos e/ou aulas especiais de avaliação?

Sim

Não

8. O que lhe parece que os professores consideram para dar a nota de cada módulo?
- Apenas os resultados obtidos nos diferentes trabalhos _____
 - A nossa evolução na aprendizagem _____
 - A nossa participação _____
 - Tudo o que fazemos e a forma como estamos e participamos nas aulas _____
 - Outros aspectos _____ Quais?

C. Opiniões

1. Para si, a avaliação é importante?

Sim Não

Se respondeu sim, diga porquê.

Porque....

- a) permite-me identificar as minhas dificuldades e erros bem como corrigi-los _____
 - b) ajuda-me a situar face aos meus colegas _____
 - c) influencia o modo como o professor orienta a nossa formação _____
 - d) dela depende a conclusão do Curso e obtenção do Certificado Profissional _____
 - e) dela depende a obtenção de melhores empregos _____
 - f) Outras razões _____
Quais?
-
-

2. Para si, quais têm sido as maiores dificuldades e/ou problemas vividos no processo de avaliação utilizado pelos professores da Componente Técnica?

3. Em sua opinião o que se poderia fazer para melhorar a avaliação desta Componente deste Curso?

MUITO OBRIGADO PELA COLABORAÇÃO PRESTADA!

Anexo V

Distribuição dos Pais – Profissões

Classificação Nacional - Grupo	Profissões/Escolas	Pais				Mães				Total	
		A	B	C	D	A	B	C	D	Pais	Mães
Grupo 2 - Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas	Enfermeiros	1	0	0	0	2	0	0	0	1	2
	Especialistas das C.Sociais e Humanas	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0
	Técnicos da Administração Pública	1	1	1	0	3	1	0	0	3	4
Grupo 3 - Técnicos e profissionais de Nível Intermédio	Técnicos das C. Da Vida e da Saúde	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0
	Docentes do EB, Primário, Pré-Primário	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
	Profissionais de criação artística, do espectáculo e do desporto	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0
	Ed. De Infância	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
	Profissionais de ensino não classificados em outra parte	0	0	0	0	0	1	1	0	0	2
Grupo 4 - Pessoal Administrativo e similares	Empregados de escritório	0	0	1	0	1	1	0	0	1	2
	Empregados de serviço de contabilidade	0	0	1	0	0	0	0	1	1	1
	Empregados de serviços financeiros	1	0	0	0	1	1	0	0	1	2
Grupo 5 - Pessoal dos Serviços e Vendedores	Ecónomos e Pessoal do Serviço de Restauração	2	1	1	0	2	3	1	0	4	6
	Vendedores	0	0	2	1	0	1	2	4	3	7
	Pessoal dos Serviços de protecção e Segurança	2	3	1	0	0	0	1	0	6	1
	Vigilantes, Assistentes médicos e trabalhadores similares	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
	Outro Pessoal dos Serviços Directos e Particulares	1	1	1	0	1	0	1	1	3	3
Grupo 6 - Agricultores e Trabalhadores Qualificados da Agricultura e Pescas	Agricultores e Trabalhadores Qualificados de Culturas Agrícolas	0	1	0	1	0	0	0	0	2	0
Grupo 7 - Operários, Artífices e Trabalhadores Similares	Trabalhadores da Construção Civil e obras Públicas	0	3	1	5	0	0	0	0	9	0
	Mecânico	1	2	0	1	0	0	0	0	4	0
	Outros operários, artífices e trabalhadores similares	2	0	1	2	0	1	0	0	5	1
Grupo 8 - Operadores de Instalações e Máquinas e Trabalhadores da Montagem	Condutores de veículos a motor	0	1	1	2	0	0	0	0	4	0
	Operadores de Instalações Fixas e similares	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0
Grupo - 9 - Trabalhadores Não Qualificados	Operadores de máquinas e Trabalhadores de montagem	0	2	2	2	0	1	0	5	6	6
	Pessoal de Limpeza e Trabalhadores similares	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
	Trabalhadores não qualificados da Agricultura e da Pesca	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0
	Vendedor Ambulante	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0
Outras situações	Trabalhadores não qualificados dos transportes	0	0	1	1	0	0	0	0	2	0
	Desempregado(a)	1	0	0	1	0	0	0	2	2	2
	Reformado(a)	1	0	0	0	1	1	0	0	1	2
	Doméstica	0	0	0	0	2	8	7	7	0	24
	Estudante	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0
Total		13	19	14	21	15	20	14	20	67	69

Anexo VI

Análise de Conteúdo da Entrevista

Tema I - Aspectos gerais sobre a avaliação escolar

Categ.	1				2				3										
Sub-Categ	1.1.		1.2.		2.1.				2.2.	3.1.	3.2.	3.3.	3.4.	3.5.	3.6.	3.7.	3.8.	3.9.	3.10.
	1.1.1.	1.1.2.	1.2.1.	1.2.2.	2.1.1.	2.1.2.	2.1.3.	2.1.4.											
E1	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	
E2	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	
E3	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	
E4	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	
E5	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	
E6	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	
E7	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	
E8	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	
E9	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	
E10	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	
E11	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	
E12	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
E13	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	
E14	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
E15	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	
E16	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	
E17	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
E18	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	
E19	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	
E20	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	
E21	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	
E22	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	
E23	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	
E24	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	
Totais	13	4	4	1	3	8	9	4	3	1	13	1	1	1	1	1	1	3	1

Tema II - Critérios de avaliação

Categ.	1											2				3				4			
Sub-Categ	1.1.											1.2.			2.1.	2.2.	2.3.	2.4.	3.1.			4.1.	
	1.1.1.	1.1.2.	1.1.3.	1.1.4.	1.1.5.	1.1.6.	1.1.7.	1.1.8.	1.1.9.	1.1.10.	1.1.11.	1.2.1.	1.2.2.	1.2.3.					3.1.1.	3.1.2.	3.1.3.	3.1.4.	
E1	2	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1
E2	2	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	1
E3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
E4	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0
E5	0	0	1	1	0	0	2	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	1
E6	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1
E7	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1
E8	2	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
E9	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
E10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1
E11	2	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	1	1
E12	2	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	1
E13	0	1	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0
E14	1	0	1	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	1
E15	2	0	1	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	1
E16	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0
E17	2	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	1
E18	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	0	0	1	0	1
E19	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1
E20	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1
E21	0	0	3	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0
E22	1	0	0	1	0	1	1	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0
E23	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0
E24	0	0	1	0	0	1	0	0	0	7	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1
Totais	19	6	10	4	1	8	12	3	5	14	3	2	1	15	11	3	4	6	6	3	8	17	17

Tema III - Instrumentos, procedimentos e estratégias de avaliação

Categ.	1												2				
	1.1.	1.2.	1.3.	1.4.	1.5.	1.6.	1.7.	1.8.	1.9.	1.10.	1.11.	1.12.	2.1.	2.2.	2.3.	2.4.	2.5.
E1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
E2	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
E3	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0
E4	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0
E5	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0
E6	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
E7	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
E8	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
E9	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
E10	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
E11	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E12	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
E13	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
E14	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E15	0	1	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
E16	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
E17	1	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0
E18	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E19	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1
E20	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
E21	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0
E22	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0
E23	0	1	0	1	0	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0
E24	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1
Totais	4	11	4	19	6	2	5	2	2	1	4	2	6	8	2	3	3

Tema IV - Organização e gestão do processo de avaliação

Categoria	1												2				3				
	1.1.	1.2.	1.3.		1.4.	2.1.	2.2.	2.3.	2.4.				3.1.	3.2.	3.3.						
	1.1.1.	1.2.	1.3.1.	1.3.2.	1.4.	2.1.	2.2.	2.3.	2.4.1.	2.4.2.	2.4.3.	2.4.4.	3.1.	3.2.	3.3.1.	3.3.2.	3.3.3.	3.3.4.	3.3.5.		
E1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0		
E2	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0		
E3	0	0	0	0	1	1	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0		
E4	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0		
E5	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
E6	1	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0		
E7	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0		
E8	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0		
E9	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0		
E10	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
E11	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1		
E12	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1		
E13	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0		
E14	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0		
E15	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0		
E16	1	0	1	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0		
E17	1	0	0	1	0	1	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0		
E18	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0		
E19	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0		
E20	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0		
E21	1	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0		
E22	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0		
E23	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0		
E24	0	0	1	0	0	1	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0		
Totais	16	1	8	4	1	14	13	1	4	11	2	3	10	1	1	1	5	7	2		

Tema V - Sentimentos e Opiniões

Categoria	1									2				3				4								
	1.1.					1.2.				2.2.	2.3.	3.1.	3.2.	3.3.	3.4.	4.1.						4.2.				
	1.1.1.	1.1.2.	1.1.3.	1.1.4.	1.1.5.	1.2.1.	1.2.2.	1.2.3.	4.1.1.							4.1.2.	4.1.3.	4.1.4.	4.1.5.	4.1.6.	4.2.1.	4.2.2.	4.2.3.			
E1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0
E2	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
E3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E4	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	1
E5	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0
E6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
E7	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
E9	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
E10	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
E11	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
E12	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
E13	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E14	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
E15	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
E16	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
E17	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E18	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E19	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E20	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
E21	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1
E22	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
E23	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
E24	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	1
Totais	2	1	6	1	3	1	2	2	8	4	2	9	5	1	1	1	2	1	2	2	2	2	2	4	13	13

Anexo VII

Análise de Conteúdo do Questionário

Tema I - Aspectos gerais sobre a avaliação escolar

Categ. Sub-Cat.	1										2						
	1.1.		1.2.		1.3.	1.4.	1.5.	1.6.	1.7.	1.8.	2.1.				2.2.		
	1.1.1	1.1.2	1.2.1	1.2.2							2.1.1.	2.1.2.	2.1.3.	2.1.4.	2.2.1.	2.2.2.	2.2.3.
A1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0
A2	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0
A3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
A4	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
A5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0
A6	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0
A7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0
A8	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0
A9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
A10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
A11	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
A12	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
A13	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
A14	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
A15	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0
B16	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
B17	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
B18	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
B19	0	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
B20	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
B21	0	1	0	1	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1
B22	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
B23	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0
B24	0	0	1	0	2	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
B25	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
B26	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
B27	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
B28	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
B29	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
B30	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
B31	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0
B32	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
B33	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
B34	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
C35	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	1
C36	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0
C37	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0
C38	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
C39	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
C40	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0
C41	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0
C42	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
C43	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0
C44	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1
C45	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0
C46	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0
C47	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0
C48	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
C49	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
D50	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
D51	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0
D52	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0
D53	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0
D54	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0
D55	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0
D56	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1
D57	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0
D58	0	0	0	0	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0
D59	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
D60	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0
D61	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0
D62	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0
D63	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0
D64	0	0	1	0	1	0	1	1	1	0	0	1	0	0	0	1	0
D65	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0
D66	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1
D67	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0
D68	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0
D69	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0
D70	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0
Totais	1	8	18	3	19	16	15	8	5	3	23	36	5	3	14	17	12

Anexo VIII

Quadros Síntese das Entrevistas

Tema I - Aspectos gerais sobre a avaliação escolar											
Categorias e Sub-Categorias	Escola A (n=6)		Escola B (n=6)		Escola C (n=5)		Escola D (n=7)		Total (n=24)		Distribuição de indicadores
	fa	fr (%)	fa	fr (%)	fa	fr (%)	fa	fr (%)	fa	fr (%)	
1. Funções da avaliação											
1.1. Reconhecimento (explicitação) de uma só	2	33,3	4	66,7	2	40,0	5	71,4	13	54,2	E1, E3, E7, E11, E12, E13, E15, E22, E19, E20, E18, E24, E8
1.1.1. Verificação de objectivos (disciplina/curso)											
1.2 Reconhecimento (explicitação) de duas	0	0,0	1	16,7	1	20,0	2	28,6	4	16,7	E9, E17, E23, E21
1.2.1 Verificação e classificação											
1.2.2 Classificação e regulação do processo de ensino-	0	0,0	1	16,7	0	0,0	0	0,0	1	4,2	E10
2 Sobre a regulamentação vigente											
2.1. Fonte de conhecimento	0	0,0	2	33,3	1	20,0	0	0,0	3	12,5	E9, E10, E16
2.1.1. Decreto lei											
2.1.2. Regulamento interno da escola	1	16,7	2	33,3	3	60,0	2	28,6	8	33,3	E1, E11, E12, E14, E15,
2.1.3. Colegas/Direcção Pedagógica	5	83,3	2	33,3	0	0,0	2	28,6	9	37,5	E1, E2, E4, E5, E6, E7, E8,
2.1.4. Colegas	1	16,7	2	33,3	1	20,0	0	0,0	4	16,7	E3, E11, E12, E17
2.2. Desconhecimento de documentos	0	0,0	0	0,0	1	20,0	2	28,6	3	12,5	E13, E19, E20
3. Aspectos que consideram privilegiados											
3.1. Conciliar a teoria e a prática	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	14,3	1	4,2	E22
3.2. A prática "desempenho do aluno" ("preparar o aluno para entrar no mundo do trabalho")	4	66,7	1	16,7	2	40,0	6	85,7	13	54,2	E20, E21, E23, E24, E15, E16, E18, E19, E1, E2, E4,
3.3. A capacidade de adaptação	1	16,7	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	4,2	E1
3.4. Ensino direccionado para a área profissional	1	16,7	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	4,2	E3
3.5. A vontade de aprender	1	16,7	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	4,2	E6
3.6. O rendimento do aluno	1	16,7	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	4,2	E6
3.7. Aspectos essenciais de cada módulo	0	0,0	1	16,7	0	0,0	0	0,0	1	4,2	E8
3.8. Postura/perfil	0	0,0	1	16,7	0	0,0	0	0,0	1	4,2	E9
3.9. O percurso do aluno	0	0,0	1	16,7	2	40,0	0	0,0	3	12,5	E10, E13, E14
3.10. Obj. mínimos	0	0,0	0	0,0	1	20,0	0	0,0	1	4,2	E17

OBS- E4, E14, E16 discurso pouco claro (dificuldades quando confrontados com a pergunta)

Terra II - Critérios de avaliação

Categorias e Sub-categorias	Escola A (n=6)		Escola B (n=6)		Escola C (n=5)		Escola D (n=7)		Total (n=24)		Distribuição de indicadores
	fa	fr (%)	fa	fr (%)	fa	fr (%)	fa	fr (%)	fa	fr (%)	
1 Referidos pelos professores											
1.1. Informais e subjectivos											E1*, E2*, E8*, E11*
1.1.1. Pontualidade/Assiduidade	2	33,3	3	50,0	4	80,0	3	42,9	12	50,0	E12, E14, E15*, E16, E17*, E19, E20, E22
1.1.2. Higiene/Apresentação/fardamento	2	33,3	1	16,7	1	20,0	2	28,6	6	25,0	E1, E4, E7, E13, E19, E20
1.1.3. Atenção/interesse/aplicação/esforço/Gosto pela área	3	50,0	1	16,7	2	40,0	4	57,1	10	41,7	E5, E6*, E21, E12, E14, E15, E21*, E24
1.1.4. Ser educado/ter disciplina	3	50,0	0	0,0	0	0,0	1	14,3	4	16,7	E1, E4, E5, E22
1.1.5. Criatividade	0	0,0	1	16,7	0	0,0	0	0,0	1	4,2	E12
1.1.6. Iniciativa/participação	2	33,3	1	16,7	3	60,0	2	28,6	8	33,3	E1, E2, E11, E15, E16, E17, E22, E24
1.1.7. Postura na prática/dedicação/Humildade	3	50,0	3	50,0	3	60,0	3	42,9	12	50,0	E2, E5*, E7, E9, E11, E13, E14, E15, E18, E21, E22
1.1.8. Cooperação/Relação Humanas	1	16,7	1	16,7	0	0,0	1	14,3	3	12,5	E11, E4, E22
1.1.9. Comportamento	0	0,0	2	33,3	3	60,0	0	0,0	5	20,8	E8, E11, E13, E15, E17
1.1.10. A organização no trabalho/ desempenho/ prática	1	16,7	1	16,7	3	60,0	3	42,9	8	33,3	E5, E8, E13, E14, E16, E19, E22, E24
1.1.11. A capacidade de aprender	0	0,0	1	16,7	1	20,0	1	14,3	3	12,5	E9, E14, E16, E22
1.2. Critérios formais e objectivos											
1.2.1. Objectivos mínimos/Objectivos do módulo	1	16,7	0	0,0	0	0,0	1	14,3	2	8,3	E3, E18
1.2.2. O percurso de aprendizagem	1	16,7	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	4,2	E3
1.2.3. Os objectivos da escola	0	0,0	1	16,7	0	0,0	0	0,0	1	4,2	E10
2- Razões apontadas para a selecção de critérios											
2.1- Área profissional do curso/ exigências do mercado de trabalho	3	50,0	5	83,3	2	40,0	5	71,4	15	62,5	E1, E4, E5, E7, E9, E10, E11, E12, E13, E14, E18, E19, E20, E21, E22
2.2- Conteúdo programático/disciplina/módulos	2	33,3	3	50,0	3	60,0	3	42,9	11	45,8	E3, E6, E10, E11, E12, E14, E16, E17, E18, E23, E24
2.3- Modalidade de ensino	1	16,7	0	0,0	1	20,0	1	14,3	3	12,5	E2, E17, E23
2.4- Características dos alunos e dos módulos	2	33,3	1	16,7	0	0,0	1	14,3	4	16,7	E3, E6, E11, E18
3. Formas de construção e definição de critérios											
3.1- Actores envolvidos	5	83,3	0	0,0	0	0,0	1	14,3	6	25,0	E1, E2, E4, E5, E6, E21
3.1.1- Apenas o professor da disciplina	0	0,0	1	16,7	0	0,0	5	71,4	6	25,0	E8, E19, E20, E22
3.1.2- Profs. do curso/grupo disciplinar	0	0,0	1	16,7	0	0,0	5	71,4	6	25,0	E4, E7, E18
3.1.3- Professor e alunos	1	16,7	1	16,7	0	0,0	1	14,3	3	12,5	E10, E11, E12, E13, E14, E15, E17
3.1.4- Escola (todos os professores participaram)	0	0,0	3	50,0	5	100,0	0	0,0	8	33,3	E1, E2, E3, E5, E6, E7, E9, E10, E11, E12, E13, E14, E15, E17
4. Informação ao aluno											
4.1- No início do ano	5	83,3	5	83,3	3	60,0	4	57,1	17	70,8	E1, E2, E3, E5, E6, E7, E9, E10, E11, E12, E14, E15, E17
E16 refere procedimentos de avaliação											
OBS- E13, E21, E22- Não referem momentos											
E21- "depende do meu estado de espírito"											

Tema III - Instrumentos, procedimentos e estratégias de avaliação

Categorias e Sub-categorias	Escola A (n=6)		Escola B (n=6)		Escola C (n=5)		Escola D (n=7)		Total (n=24)		Distribuição de indicadores
	fa	fr (%)	fa	fr (%)	fa	fr (%)	fa	fr (%)	fa	fr (%)	
1. Referidos como utilizados	2	33,3	0	0,0	1	20,0	1	14,3	4	16,7	E1, E5, E17, E21
1.1. Observação											
1.2. Fichas de trabalho/fichas técnicas	1	16,7	3	50,0	5	100,0	2	28,6	11	45,8	E6, E7, E10, E11, E13, E14, E15, E16, E17, E20, E23
1.3. Testes práticos	1	16,7	1	16,7	0	0,0	2	28,6	4	16,7	E1, E8, E19, E20, E22
1.4. Teste escrito teórico	4	66,7	4	66,7	5	100,0	6	85,7	19	79,2	E2, E3, E4, E5, E8, E10, E11, E12, E13, E14, E15, E16, E17, E19, E20, E21, E22, E23, E24
1.5. Trabalho escrito	1	16,7	2	33,3	1	20,0	2	28,6	6	25,0	E2, E9, E12, E15, E18, E24
1.6. Trabalhos de grupo	0	0,0	0	0,0	1	20,0	1	14,3	2	8,3	E14, E18
1.7. Trabalhos práticos	2	33,3	1	16,7	1	20,0	1	14,3	5	20,8	E3, E6, E9, E17, E23
1.8. Trabalhos de casa	0	0,0	0	0,0	1	20,0	1	14,3	2	8,3	E16, E23
1.9. Debates/discussões orais de temas	1	16,7	1	16,7	0	0,0	0	0,0	2	8,3	E3, E10
1.10. Entrevistas	1	16,7	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	4,2	E4
1.11. Serviços/tarefas	1	16,7	0	0,0	0	0,0	2	28,6	3	12,5	E5, E7, E19, E20
1.12. Relatórios	0	0,0	0	0,0	1	20,0	1	14,3	2	8,3	E17, E22
2. Razões apontadas para a sua selecção(*)											E1, E5, E12, E21, E22, E23
2.1. Futura vida profissional/objectivos do curso	2	33,3	1	16,7	0	0,0	3	42,9	6	25,0	
2.2. Actividades/objectivos da disciplina	1	16,7	2	33,3	2	40,0	3	42,9	8	33,3	E3, E6, E8, E9, E16, E17, E19, E21, E23
2.3. Natureza dos conteúdos programáticos	1	16,7	0	0,0	0	0,0	1	14,3	2	8,3	E2, E24
2.4. Características e vantagens dos próprios instrumentos/procedimentos	1	16,7	1	16,7	1	20,0	0	0,0	3	12,5	E4, E7, E14
2.5. Conduz a um maior envolvimento do aluno	0	0,0	1	16,7	0	0,0	2	28,6	3	12,5	E11, E18, E23

(*)OBS- E13, E15- Não apontam

Tema IV - Organização e gestão do processo de avaliação

Categorias e Sub-categorias	Escola A (n=6)		Escola B (n=6)		Escola C (n=5)		Escola D (n=7)		Total (n=24)		Distribuição de indicadores
	fa	fr (%)	fa	fr (%)	fa	fr (%)	fa	fr (%)	fa	fr (%)	
1 Tipos de avaliação											E1, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10, E16, E17, E18, E19, E20, E21, E22, E23
1.1. Avaliação contínua	4	66,7	4	66,7	2	40,0	6	85,7	16	66,7	
1.1.1-Diariamente/aulas											
1.2- Avaliação modular ("módulo a módulo")	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	14,3	1	4,2	E23
1.3- Avaliação sumativa	2	33,3	2	33,3	3	60,0	1	14,3	8	33,3	E2, E6, E10, E12, E14, E15, E16, E24
1.3.1- No final do módulo											
1.3.2- Pontualmente com aviso prévio	0	0,0	3	50,0	1	20,0	0	0,0	4	16,7	E8, E9, E11, E17
1.4- Avaliação formativa	1	16,7	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	4,2	E3- "tomo medidas correctivas"
2 Utilização das informações											
2.1. Para atribuir notas	4	66,7	2	33,3	3	60,0	5	71,4	14	58,3	E2, E3, E5, E6, E8, E11, E13, E14, E17, E18, E19, E20, E21, E24
2.2- Para regulação da acção do Professor e orientação posterior dos estágios	4	66,7	3	50,0	3	60,0	3	42,9	13	54,2	E1, E2, E3, E4, E9, E10, E11, E15, E16, E17, E21, E23, E24
2.3- Para identificação da posição dos alunos face aos objectivos	0	0,0	1	16,7	0	0,0	0	0,0	1	4,2	E12- "se me perguntarem quem são os melhores"
2.4. Para fornecer elementos informativos (aos alunos)	1	16,7	2	33,3	1	20,0	0	0,0	4	16,7	E6, E7, E10, E14
2.4.1- Sobre os resultados da avaliação											
2.4.2- P/ uma melhor regulação dos seus percursos	2	33,3	2	33,3	2	40,0	5	71,4	11	45,8	E3, E4, E9, E10, E16, E17, E18, E20, E21, E22, E24
2.4.3. Fornecer informações à família/Pais	0	0,0	0	0,0	2	40,0	0	0,0	2	8,3	E14, E16
2.4.4. Informar a Escola e Família	1	16,7	1	16,7	1	20,0	0	0,0	3	12,5	E6, E10, E15
3 Procedimentos p/ atribuição de nota											
3.1- Após discussão com o aluno dos elementos de avaliação recolhidos*	3	50,0	1	16,7	2	40,0	4	57,1	10	41,7	E1, E2, E3, E10, E13, E17, E18, E22, E23, E24
3.2- Após discussão com outros professores	0	0,0	0	0,0	1	20,0	0	0,0	1	4,2	E13
3.3. Decisão tomada apenas pelo professor	1	16,7	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	4,2	E1
3.3.1. Privilegiando a prática											
3.3.2- Em função dos objectivos mínimos	1	16,7	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	4,2	E3
3.3.3- Tomando como valor "central" nota do teste e resultados das aulas práticas/testes práticos	0	0,0	1	16,7	0	0,0	4	57,1	5	20,8	E12, E19, E20, E21, E22
3.3.4- Efectuando média da notas do(s) teste(s) e av. contínua (sem pesos)	2	33,3	2	33,3	3	60,0	0	0,0	7	29,2	E4, E6, E7, E8, E14, E15, E16
3.3.5- Calculando médias com pesos atribuídos a testes e avaliação contínua	0	0,0	2	33,3	0	0,0	0	0,0	2	8,3	E10(20% AC 80% teste), E11(50% AC 50% teste)

OBS- E2- contradiz-se/ declara av. contínua e que só realiza no final

* professores apontam autoavaliação... autoavaliação do aluno

Tema V - Sentimentos e Opiniões

Categorias e Sub-categorias	Escola A (n=6)		Escola B (n=6)		Escola C (n=5)		Escola D (n=7)		Total (n=24)		Distribuição de indicadores
	fa	fr (%)	fa	fr (%)	fa	fr (%)	fa	fr (%)	fa	fr (%)	
1. Sentimentos e atitudes											
1.1. Reconhecimento de dificuldades em avaliar e classificar e justificações	1	16,7	0	0,0	1	20,0	0	0,0	2	8,3	E1, E13
1.1.1. Ausência de critérios definidos											E2
1.1.2. Muito volume de serviços/alunos	1	16,7	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	4,2	E7, E10, E11, E12, E17, E19
1.1.3. Dificuldades reveladas pelos alunos e falta de motivação	0	0,0	4	66,7	1	20,0	1	14,3	6	25,0	E10
1.1.4. Anatureza e conteúdos da disciplina	0	0,0	1	16,7	0	0,0	0	0,0	1	4,2	E9, E20, E21
1.1.5. Exigência de atribuição de nota por módulos	0	0,0	1	16,7	0	0,0	2	28,6	3	12,5	
1.2. Sentimentos verbalizados	1	16,7	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	4,2	E4
1.2.1. É um sacrifício	1	16,7	0	0,0	0	0,0	1	14,3	2	8,3	E5, E18
1.2.2. É complicado	1	16,7	0	0,0	0	0,0	1	14,3	2	8,3	E16, E21
1.2.3. É difícil avaliar	0	0,0	0	0,0	1	20,0	1	14,3	2	8,3	
2. Opiniões sobre o regime de avaliação aplicado no curso	3	50,0	1	16,7	2	40,0	2	28,6	8	33,3	E2, E3, E6, E7, E15, E16, E19, E23
2.1. Conduz ao sucesso do aluno											
2.2. Permite a formação desejada/mercado de trabalho	0	0,0	0	0,0	1	20,0	3	42,9	4	16,7	E14, E19, E22, E23
2.3. Dá liberdade ao professor	2	33,3	0	0,0	0	0,0	0	0,0	2	8,3	E3, E6
3. Qualificação do sistema em vigor	1	16,7	3	50,0	3	60,0	2	28,6	9	37,5	E4, E7, E8, E10, E13, E14, E16, E20, E23
3.1. Bom											
3.2. Satisfatório "não está mal"	2	33,3	1	16,7	1	20,0	1	14,3	5	20,8	E2, E5, E12, E17, E21
3.3. É utópico nesta área	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	14,3	1	4,2	E24
3.4. Favorece o insucesso (sistema de recuperação)	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	14,3	1	4,2	
4. Propostas para melhoria da formação nesta área											
4.1. Em relação ao processo de avaliação	1	16,7	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	4,2	E1
4.1.1. Definição de critérios nesta área/escola											E4, E5
4.1.2. Necessidade de avaliação dos professores	2	33,3	0	0,0	0	0,0	0	0,0	2	8,3	E5
4.1.3. Realização individual/PAP	1	16,7	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	4,2	E10, E24
4.1.4. Av. p/ projectos interdisciplinares e outras formas	0	0,0	1	16,7	0	0,0	1	14,3	2	8,3	E20, E21
4.1.5. Não avaliar por módulos	0	0,0	0	0,0	0	0,0	2	28,6	2	8,3	E21, E24
4.1.6. Poder dar negativas	0	0,0	0	0,0	0	0,0	2	28,6	2	8,3	
4.2. Em relação à organização e funcionamento do curso e/ou escola	1	16,7	0	0,0	0	0,0	1	14,3	2	8,3	E1, E22
4.2.1. Melhorar a formação dos professores e sua seleção											E1, E4, E15, E16
4.2.2. Melhorar as condições de trabalho e materiais	2	33,3	0	0,0	2	40,0	0	0,0	4	16,7	E2, E4, E6, E8, E9
4.2.3. Alterar currículo/ programas e funcionamento do curso	3	50,0	4	66,7	1	20,0	5	71,4	13	54,2	E11, E12, E14, E20

Anexo IX

Quadros Síntese dos Questionários

Tema I - Aspectos gerais sobre a avaliação											
Categorias e Sub-categorias	Escola A (n=15)		Escola B (n=19)		Escola C (n= 15)		Escola D (n=21)		Totais (n=70)		Exemplo de indicadores
	fa	fr (%)	fa	fr (%)	fa	fr (%)	fa	fr (%)	fa	fr (%)	
1 Associação de palavras à avaliação											
1.1. Referentes a agentes do processo	0	0,0	0	0,0	1	6,7	0	0,0	1	1,4	C37
1.1.1. Alunos											
1.1.2. Professores	0	0,0	2	10,5	0	0,0	6	28,6	8	11,4	B19, D65, D68
1.2. Referentes a resultados e outros elementos											
1.2.1. Classificações e efeitos											
- Tentar tirar positivas/ estar bem/boas notas médias/passar de ano/estar apto...	3	20,0	5	26,3	1	6,7	8	38,1	17	24,3	A1, B16, B32*, D70
1.2.2. Outros elementos											
- Descar/subir/recuperar - Regulamento	1	6,7	1	5,3	0	0,0	1	4,8	3	4,3	A6, B21, D61
1.3. Referentes a actividades, qualidades e atitudes exigidas											
- Estudar/estudo/trabalho/módulos/reflexão/motivação empenho/atenção/pesquisa/inteligente	1	6,7	5	26,3	0	0,0	12	57,1	18	25,7	A12, B24*, D53
1.4. Referentes a critérios de avaliação											
- Assiduidade/participação/pontualidade/interesse comportamento	4	26,7	5	26,3	6	40,0	1	4,8	16	22,9	A2, B18, D59
1.5. Referentes a instrumentos, procedimentos e estratégias											
- Testes, trabalhos, PAP	0	0,0	5	26,3	3	20,0	7	33,3	15	21,4	B16, C39, D56
1.6. Referentes a sentimentos/atitudes											
- dor de cabeça/problema/mau estar/doença/ambição preocupação/preguiça/defesa/medo/nervos/ocupação excessiva/ansioso/triste	0	0,0	0	0,0	1	6,7	7	33,3	8	11,4	C35, D53, D58
1.7. Referentes a qualificações atribuídas ao processo											
- Péssima/injusta/mau gerida/justiça/injustiça necessária/isenção/exigentes/apreciação avaliação diferente das outras escolas	0	0,0	0	0,0	2	13,3	3	14,3	5	7,1	C35, D62, D65
1.8. Outras referências											
- "graxa" / ver TV/ avaliação	0	0,0	1	5,3	0	0,0	2	9,5	3	4,3	B20, D58, D69
2. Apreciação do modelo em vigor											
2.1. Qualificação											
2.1.1. Bom											
2.1.2. Satisfatório	13	86,7	14	73,7	6	40,0	5	23,8	38	54,3	A1, B17, C49, D51
2.1.3. Mau	1	6,7	0	0,0	4	26,7	0	0,0	5	7,1	A8, C36, C48
2.1.4. Sem opinião	0	0,0	1	5,3	1	6,7	1	4,8	3	4,3	B33, C45, D56
2.2. Razões justificativas											
2.2.1. Relacionadas com a organização do processo											
- Há organização/bom sistema/razoável bons critérios de avaliação corresponde aos parâmetros exigidos - Falta de organização - "Mais prática que teórica"	2	13,3	2	10,5	0	0,0	10	47,6	14	20,0	A1, B31, D52
2.2.2. Relacionadas com comportamentos/atitudes dos professores											
- Parcialidade/injustiça/pouca tolerância - Utilização de diferentes critérios de avaliação - Boa relação professor/alunos - Sobrecarga dos alunos	4	26,7	0	0,0	9	60,0	4	19,0	17	24,3	A15, C36, D54
2.2.3. Outras justificações											
- Podia ser melhor/faltam muitas coisas tem coisas boas e más - A nota do teste não tem muita relevância - Matéria é fácil demais	2	13,3	3	15,8	3	20,0	4	19,0	12	17,1	A4, B25, C36, D51

Tema II - Critérios de Avaliação

Categorias e Sub-categorias	Escola A (n=15)		Escola B (n=19)		Escola C (n=13)		Escola D (n=21)		Totais (n=70)		Exemplo de indicadores
	fa	fr (%)	fa	fr (%)	fa	fr (%)	fa	fr (%)	fa	fr (%)	
1. Assinalados por ordem decrescente de importância											
1.1. Na primeira posição	7	46,7	6	31,6	2	13,3	4	19,0	19	27,1	A5, B19, C46, D55
1.1.1. Conhecimentos											
1.1.2. Capacidades	2	13,3	7	36,8	2	13,3	10	47,6	21	30,0	A1, B16, C48, D53
1.1.3. Evolução na aprendizagem	0	0,0	0	0,0	0	0,0	2	9,5	2	2,9	D32, D64
1.1.4. Participação voluntária	0	0,0	1	5,3	1	6,7	5	23,8	7	10,0	B22, C40, D60
1.1.5. Participação quando solicitado	0	0,0	1	5,3	0	0,0	0	0,0	1	1,4	B17
1.1.6. Comportamento	4	26,7	3	15,8	6	40,0	0	0,0	13	18,6	A2, B25, C45
1.1.7. Assiduidade	1	6,7	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	1,4	A3
1.1.8. Apresentação pessoal	1	6,7	0	0,0	2	13,3	0	0,0	3	4,3	A4, C42, C43
1.2. Na segunda posição	1	6,7	4	21,1	2	13,3	3	14,3	10	14,3	A12, B16, D52
1.2.1. Conhecimentos											
1.2.2. Capacidades	4	26,7	2	10,5	3	20,0	2	9,5	11	15,7	A7, B29, D55
1.2.3. Evolução na aprendizagem	4	26,7	1	5,3	3	20,0	3	14,3	11	15,7	A1, B26, C48, D54
1.2.4. Participação voluntária	2	13,3	3	15,8	2	13,3	7	33,3	14	20,0	A9, B17, C38, D50
1.2.5. Participação quando solicitado	0	0,0	2	10,5	0	0,0	4	19,0	6	8,6	B24, D64
1.2.6. Comportamento	0	0,0	1	5,3	1	6,7	1	4,8	3	4,3	B28, C41, D63
1.2.7. Assiduidade	0	0,0	2	10,5	4	26,7	0	0,0	6	8,6	B18, C35, C45
1.2.8. Pontualidade	3	20,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	3	4,3	A2, A3, A14
1.2.9. Apresentação pessoal	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	4,8	1	1,4	D70
1.3. Na terceira posição	1	6,7	1	5,3	2	13,3	5	23,8	9	12,9	A4, C42, D57
1.3.1. Conhecimentos											
1.3.2. Capacidades	1	6,7	1	5,3	2	13,3	1	4,8	5	7,1	A12, B23, C40, D61
1.3.3. Evolução na aprendizagem	5	33,3	4	21,1	2	13,3	1	4,8	12	17,1	A2, B32, D62, C38
1.3.4. Participação voluntária	3	20,0	2	10,5	1	6,7	6	28,6	12	17,1	A1, B16, C46, D63
1.3.5. Participação quando solicitado	2	13,3	2	10,5	2	13,3	0	0,0	6	8,6	A9, B19, C39
1.3.6. Comportamento	0	0,0	3	15,8	1	6,7	5	23,8	9	12,9	B17, C47, D54
1.3.7. Assiduidade	1	6,7	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	1,4	A14
1.3.8. Pontualidade	0	0,0	1	5,3	2	13,3	0	0,0	3	4,3	B25, C35, C45
1.3.9. Apresentação pessoal	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	4,8	1	1,4	D53
1.4. Na última posição	1	6,7	1	5,3	2	13,3	3	14,3	7	10,0	A1, B24, C36, D58
1.4.1. Conhecimentos											
1.4.2. Capacidades	1	6,7	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	1,4	A14
1.4.3. Participação voluntária	0	0,0	0	0,0	1	6,7	0	0,0	1	1,4	C25
1.4.4. Participação quando solicitado	0	0,0	0	0,0	0	0,0	2	9,5	2	2,9	D54, D64
1.4.5. Comportamento	1	6,7	0	0,0	1	6,7	0	0,0	2	2,9	A3, C42
1.4.6. Assiduidade	1	6,7	0	0,0	1	6,7	2	9,5	4	5,7	A15, C48, D56, D65
1.4.7. Pontualidade	0	0,0	0	0,0	2	13,3	2	9,5	4	5,7	C38, C43, D61, D63
1.4.8. Apresentação pessoal	9	60,0	13	68,4	6	40,0	9	42,9	37	52,9	A2, B16, C37, D51
2. Definição e fonte de conhecimento											
2.1. Pelo professor	8	53,3	12	63,2	10	66,7	15	71,4	45	64,3	A3, B16, C35, D59
2.1.1. No início do ano											
2.1.2. Após a primeira avaliação	2	13,3	1	5,3	1	6,7	0	0,0	4	5,7	A9, A10, B18, C36
2.2. Professor em conjunto com a turma	1	6,7	0	0,0	1	6,7	1	4,8	3	4,3	A2, C39, D70
2.3. Após classificações atribuídas pelo professor	4	26,7	1	5,3	2	13,3	4	19,0	11	15,7	A1, B32, C47, D50
3. Aspectos que deviam ser privilegiados na avaliação											
3.1. Critérios formais e objetivos	1	6,7	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	1,4	A2
3.1.1. Estabelecidos a partir dos programas											
3.1.2. Os mesmos da prática	1	6,7	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	1,4	A4
3.1.3. Os conhecimentos	1	6,7	1	5,3	2	13,3	1	4,8	5	7,1	A8, B17, C36, D50
3.1.4. Capacidades/Desempenhos	0	0,0	1	5,3	3	20,0	0	0,0	4	5,7	B24, C38, C42, C41
3.1.5. A prática	0	0,0	0	0,0	1	6,7	1	4,8	2	2,9	C41, D50
3.1.6. A aprendizagem	0	0,0	1	5,3	0	0,0	0	0,0	1	1,4	B34
3.2. Critérios informais e subjectivos	2	13,3	0	0,0	0	0,0	0	0,0	2	2,9	A8, A15
3.2.1. Apresentação/aspecto											
3.2.2. Aptidão para a área	1	6,7	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	1,4	A15
3.2.3. Vontade/Empenho/Esforço/Participação	1	6,7	1	5,3	2	13,3	8	38,1	12	17,1	A15, B24, C41, D57
3.3. Instrumentos, estratégias e modalidades	0	0,0	1	5,3	0	0,0	1	4,8	2	2,9	B16, D56
3.3.1. Testes											
3.3.2. Serviços	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	4,8	1	1,4	D57
3.3.3. Trabalhos individuais	0	0,0	1	5,3	0	0,0	0	0,0	1	1,4	B16
3.3.4. Avaliação formativa	0	0,0	0	0,0	1	6,7	0	0,0	1	1,4	C46
3.4. Atitudes do professor	0	0,0	0	0,0	0	0,0	2	9,5	2	2,9	D63, D64
3.4.1. Imparcialidade											
3.5. Outros aspectos											
-"tudo"	0	0,0	1	5,3	1	6,7	0	0,0	2	2,9	B31, C38
-"nós, como somos"											

Tema III - Instrumentos, procedimentos e organização do processo de avaliação

Categorias e Sub-categorias	Escola A (n=15)		Escola B (n=19)		Escola C (n= 15)		Escola D (n=21)		Totais (n=70)		Exemplo de indicadores
	fa	fr (%)	fa	fr (%)	fa	fr (%)	fa	fr (%)	fa	fr (%)	
1 Percecionados como utilizados	8	53,3	18	94,7	13	86,7	10	47,6	49	70,0	A1, B32, C38, D66
1.1. Muitas vezes											
1.1.1 Testes											
1.1.2. Trabalhos individuais	0	0,0	3	15,8	1	6,7	1	4,8	5	7,1	B20, C40, D56
1.1.3. Trabalhos de grupo	4	26,7	4	21,1	9	60,0	11	52,4	28	40,0	A2, B27, C38, D60
1.1.4. Fichas de trabalho	0	0,0	5	26,3	5	33,3	1	4,8	11	15,7	B21, C36, D62
1.1.5. Realização de tarefas e/ou serviços	4	26,7	1	5,3	2	13,3	6	28,6	13	18,6	A15, B29, C42, D53
1.1.6. Participação voluntária na aula	1	6,7	0	0,0	7	46,7	9	42,9	17	24,3	A8, C39, D65
1.1.7. Chamadas orais	2	13,3	1	5,3	1	6,7	2	9,5	6	8,6	A3, B19, C36, D59
1.1.8. Outros											
-Comportamento/assiduidade/pontualidade	0	0,0	0	0,0	1	6,7	0	0,0	1	1,4	C36
1.2. Algumas vezes	6	40,0	1	5,3	1	6,7	11	52,4	19	27,1	A13, B22, C39, D69
1.2.1 Testes											
1.2.2. Trabalhos individuais	12	80,0	14	73,7	11	73,3	15	71,4	52	74,3	A14, B32, C37, D68
1.2.3. Trabalhos de grupo	9	60,0	14	73,7	5	33,3	10	47,6	38	54,3	A10, B24, C38, D56
1.2.4. Fichas de trabalho	9	60,0	11	57,9	8	53,3	15	71,4	43	61,4	A11, B19, C38, D50
1.2.5. Realização de tarefas e/ou serviços	10	66,7	12	63,2	10	66,7	12	57,1	44	62,9	A5, B26, C43, D67
1.2.6. Participação voluntária na aula	8	53,3	12	63,2	7	46,7	11	52,4	38	54,3	A13, B21, C41, D53
1.2.7. Chamadas orais	3	20,0	4	21,1	3	20,0	7	33,3	17	24,3	A1, B20, C38, D64
1.3. Nunca	2	13,3	0	0,0	0	0,0	0	0,0	2	2,9	A6
1.3.1 Testes											
1.3.2. Trabalhos individuais	2	13,3	0	0,0	0	0,0	4	19,0	6	8,6	A3, D50, D53
1.3.3. Trabalhos de grupo	2	13,3	0	0,0	0	0,0	1	4,8	3	4,3	A3, A6, D68
1.3.4. Fichas de trabalho	6	40,0	0	0,0	0	0,0	4	19,0	10	14,3	A6, D52
1.3.5. Realização de tarefas e/ou serviços	1	6,7	3	15,8	1	6,7	1	4,8	6	8,6	A6, B24, D63
1.3.6. Participação voluntária na aula	6	40,0	2	10,5	0	0,0	0	0,0	8	11,4	A5, B22, B31
1.3.7. Chamadas orais	9	60,0	10	52,6	9	60,0	13	61,9	41	58,6	A4, BB25, C39, D67
2. Organização do processo de avaliação	10	66,7	8	42,1	11	73,3	18	85,7	47	67,1	A13, B20, C45, D61
2.1. Percepção de momentos específicos											
2.2. Não identificação de momentos	4	26,7	9	47,4	4	26,7	3	14,3	20	28,6	A2, B26, C36, D54
3. Aspectos considerados para cálculo de nota	4	26,7	9	47,4	4	26,7	1	4,8	18	25,7	A8, B30, C38, D51
3.1. Resultados obtidos											
3.2. Evolução na aprendizagem	3	20,0	1	5,3	2	13,3	1	4,8	7	10,0	A13, B27, C35, D67
3.3. Participação	2	13,3	5	26,3	5	33,3	3	14,3	15	21,4	A6, B29, C38, D70
3.4. Tudo	11	73,3	9	47,4	6	40,0	20	95,2	46	65,7	A2, B18, C37, D55
3.5. Outros											
"testes, testes e mais testes"	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	4,8	1	1,4	D50

Tema IV - Sentimentos e opiniões relativos à avaliação

Categorias e Sub-categorias	Escola A (n=15)		Escola B (n=19)		Escola C (n=15)		Escola D (n=21)		Totais (n=70)		Exemplo de indicadores
	fa	fr (%)	fa	fr (%)	fa	fr (%)	fa	fr (%)	fa	fr (%)	
1 Importância da avaliação	15	100,0	19	100,0	15	100,0	21	100,0	70	100,0	A14, B23, C44, D54
1.1. Reconhecimento											
1.2. Justificações	12	80,0	8	42,1	6	40,0	13	61,9	39	55,7	A13, B18, C38, D54
1.2.1. Regulação do percurso de aprendizagem											
1.2.2. Situar-se face ao grupo	0	0,0	1	5,3	1	6,7	2	9,5	4	5,7	B24, C35, D51
1.2.3. Influência na orientação do professor	6	40,0	0	0,0	3	20,0	1	4,8	10	14,3	C49, D59, A10
1.2.4. Certificação do curso	7	46,7	15	78,9	9	60,0	9	42,9	40	57,1	A6, B24, C47, D52
1.2.5. Condiciona a obtenção de melhores empregos	4	26,7	4	21,1	4	26,7	5	23,8	17	24,3	A7, B17, C41, D59
2. Dificuldades sentidas											
2.1. Relacionadas com o funcionamento da escola, curso, disciplina	0	0,0	1	5,3	0	0,0	0	0,0	1	1,4	B21
2.1.1. Regulamento da escola											
2.1.2. Aulas muito teóricas	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	4,8	1	1,4	D53
2.1.3. Tempo insuficiente para prática	0	0,0	1	5,3	0	0,0	2	9,5	3	4,3	B16, D55, D64
2.1.4. Sobrecarga horária	0	0,0	0	0,0	0	0,0	2	9,5	2	2,9	D65, D69
2.1.5. "Pouca teórica para a prática"	0	0,0	1	5,3	0	0,0	0	0,0	1	1,4	B19
2.2. Relacionadas com dificuldades individuais	0	0,0	2	10,5	0	0,0	0	0,0	2	2,9	B27, B31
2.2.1. A matemática											
2.2.2. Falta de concentração/motivação	0	0,0	3	15,8	1	6,7	2	9,5	6	8,6	B23, C40, D51
2.2.3. Dificuldade de compreensão da matéria	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	4,8	1	1,4	D52
2.2.4. Timidez/medo de errar	0	0,0	0	0,0	0	0,0	2	9,5	2	2,9	D56, D57
2.2.5. Não estar preparado para solicitações do professor	0	0,0	0	0,0	0	0,0	2	9,5	2	2,9	D58, D68
2.3. Relacionadas com agentes											
2.3.1. Parcialidade/Comportamento/Desempenho do professor	2	13,3	0	0,0	2	13,3	2	9,5	6	8,6	A9, C35, D62
2.3.2. Dificuldades na relação professor/aluno	2	13,3	1	5,3	1	6,7	1	4,8	5	7,1	D50, A2, B24
2.3.3. Critérios de avaliação do professor	0	0,0	0	0,0	1	6,7	1	4,8	2	2,9	C40, D60
2.4. Relacionadas com instrumentos de avaliação	0	0,0	1	5,3	0	0,0	1	4,8	2	2,9	B24, D61
2.5. Outras	0	0,0	0	0,0	2	13,3	0	0,0	2	2,9	C36, C37
- Cálculo da média do módulo											
2.6. Ausência de problemas/dificuldades	9	60,0	2	10,5	1	6,7	2	9,5	14	20,0	A3, A6, D54
3. Propostas para melhoria											
3.1. Relativas à organização e funcionamento da escola e/ou curso	0	0,0	0	0,0	1	6,7	0	0,0	1	1,4	C41
3.1.1. Melhores condições de trabalho											
3.1.2. Mais práticas/Carga horária superior para práticas	2	13,3	2	10,5	0	0,0	5	23,8	9	12,9	A4, B16, D55
3.2. Relativas à actuação do professor	2	13,3	2	10,5	4	26,7	3	14,3	11	15,7	A1, C35, D70
3.2.1. Mudança de atitude/relação											
3.2.2. Melhor organização e gestão da aula	2	13,3	1	5,3	1	6,7	1	4,8	5	7,1	A2, B34, C35
3.2.3. Utilização de outros critérios, instrumentos e procedimentos de avaliação	0	0,0	1	5,3	2	13,3	3	14,3	6	8,6	B27, C36, D61
3.3. Relativas ao aluno	0	0,0	1	5,3	0	0,0	0	0,0	1	1,4	B26
3.3.1. Mais empenho na formação											
3.3.2. Inexistência de propostas	2	13,3	0	0,0	0	0,0	5	23,8	7	10,0	A15, D54, D56