

DM S
FERN/A:1

INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA

MESTRADO

PSICOLOGIA EDUCACIONAL


“PROFESSORES, FUTUROS PROFESSORES, AS NORMAS DE REFERÊNCIA
E AS SUAS IMPLICAÇÕES NO COMPORTAMENTO DE AVALIAR”

ORIENTADORA: Profª Doutora Glória Ramalho

DE: Antónia Maria Pratas Fernandes

2001

5/8



ISPA | Instituto Superior de Psicologia Aplicada
Centro de
Documentação

Registo: 14401
Data: 16/10/2003

Tel.: 21 881 17 50 • bibispa@ispa.pt

À memória de Fátima Borrego

AGRADEÇO,

À Prof^a Dra. Glória Ramalho, o estímulo, a orientação interessada e paciente,

À Prof^a Dra. Margarida Alves Martins, a solidariedade e o apoio,

Ao Prof. Dr. Felice Carugati, a sua disponibilidade e colaboração,

Ao Dr. José Morgado, pelo incentivo e apoio incondicional,

À Maria Piedade, Celeste Raposo e José Guilherme pela colaboração, imprescindível, na recolha dos dados,

Às minhas amigas e colegas Ana Cristina Silva e Maria Gouveia Pereira pela ajuda, quer nas críticas ao trabalho, quer no apoio e amizade nos piores momentos,

Ao meu colega Francisco Peixoto as sugestões, o debate e o encorajamento,

À minha prima Isabel, à Pituca e à Dra. Graça Janeiro por me terem salvo a vida,

Aos meus pais e a todos os amigos pela presença e apoio nos momentos mais difíceis desta longa caminhada,

A todos os professores e alunos das Escolas Superiores de Educação que responderam ao questionário.

ÍNDICE

• Introdução	IX
• Revisão de Literatura	
○ Avaliação.....	10
▪ Avaliação: Definições e Objectivos.....	12
▪ Avaliação: Perspectiva Histórica.....	15
▪ Modelos e Funções da Avaliação.....	18
▪ Avaliação Normativa / Avaliação Criterial.....	24
▪ A norma de Referência.....	28
▪ “Avaliação escolar: uma breve análise psicossocial.....	39
• Objectivos e Hipótese.....	46
• Método.....	51
○ Amostra (1ªParte).....	51
○ Amostra (2ª Parte).....	52
○ Variáveis.....	54
○ Instrumentos	
▪ Estrutura do Questionário.....	54
▪ “ <i>Little Evaluation Test</i> ”.....	55
• Método de Caracterização.....	57
▪ Intervenções Pedagógicas.....	61
▪ Disciplinas.....	66
○ Procedimento.....	67

○ Tratamento Estatístico.....	67
● Primeira Parte	
○ Conceito de “Norma de Referência”: a nossa operacionalização.....	69
● Apresentação e discussão dos resultados.....	76
○ Primeira Parte	
▪ Normas de Referência: Os Índices Social e Individual.....	76
▪ Normas de Referência: Diferentes Modos de Avaliar.....	77
○ Segunda Parte	
▪ Normas de Referência: As Intervenções Pedagógicas e a Importância das Disciplinas.....	93
▪ Disciplinas.....	96
▪ Professores e Futuros Professores	
● “ <i>Little Evaluation Test</i> ”: A Avaliação.....	99
● Intervenções Pedagógicas: As Diferenças.....	101
● Disciplinas: As Diferenças.....	103
● Conclusão.....	106
● Referências Bibliográficas.....	110
● Anexos.....	114

- Anexo A: Questionário
- Anexo B: Resultados do tratamento estatístico

QUADRO 23: normas * disciplinas (Kruskal Wallis).....	97
QUADRO 24: médias * alunos fictícios (Prof/ Fut. Prof.).....	99
QUADRO 25: T - Teste * intervenções pedagógicas	102
FIG. 1: Normas de Referência.....	73
GRÁFICO 1: médias * alunos com pontuações <u>inferiores</u> ao valor médio	79
GRÁFICO 2: médias * alunos com pontuações <u>superiores</u> ao valor médio no terceiro teste * norma de referência.....	80
GRÁFICO 3: médias * alunos com pontuações médias no terceiro teste * norma de referência.....	81
GRÁFICO 4: médias * alunos que descem a sua pontuação * norma de Referência.....	83
GRÁFICO 5: médias * alunos que mantêm a sua pontuação * norma de Referência.....	84
GRÁFICO 6: médias * alunos que sobem a sua pontuação * norma de Referência.....	85
GRÁFICO 7: médias* itens significativos da “ <i>Little Evaluation Test</i> ”.....	100

RESUMO

O presente trabalho teve como propósito o estudo do comportamento avaliativo subjacente às normas de referência. Rheinberg (1983), referiu que na actividade avaliativa existem duas normas de referência, uma social e outra individual, que teoricamente se opõem.

Na sequência dos trabalhos empíricos de Rheinberg (1980, 1983) e Forzi (1994), analisou-se o método de categorização, do comportamento de avaliação, dos professores, procedendo-se à operacionalização da “norma de referência” e, em consequência, à definição de três categorias: social, individual e sócio-individual.

Nesta perspectiva, o nosso estudo teve três objectivos fundamentais. O primeiro, numa amostra de 189 sujeitos (professores e futuros professores), visava analisar, em pormenor, o instrumento empírico criado por Rheinberg – “*Little Evaluation Test*”, que constitui a nossa primeira parte. O segundo, numa amostra de 147 sujeitos (professores e futuros professores, do sexo feminino), visava analisar o modo como os sujeitos, das diferentes normas de referência, se distinguem relativamente às intervenções consideradas eficazes em alunos com dificuldades na escola e da importância das disciplinas na avaliação do nível de sucesso. O terceiro, numa amostra de 147 sujeitos, visava verificar as diferenças significativas, entre professores e futuros professores, na avaliação ao “*Little Evaluation Test*”, nas intervenções pedagógicas e nas disciplinas, que constitui a nossa segunda parte.

Da análise dos resultados, salientamos as seguintes conclusões:

- os resultados, relativamente às diferenças entre os professores e futuros professores, verificados no “*Little Evaluation Test*” fazem supor que os critérios, subjacentes à avaliação de alunos com notas mais baixas, se encontram, de algum modo, mais interiorizados e mais uniformizados.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objectivo principal analisar o comportamento avaliativo subjacente às normas de referência social, individual e sócio-individual, numa amostra constituída por professores do 1º ciclo e futuros professores (estudantes de escolas superiores de educação).

Avaliar implica um percurso de aquisição e recolha de informação, a sua tradução num juízo a que é atribuído um valor e/ou um significado. Neste processo enquadram-se múltiplos métodos, perspectivas e práticas de avaliação.

As normas de referência são critérios sobre os quais se baseiam os julgamentos avaliativos. Estes critérios estabelecem os termos de comparação, que são postos em consideração na avaliação de uma tarefa ou prestação (Rheinberg, 1983). Este autor, destacou, na actividade avaliativa, duas normas de referência, uma social e outra individual. A primeira, é baseada no confronto dos resultados obtidos por todos os alunos de uma turma / classe. A segunda, refere-se a um percurso avaliativo, no qual são confrontadas todas as prestações de um mesmo aluno e os professores diferenciam-se pela sua preferência por uma ou por outra.

Para categorizar as normas de referência, Rheinberg (1983) criou um instrumento empírico – “*Little Evaluation Test*” – e formulou um método de categorização dos professores, através do cálculo do valor indicador das suas avaliações. Este instrumento constituiu o ponto de partida do presente estudo.

Para além da introdução, o trabalho encontra-se dividido em quatro capítulos.

No primeiro, procede-se ao enquadramento teórico e à revisão da literatura sobre as normas de referência.

No segundo capítulo, enunciam-se os objectivos e hipóteses do estudo. São, também, expostos o método, as características das amostras, as variáveis, os

instrumentos, onde é explicitado o método de categorização das normas de referência de Rheinberg, o procedimento e o tratamento estatístico.

O terceiro capítulo é composto por duas partes. Na primeira parte, procedemos à operacionalização do conceito de “normas de referência”, a partir do método de categorização de Rheinberg e da sua definição. O comportamento avaliativo dos professores e futuros professores é analisado através do “*Evaluation Test*”. Nesta primeira parte, enquadram-se os nossos primeiros dois objectivos, que têm como propósito analisar, em pormenor, o instrumento empírico criado por Rheinberg. Na segunda parte, analisamos o modo como, os professores e futuros professores categorizados nas normas de referência social, individual e sócio-individual, se distinguem relativamente às intervenções, consideradas eficazes em alunos com dificuldades na escola, e da importância das disciplinas na avaliação do nível de sucesso do aluno. Nesta segunda parte, enquadra-se o nosso terceiro objectivo, que tem como intuito analisar como se posicionam os professores e futuros professores das diferentes categorias, face à importância que atribuem a cada uma das disciplinas e à eficácia das intervenções. Como último objectivo, consideramos relevante estudar as possíveis diferenças entre professores e futuros professores no seu comportamento avaliativo através do “*Little Evaluation Test*”, nas intervenções consideradas eficazes com alunos com dificuldades e nas disciplinas consideradas importantes para avaliar o nível de sucesso do aluno.

Na parte final do estudo apresentam-se, discutem-se os resultados e retiram-se as conclusões.

REVISÃO DE LITERATURA

AValiação

A avaliação, representada através de diplomas, exames e da selecção, tem um papel de grande importância na nossa sociedade e dificilmente poderemos ignorar os mecanismos e as práticas que a possibilitam, bem como não poderemos deixar de nos interessar pelas suas consequências. Cada uma destas actividades supõe, independentemente da natureza do seu objecto, a emissão de um julgamento que tem subjacente uma pluralidade de critérios, sendo a avaliação o termo pelo qual se designa o acto a partir do qual é emitido um julgamento.

O processo de aprendizagem é, necessariamente, finalizado pela aquisição de conhecimentos e de novas capacidades cognitivas que supõem, para que este seja eficaz, mecanismos de controle. A avaliação é um dos elementos que permite a confrontação de um resultado com um objectivo considerado, ou proposto como necessário e, neste sentido, é um dos mecanismos de controle do processo de aprendizagem (Monteil, 1989)

Por outro lado, a avaliação manifesta-se socialmente e historicamente como um conjunto de actos e de práticas que produzem julgamentos que reenviam para outros actos de natureza idêntica (Barbier, 1985).

A avaliação adquire a sua significação na articulação entre ensino e aprendizagem, isto se ensinar e aprender não for entendido como um mesmo processo, neste sentido, a avaliação será somente a distância entre o que se aprendeu e o que se ensinou. Se ensinar e aprender forem entendidos como processos

diferentes, a avaliação incluirá referentes do que se aprendeu e do como se ensinou e só assim ela poderá estar associada aos modelos pedagógicos, visto estes ilustrarem as concepções e as relações entre ensinar e aprender (Pinto, 1991).

Avaliação: Definições e Objectivos

A avaliação é caracterizada por uma multiplicidade de métodos e perspectivas (Walberg & Haertel, 1990).

As várias definições do termo “avaliação” tendem a concentrar-se em dois pólos de um *continuum*. Num deles encontra-se a avaliação entendida como a actividade através da qual se emite um juízo em função de distintos critérios. No outro pólo, encontram-se as definições que sublinham a obtenção de informação para tomar decisões (Miras & Solé, 1996).

Avaliação representa o acto através do qual emitimos um juízo a propósito de um indivíduo, um acontecimento ou um objecto (Noizet & Caverni, 1985). Considerando esta definição, avaliar não é mais do que um processo de obtenção de informação que conduz à formulação de um juízo de valor e à consequente tomada de decisão, correspondendo a um acto perceptivo e cognitivo que é explicado pelo modelo de processamento de informação (Pacheco, 1995).

Definição aparentemente simples, mas que integra uma diversidade de significados, sendo o significado mais imediato e usual - dar notas, atribuir uma classificação. A avaliação é assim entendida como o processo que permite saber o que se aprende ou o conjunto de informações que permitem obter a noção de rendimento. Articula avaliação com verificação de objectivos formulados.

Neste sentido, avaliação implica medição e classificação: entendendo-se por medição a descrição ou descrições quantitativas de determinados comportamentos; por classificação a integração das descrições quantitativas numa escala específica.

A avaliação como juízo de valor implica dizer se algo é bom ou mau, assemelhando-se a um processo de negociação constante entre os interesses existentes, os itens a avaliar, a interpretação dos contextos e sua valorização, funcionando para a determinação do mérito e libertando-a dos critérios de objectividade (Stake, 1985, Scriven, 1967).

Estes dois modos de definir avaliação têm subjacentes os paradigmas quantitativo e qualitativo. O primeiro (quantitativo), pressupõe a objectividade, o rigor, o controlo das variáveis intervenientes e a ênfase no resultado a curto prazo; o segundo (qualitativo), pressupõe a compreensão, a subjectividade, a valorização e dá ênfase às situações concretas e singulares, interessando-se pelo processo dos resultados a médio / longo prazo (Pérez Gomez, 1985, Gimeno, 1988).

Para Cronbach e outros (1980) a avaliação deve considerar o que ocorre na execução de um programa, ou seja, refere-se à acção prática de um programa e pretende melhorá-lo. A avaliação terá como objectivo a adequação e alteração do tal programa e outros que perseguem os mesmos propósitos. Assim, considera mais apropriado conceptualizar a avaliação em relação com a tomada de decisões. Para este autor, avaliar deverá ajudar, através da informação que proporciona, a melhorar o programa e não deverá implicar o dizer o que está bem ou mal – juízo.

Para De Ketele (1980), avaliação significa examinar a existência de adequação entre informações e critérios relativos aos objectivos fixados, com o fim de tomar uma decisão.

Miras e Solé (1996) consideram a avaliação *“como uma actividade mediante a qual, em função de determinados critérios, se obtêm informações pertinentes acerca de um fenómeno, situação, objecto ou pessoa, emite-se um juízo sobre o objecto de que se trate e adopta-se uma série de decisões relativas ao mesmo”* (pág. 375).

Considerando estas definições, “juízo” e “tomada de decisão” intervêm na avaliação e, segundo os casos, conquistam maior ou menor preponderância. À

avaliação corresponde sempre uma finalidade que, na maioria das vezes, implica tomar decisões sobre o objecto avaliado. A sua finalidade é um dos aspectos cruciais, visto determinar o tipo de informações consideradas pertinentes, os critérios que se estimam como ponto de referência, os instrumentos utilizados e o contexto da actividade avaliativa.

Seja qual for a definição de avaliação escolhida, ela pressupõe a referência ao objecto avaliado e aos critérios estimados como seu referencial. Na avaliação educativa, o seu objecto pode ser o conjunto do sistema ou um qualquer dos seus componentes e a sua unidade de análise o processo de ensino / aprendizagem (Coll, 1980). Neste sentido, são inadequadas as propostas que assimilam a avaliação educativa com a avaliação das aprendizagens realizadas pelo aluno. Sendo a avaliação das aprendizagens um dos objectos de grande importância, não deixa, no entanto, de ser somente um dos seus objectos passíveis de ser avaliado. Os critérios devem traduzir a natureza da educação (op. cit.).

As diferentes definições, objectos e critérios, evidenciam o tipo de informações que são necessárias para realizar uma avaliação educativa. As informações, os juízos que são emitidos e a natureza das decisões que, em consequência, venham a ser preferidos, dependem especificamente da finalidade psicoeducativa, que se considere como ponto de referência para interpretar o ensino e a aprendizagem. A opção por um determinado modelo de avaliação implica a formulação de objectivos que essa avaliação persegue e estes têm subjacente uma determinada perspectiva psicoeducativa em virtude da qual a avaliação adquire um sentido próprio (Miras & Solé, 1996).

Avaliação: Perspectiva Histórica

Tyler foi o autor que teve uma enorme influência na conceptualização da avaliação educativa. Os seus primeiros estudos foram realizados em trinta escolas, que aplicavam um novo currículo e novas estratégias pedagógicas, nos anos trinta, nos Estados Unidos. Os estudos realizados tiveram como objectivo principal a comparação do rendimento académico dos alunos, as suas características afectivas, as atitudes sociais e o seu pensamento crítico (Smith & Tyler, 1942). Em síntese, o modelo proposto por Tyler considera que a avaliação deve ser orientada para avaliar a adequação dos resultados obtidos pelos alunos, considerando os objectivos fixados pelo processo de ensino e aprendizagem (Coll, 1993)

A definição dos objectivos educativos, segundo este modelo, deve ser efectuada a partir do comportamento observável do aluno, sendo necessário determinar as situações e condições em que este deverá comprovar a consecução dos objectivos. A medição dos resultados do aluno é efectuada no âmbito de situações pré-estabelecidas e o resultado obtido é, posteriormente, comparado com os objectivos fixados. Assim, Tyler salienta a necessidade de *feedback* entre o processo de aprendizagem, a revisão e a reformulação dos objectivos, i.e, a avaliação, expressa em comportamentos observáveis, deverá possibilitar mudanças no processo educativo.

O modelo de Tyler marca consideravelmente a concepção de avaliação nos anos quarenta e cinquenta. Nos anos sessenta, produzir-se-iam desenvolvimentos importantes, com base em estudos comparativos efectuados em vários países. Estes estudos tiveram como objectivo comparar os resultados obtidos pelos alunos de ciências, matemática e leitura. Em consequência, foi criada a *Internacional Association for the Evaluation of Educational Achievement - IEA* (Associação Internacional para a Avaliação do Rendimento Educativo) que teve um papel

importante no progresso dos métodos de avaliação, proporcionando igualmente uma riqueza de dados, ao comparar a educação em vários países.

As preocupações sociais marcam os anos sessenta, principalmente nos Estados Unidos, onde foi efectuado um esforço para levar a educação a todos grupos sociais na tentativa de reduzir as desigualdades sociais. A introdução na lei, em 1965, da avaliação de programas destinados a compensar as desigualdades dos alunos, cujo objectivo principal era avaliar os programas que melhor atingiam os objectivos e, desta forma, conhecer com clareza as soluções mais adequadas para os problemas detectados, introduz uma visão mais alargada da avaliação. A metodologia utilizada era principalmente experimental ou quase – experimental e tinha como objectivo a obtenção de dados quantitativos (Marchesi & Martin, 1998).

No entanto, os modelos e os métodos utilizados não permitiram obter resultados significativamente importantes. Os desenhos experimentais não estavam suficientemente bem delineados para contemplar todas as situações naturais em que se desenrolavam as actividades pedagógicas e as provas standardizadas efectuadas não foram capazes de detectar possíveis mudanças no decorrer do programa.

A falta de coesão entre modelos teóricos e resultados verificados na avaliação de programas conduziu a importantes mudanças nos anos setenta e oitenta.

Estas duas décadas poderão ser descritas pela ampliação dos métodos de avaliação, pela profissionalização do avaliador e pela importância conferida à própria avaliação.

Foram elaborados modelos de avaliação mais amplos que consideravam e se orientavam para a análise dos processos educativos, do controle das condições em que se efectuava a prática do programa educativo e a comprovação dos resultados desejados e não desejados do programa (Stake, 1967).

As metodologias qualitativa e naturalista começam a ser aplicadas e oferecem novas possibilidades ao estudo dos fenómenos educativos.

Com a obra de Lawrence Stenhouse inicia-se a ruptura com o modelo de avaliação de Tyler. A crítica e ruptura com o modelo de Tyler – modelo de objectivos - fundamentam-se em três pontos: a análise do conteúdo do currículo, em objectivos comportamentais, não tem correspondência com a natureza e estrutura do conhecimento; a definição dos objectivos não contempla os problemas da educação e as diferentes expectativas sociais; o modelo de objectivos não acrescenta nada para melhorar a qualidade do processo educativo (Marchesi & Martin, 1998).

O modelo proposto, baseado nos métodos da antropologia social, cujo principal objectivo é a descrição, a interpretação, a comparação e a construção de expectativas são uma importante contribuição para a nova dinâmica da avaliação. Os autores deste modelo afastam-se dos modelos dominantes, que consideram incapazes de compreender os processos educativos, por fixarem antecipadamente os objectivos, aplicarem quase que exclusivamente metodologias experimentais e a análise ser exclusivamente estatística (Parlett, M. & Hamilton, D. , 1972, 1977).

A ênfase dos anteriores modelos nos resultados e na neutralidade do avaliador dão lugar ao estudo da totalidade do processo educativo, à importância da observação, à flexibilidade, à necessidade de contemplar os valores do avaliador e às exigências de quem recebe os resultados obtidos (op. cit.)

Estas novas concepções da avaliação alargam-se também ao campo profissional. A avaliação inicia a sua consolidação como profissão diferenciada e específica.

Em 1981, um comité composto por doze organizações profissionais estabeleceu um conjunto de normas para as avaliações de programas, projectos e materiais educativos, com o objectivo de contribuir para a melhoria da prática da avaliação.

Os anos noventa são marcados pela extensão dos modelos sistémicos e pelo aperfeiçoamento dos métodos de análise de informação. A avaliação deixa de se centrar exclusivamente nos resultados dos alunos e vai estender-se a todo o processo

educativo. O significado da qualidade do ensino no contexto social e económico começa a ser uma das preocupações principais da avaliação. No entanto, as avaliações centradas no rendimento do aluno continuam a ser, ainda, um dos instrumentos privilegiados na avaliação do processo educativo.

Modelos e Funções da Avaliação

O acto de avaliar - a avaliação - está omnipresente na escola existindo, em consequência, junto dos alunos e professores, uma adaptação a rotinas interiorizadas e aceites.

Avaliar, por parte do professor, implica um percurso de aquisição e recolha de informação, a sua tradução num juízo a que é atribuído um valor e/ou um significado. Neste processo enquadram-se outros processos e práticas de avaliação.

Quando o objecto de avaliação é o aluno, esta privilegia as competências cognitivas, em detrimento das competências afectivas e motoras. Decorre da concepção de escola partilhada pelos professores, entendida como um local de transmissão de conhecimentos. A avaliação privilegia a comprovação de conhecimentos, dando ênfase aos processos de aquisição a curto prazo e secundariza o desenvolvimento de capacidades e atitudes. Os processos e práticas de avaliação da prestação e resultados dos alunos – níveis de aprendizagem – são obtidos pela utilização de técnicas e instrumentos que possibilitam o registo e a análise de informação que, uma vez comparada com os objectivos gerais (objectivos solicitados pela administração central) e particulares (objectivos curriculares, objectivos de cada disciplina), permitem a elaboração e formulação de juízos de valor (Pacheco, 1995).

Para este autor, frequentemente este juízo de valor é traduzido numa nota ou escala numérica que não é mais do que um mecanismo de formalização que permite a comunicação com os vários parceiros sociais. Assim, a avaliação responde a estas

e outras finalidades e desempenha funções explícitas ou implícitas que a legitimam e a tornam indispensável no processo educativo.

Para abarcar a sua finalidade, a avaliação educativa pode adoptar múltiplos modelos, existindo, no entanto, um acordo generalizado no que concerne a algumas categorias relativas aos tipos de avaliação. Assim, considera-se que esta pode ser contínua ou pontual: contínua, quando o professor a efectua de forma regular na sua sala de aula; pontual, quando é realizada de forma isolada (Miras e Solé, 1996).

Outra distinção, introduz o princípio geral que avaliar é comparar. Este princípio tem subjacente a relação directa entre objectivos e avaliação. Os resultados são interpretados segundo uma referência à norma, ao critério, à conduta e à personalização (Pacheco, 1995).

O modelo de avaliação em referência a uma norma (avaliação normativa) interpreta os resultados comparando o rendimento de cada aluno com os obtidos por outros alunos do mesmo grupo. Informa sobre se um determinado indivíduo pode fazer mais ou menos ou sabe mais ou menos que os demais, i.e., avalia a execução do indivíduo em termos da posição que atinge num grupo específico.

A avaliação em referência a um critério (avaliação criterial) interpreta os resultados de cada indivíduo em relação ao grau de alcance de um objectivo, previamente definido. Informa sobre o que o pode ou não fazer, sabe ou não sabe, i.e., avalia a execução num contexto específico, em função de objectivos formulados previamente.

Tenbrink (1981) refere que na avaliação normativa se utiliza como referência a informação sobre um determinado grupo, na mesma tarefa, comparando a informação obtida sobre um aluno com a informação sobre um grupo de alunos idêntico. A avaliação criterial utiliza critérios de actuação, que estão normalmente especificados em termos de objectivos estabelecidos e algumas descrições do comportamento esperado. Compara a informação obtida sobre um aluno com os critérios definidos e os comportamentos esperados.

O modelo referente ao método de interpretação dos resultados reporta-se aos aspectos individuais, sendo uma modalidade de avaliação personalizada. Este modelo compara os resultados, de cada aluno, em função da melhoria, das ambições ou perdas manifestadas ao longo do período a que se refere a avaliação (Pacheco, 1995).

Uma última distinção, efectuada por Scriven (1967) e por Bloom, Hastings e Madaus (1971, 1981), que integra a avaliação no processo de ensino e aprendizagem, é a feita entre avaliação sumativa, avaliação diagnóstica ou inicial e avaliação formativa.

A avaliação diagnóstica ou inicial consiste na obtenção de informações sobre as capacidades ou levantamento de conhecimentos considerados pré-requisitos que um aluno tem para abordar um determinado ou novo conteúdo de aprendizagem. Este modelo de avaliação tende a pôr em evidência as eventuais lacunas e as diferenças individuais. A informação recolhida não contém o progresso nas aprendizagens do aluno, constitui unicamente um indicador para o avaliador. Segundo Pacheco (1995), corresponde ao momento da avaliação inicial, que não se situa num momento temporal específico, mas no início de etapas de aprendizagem ou momentos da avaliação pontual. Para Noizet e Caverni (1978), esta avaliação deverá intervir, sempre que no processo educativo de um aluno lhe é proposto um problema de selecção e / ou orientação.

A avaliação sumativa consiste na recolha de informação, através de instrumentos estruturados, que permite realizar um balanço dos conhecimentos adquiridos pelo aluno, ou seja, está relacionada com a medição e classificação do grau de consecução no final de uma unidade de ensino. Determina o grau de domínio de alguns objectivos previamente estabelecidos, sobre os quais foi, supostamente, feito o processo de ensino / aprendizagem.

A avaliação formativa consiste em proporcionar informações sobre o desenrolar de um processo de ensino aprendizagem, faz parte integrante desse processo e tem como finalidade determinar o progresso da aprendizagem, para que o

avaliador possa ajustá-lo progressivamente. Segundo Noizet e Caverni (1985) o seu objectivo é conseguir um duplo *feedback*, um sobre o aluno, indicando as fases que ultrapassou e as dificuldades que encontrou no seu processo de aprendizagem, o outro sobre o professor, indicando como se desenrola o seu programa pedagógico e as dificuldades com que se depara. Para Bloom (1983), é um método para melhorar a aprendizagem do aluno, que promove a clarificação dos objectivos e metas da educação. Determina o grau de evolução, de eficácia do aluno e do processo ensino / aprendizagem.

A opção por um determinado modelo de avaliação não é independente dos objectivos que ela pretende alcançar e estes têm subjacente uma determinada perspectiva psicoeducativa, a partir da qual a avaliação adquire o seu sentido.

Assim, para perseguir os seus objectivos, a avaliação educativa adopta uma multiplicidade de modelos. Neste contexto, o avaliador deverá proceder a escolhas, sendo que é neste processo de escolhas que se manifesta a sua competência. A competência traduz-se através da pertinência das escolhas técnicas, que deverão exprimir uma coerência entre estas e as intenções que distinguiu para a realização do processo de avaliação. Mas as suas escolhas são limitadas pelas exigências institucionais que determinam que se avaliem os trabalhos dos alunos e que se divulguem os resultados, o que pressupõe uma determinada prática. E mesmo quando não lhe é atribuído um modelo determinado, o avaliador não se pode esquecer que a actividade de avaliar tem várias funções (Hadji, 1994).

Segundo este autor, “*podemos entender por função o papel característico de um elemento ou de um objecto no conjunto em que está integrado*” (op. cit. pág. 61).

Allal (1979), afirma que todos os modelos de avaliação realizam uma função reguladora, que associa as características do aluno com as do sistema de ensino. As avaliações sumativa e diagnóstica cumprem esta função, já que asseguram que as características do aluno correspondam às exigências do sistema educativo. A avaliação formativa cumpre esta função ao assegurar que as características do

sistema de ensino se adaptem aos alunos a quem se dirigem e exerce-a no processo de ensino / aprendizagem.

A avaliação tem uma função de controle ao ser entendida como um meio de controlar para adaptar as características do aluno aos objectivos e requisitos de um determinado currículo. Esta função, quando acontece ao terminar um processo de ensino e aprendizagem, dá início à avaliação sumativa. Os resultados desta avaliação permitem obter informações sobre a qualificação que pode ser utilizada para confirmar a aprendizagem realizada, i.e, proporciona uma verificação da aprendizagem do aluno.

A avaliação diagnóstica cumpre esta função ao proporcionar ao professor, antes de ser iniciado o processo de ensino e aprendizagem, informações sobre o aluno, que são o único modo para organizar o processo. Esta avaliação deverá ser entendida como um instrumento facilitador das adaptações do aluno aos programas educativos, ao assegurar a possibilidade de ajustar as características do sistema aos alunos a que se dirige e apresenta uma continuidade lógica na avaliação formativa (Miras e Solé, 1996).

Segundo Pacheco (1995) esta função poderá equivaler ao exercício indirecto da autoridade do professor, quando este utiliza na dinâmica da sala de aula, a avaliação como mecanismo para reforçar a sua autoridade. *“O professor pode penalizar o aluno insubordinado com uma correcção mais criteriosa do teste ou da turma indisciplinada com um teste mais difícil ou com uma vigilância mais apertada...”* (Domingues, 1991, pág. 22).

A avaliação, *per se*, tem funções de regulação e de controle que podem actuar ao nível do rendimento individual, no processo de aprendizagem, como ao nível do próprio sistema educativo. A nível individual, a sua finalidade é descrever as aprendizagens, o grau de competência atingido e a recolha de informações para orientar a intervenção do professor; ao nível do sistema, esta diz respeito a grupos em referência ao processo de aprendizagem e ao sistema educativo (Costa, L. 1981).

Cardinet (1993) atribui à avaliação três funções:

- de regulação – tem por finalidade facilitar as aprendizagens;
- de orientação – finalidade de encaminhamento vocacional;
- de certificação – finalidade de controlar as aquisições já efectuadas.

As relações entre aprendizagem e desenvolvimento estão implícitas no processo de escolarização que tem como uma das suas funções colaborar para o desenvolvimento pessoal e socialização dos alunos, promovendo a aquisição de capacidades, consideradas necessárias para uma boa integração social (FUNÇÃO SOCIAL) e cumpre também a função de certificação e titulação, ao delimitar os resultados que os alunos devem obter no final da sua formação total ou num qualquer dos seus segmentos (FUNÇÃO PEDAGÓGICA), função que associa critérios de selecção e de titulação não facilmente compatíveis com os objectivos pedagógicos (Coll e Martín, 1996).

Para cumprir estas funções é necessário avaliar. Sendo nos dois casos processos de avaliação, os objectivos são bem distintos e remetem para decisões diferentes no que diz respeito ao tipo de informação a obter e à sua utilização. No último caso – função pedagógica – a avaliação é efectuada para comprovar a eficácia do processo de ensino e se este promove adequadamente a aprendizagem do aluno. No primeiro caso – função social - para informar a comunidade e a sociedade de quem alcançou ou não os objectivos educacionais propostos.

A função pedagógica da avaliação pretende compreender o processo de ensino e aprendizagem, não podendo limitar-se a emitir juízos sobre o nível de aprendizagem do aluno. Para Coll (1987), a avaliação tem duas funções pedagógicas principais: a de permitir a adaptação da ajuda pedagógica às características individuais dos alunos e de determinar o grau em que se obtêm as finalidades do projecto educativo. Esta função também tem uma dimensão pessoal para o professor,

visto que o informa do modo como os seus alunos progridem e são receptivos às propostas didácticas (Pacheco, 1995).

A função social remete para as relações escola / sociedade que são desempenhadas, fundamentalmente, pelas dimensões próprias da avaliação de formação e de certificação / titulação que permitem apreciar o aluno sobre o seu valor social, a partir do qual será definido o lugar a que pode aspirar, como futuro produtor económico (Hadji, 1994). *“O êxito ou fracasso na avaliação é um valor que pesa na relação que os alunos e professores estabelecem entre si; porque os seus resultados servem de referência na estruturação de relações sociais e familiares”* (Gimeno, 1992, pág. 370).

Pelo sentido da função social poder-se-ia esperar que a avaliação fosse efectuada no final do percurso educativo do aluno, de modo a este poder integrar o mercado de trabalho. No entanto, o sistema educativo estabelece critérios de valorização dos alunos ao longo de todo o processo educativo, informação privilegiada para a família conhecer os resultados da aprendizagem, facto que se repercute no, ainda, domínio da avaliação sumativa. Esta identificação entre a função social e a avaliação sumativa conduz, frequentemente, ao domínio da função social sobre a função pedagógica, o que dificulta o desenvolvimento de práticas de avaliação tendentes a favorecer o processo de ensino / aprendizagem (Marchesi & Martín, 1998).

Avaliação Normativa / Avaliação Criterial

Na distinção entre avaliação formativa e avaliação sumativa está associada a que se verifica entre avaliação em referência a uma norma (avaliação normativa) e em referência a um critério (avaliação criterial). A primeira, confronta o nível de um aluno em relação a um grupo, assumido como norma. Na segunda, o confronto faz-se

entre a prestação de um aluno num determinado tipo de conhecimento ou habilidade e o nível de prestação (o critério) definido antes de ser efectuada a avaliação. Estes dois “tipos” de avaliação diferem também no modo como organizam a recolha de informação por exemplo, considerando os itens de um teste, a avaliação criterial preocupa-se que o teste contenha itens da aprendizagem, com referência aos objectivos específicos de uma unidade didáctica. Por seu lado, na avaliação normativa os itens compreendem uma gama mais ampla, em referência a todo o curso e não a uma parte específica. A diferença não é só no modo como é organizada a recolha de informação, mas também em relação à sua interpretação: os resultados de um mesmo teste podem ser comparados em referência a um grupo de confronto, ou seja a um critério de prestação (Boscolo, 1986).

Para Hadji (1994), estes dois “tipos” de avaliação correspondem a duas modalidades de avaliação de comportamentos, entendidos como um desempenho. O desempenho pode ser avaliado em comparação a outros desempenhos ou em comparação a um desempenho - alvo. No primeiro caso, estamos face à avaliação normativa e, no segundo, face à avaliação criterial. O primeiro “tipo” de comparação é feito à norma, entendida como uma “*escala numérica da distribuição de resultados obtidos por um grupo de referência*” (Landsheere, 1979 citado por Hadji, 1994), ou seja, é definida por um conjunto de desempenhos reais, sendo a ela que o avaliador recorre para formular um juízo de valor, já que possibilita situar o desempenho por comparação e verificar a posição que esse desempenho ocupa no conjunto dos desempenhos do grupo. No segundo caso, é também utilizada uma norma, cuja referência é um desempenho - alvo (critério de conteúdo) e o desempenho é comparado ao critério. Assim, “*estamos, pois, em presença, de facto, de dois tipos de normas que servem para apreciar ou interpretar comportamentos*” (idem., Pág. 52).

Segundo este autor e de acordo com Landsheere, o termo norma é ambíguo. A escolha entre comparar os resultados com o desempenho de um determinado grupo ou desempenho - alvo, não nos dá o melhor indicador de referência. Assim, o

comportamento a ser avaliado, deverá sê-lo em relação a um domínio de referência preciso, que dará significado aos factos observados e deverá decorrer, fundamentalmente, do próprio objectivo da avaliação.

De salientar a oposição, por vezes efectuada, entre avaliação normativa e avaliação formativa e cujo sentido é confuso, já que uma avaliação normativa, tal como acaba de ser definida, poderá ser efectuada no contexto da avaliação formativa, para dar informações sobre a posição que um indivíduo ocupa em relação a outros com as mesmas características. Esta informação poderá ser instrutiva para o aluno e facilitar a aprendizagem. Se, por exemplo, se pretende avaliar a evolução do desempenho, provavelmente, será preferível compará-lo com um desempenho – alvo, do que com o de um grupo determinado, apesar de estes objectivos não determinarem a escolha de uma das modalidades de avaliação (Hadji, 1994).

Assim, a avaliação normativa e a avaliação criterial não são dois tipos de avaliação, são antes duas diferentes interpretações dos resultados que têm subjacentes referenciais distintos. Interpenetram-se, não sendo mutuamente exclusivas, podendo por isso ser alternativas e complementares, consoante os objectivos pedagógicos / didácticos a que se propõem (Hadji, 1994, Pacheco, 1995). No entanto, faz sentido definir estas duas modalidades quando questionamos a finalidade da avaliação e / ou o significado de uma nota.

Scriven (1991), define critérios como indicadores de mérito ou sucesso e norma como indicador de desempenho comparativo na realização de uma mesma tarefa, dos indivíduos num grupo.

Meirieu (1992), define critérios como elementos que possibilitam ao indivíduo verificar a sua realização numa tarefa, sendo o produto da sua actividade ajustado às aprendizagens a realizar.

Landsheere (1979), define normas como um conjunto de regras colectivas que servem de *standards* na orientação da acção e critério como um modelo utilizado para uma comparação qualitativa.

Destas definições, duas conclusões poderão ser retiradas:

- Não existe uma só norma;
- Os critérios são uma referência orientadora, com o qual se comparam os resultados obtidos.

Como referido anteriormente, na perspectiva de referência a uma norma tem-se como referência o desempenho do grupo. É em comparação com o seu desempenho médio que se mede o desempenho de cada aluno. Aceita-se o princípio de que os resultados se distribuem simetricamente em relação a um ponto central, pelo que é aceite que uma parte dos alunos se situe acima ou abaixo da média do grupo (distribuição representada pela curva normal de Gauss).

Na perspectiva de referência a um critério, a referência é feita ao desempenho do aluno, sendo avaliadas, em relação aos objectivos pedagógicos, as aprendizagens efectivamente realizadas.

Deste modo poderemos sintetizar estas duas modalidades:

a) AVALIAÇÃO NORMATIVA

- Tem como intenção classificar;
- Os resultados servem principalmente para hierarquizar; classificar e seleccionar;
- Permite identificar quem necessita de medidas de apoio;
- Permite decidir o acesso ao nível seguinte;
- Estimula a competição com os outros.

b) AVALIAÇÃO CRITERIAL

- Considera o aluno no singular, procura observar e analisar os processos individuais de aprendizagem;

- Permite reorganizar as condições e estratégias de aprendizagem para se atingirem os objectivos pedagógicos previamente definidos;
- Permite identificar as necessidades dos alunos;
- Permite estimular a competição intrapessoal.

A Norma de Referência

A “norma de referência” nasceu do estudo do estilo avaliativo do professor, que começa a ser posto em foco já nos trabalhos de Herbart, (1831) e de Pestalozzi, 1807 (citado por Rheinberg, 1980). A escola universitária de Viena, na Alemanha, interessou-se principalmente pela questão das “normas de referência” e foi sobretudo Heckausen et al. (1985), no contexto de um estudo sobre a motivação para o sucesso, que assimilou o conceito de “norma de referência”, entendendo-o como o valor convencional médio de base, em relação ao qual é possível formular um julgamento.

Um outro investigador alemão, Rheinberg (1983), estudou o conceito de “normas de referência”, definindo-a como critérios relativos às dimensões em confronto, sobre as quais se podem basear os julgamentos avaliativos. Os critérios estabelecem quais os termos de comparação, mais ou menos convencional, que são postos em consideração para a avaliação de uma tarefa ou prestação. O autor distinguiu três dimensões:

- Norma de referência de tipo individual;
- Norma de referência de tipo social;
- Norma de referência de tipo objectivo ou orientada a um critério;

Segundo Rheinberg (1983), a norma de referência individual refere-se a um percurso avaliativo, no qual são confrontadas todas as prestações de um mesmo aluno. O conceito subjacente a este critério de avaliação percorre o pensamento pedagógico moderno, e é o de que cada indivíduo tem os seus próprios tempos e os seus próprios ritmos de desenvolvimento e de maturação, factores a ter em consideração durante cada processo educativo.

A norma de referência social é baseada no confronto dos resultados obtidos por todos os alunos de uma turma / classe, i.e., todas as prestações individuais são comparadas e confrontadas com as prestações de todos os outros alunos. A origem da norma de referência social está, segundo o autor, no entusiasmo suscitado pela aplicação de testes em psicologia, que remetem para o confronto colectivo, com o objectivo de garantir uma maior objectividade e fidelidade de julgamento. Para contrapor a difusão da avaliação baseada na norma de referência social, considerada fundamental em muitos estabelecimentos escolares, Glaser (1963) propôs um critério que deveria ser definido operacionalmente, como o nível de aprendizagem a ser alcançado individualmente e a cujas prestações deveriam remeter-se (Forzi, 1994).

A norma de referência de tipo objectivo ou orientada a um critério é a norma, na qual a prestação de cada aluno é confrontada com um nível de prestação standard, imposta pelo exterior (Rheinberg, 1983). No entanto, Rheinberg (1980) afirma que, ainda que o Ministério da Educação, os organismos competentes e os estudiosos sugiram aos professores o uso de sistemas de referência (o social ou individual) estes não o fazem. Segundo este autor, no âmbito oficial, os professores confiam exclusivamente nas medidas tradicionais que prevêm um confronto directo entre os alunos e a utilização de normas de referência social, sem se preocuparem grandemente com o esforço ou o empenho demonstrado pelo aluno durante o desenrolar de uma tarefa, enquanto que no contexto informal, adoptam com maior frequência a norma de referência individual, visto passarem grande parte do seu tempo na sala de aula. Neste contexto vivem situações informais e, portanto, avaliam

informalmente os resultados dos seus alunos, valorizando não só as potencialidades e as competências próprias de cada um, assim como todas as dinâmicas socio-pedagógicas do quotidiano da sala de aula.

No âmbito da teoria motivacional do sucesso, Veroff, 1969 (citado por Rheinberg, 1983) destacou as diferenças entre as duas normas de referência, a social e a individual, estudando directamente nas crianças, de diversas idades, a relação existente entre idade, a norma de referência e as consequências motivacionais e de desenvolvimento. No que se refere à norma de referência individual, pode constatar que esta é a primeira norma observável entre as crianças do infantário, enquanto que no 1º ciclo é mais visível a norma de referência social para depois, no período do 2º ciclo, ambas serem integradas, ainda que a norma de tipo individual conserve uma certa predominância.

Concluiu que este processo de integração poderá ser um obstáculo na vida escolar se os professores se orientarem, aberta e exclusivamente, por uma norma de referência. Tal facto poderá construir, nos alunos, a impressão que a norma individual não tem nenhuma importância na vida escolar.

Assim, se a estratégia avaliativa do professor for intraindividual, faz com que os alunos esperem que os próprios resultados sejam avaliados mediante um confronto com os resultados precedentes, o que aumenta a possibilidade de melhorar e a probabilidade de sucesso, sendo, portanto, uma importante estratégia motivacional. Se, ao contrário, o aluno espera um confronto com a média da sua turma, as expectativas de sucesso serão demasiado altas para os bons alunos e demasiado baixas para os alunos menos bons e, neste caso, a motivação para o sucesso não seria suficientemente forte para intervir positivamente e guiar o comportamento dos alunos (Rheinberg, 1983).

Verificou, também, que a norma de referência social domina relativamente à individual e representa, no interior da sala de aula, uma variável central, que influencia os comportamentos não só dos professores, mas também dos alunos.

Neste âmbito, Rheinberg (1980, 1983) verificou que, entre os professores que adoptam critérios diversos, existiam diferenças evidentes no seu comportamento. Salientou que os mesmos, na sua actividade de avaliação, utilizam, no máximo, duas normas de referência que se opõem: uma social e outra individual. A primeira, baseia-se no confronto social, onde as prestações de um grupo de alunos são confrontadas entre si e a segunda põe em confronto as prestações de um mesmo aluno.

Para estudar as diferenças no comportamento de avaliação dos professores, Rheinberg (1980, 1983) construiu uma tarefa de avaliação – “*Little Evaluation Test*”. As avaliações a este instrumento indicaram que os professores que adoptavam normas de referência individual ou social se distinguiam no modo como avaliavam e que essas diferenças no comportamento avaliativo estavam, subsequentemente, associadas a outras diferenças comportamentais.

Segundo Rheinberg (1980), os professores que preferem a norma de referência individual representam aquela categoria de professores que, durante as avaliações escolares, modificam os seus modelos de medida porque, quando se empenham numa avaliação oficial (exames), submetem os seus alunos a um confronto social, enquanto que nas avaliações ocasionais e no quotidiano da sala de aula utilizam os critérios implícitos na norma de referência individual.

Estes professores, que valorizam o confronto intraindividual, são mais sensíveis à modificação dos seus comportamentos e atitudes, adequam as suas intervenções em função das expectativas dos alunos com quem trabalham e fazem notar as pequenas mudanças nos seus resultados individuais. Atribuem os resultados escolares, sejam estes negativos ou positivos, a uma pluralidade de causas: o empenho, as estratégias de aprendizagem e as características da tarefa; valorizam e, sempre que lhes é possível, escolhem, preferencialmente, intervenções pedagógicas e didácticas individualizadas (Rheinberg, 1980).

Ao contrário, os professores que adotam, habitualmente, a norma de referência social, tendem a atribuir os resultados escolares a características permanentes e estáveis dos alunos, como a habilidade, o êxito moral e as capacidades. Estas atribuições conduzem a expectativas estáveis que, com frequência, influenciam os futuros resultados dos alunos. Por outro lado, esta categoria de professores utiliza as mesmas estratégias e as mesmas tarefas para todos os alunos.

Parece assim, que os professores que se orientam pelos critérios da norma de referência individual agem mais intuitivamente na sua classe/turma, deixando-se guiar emocionalmente (Rheinberg, 1980).

Rheinberg (1983) utilizou o instrumento "*Little Evaluation Test*" (apresentada no quadro 6), para verificar se os diferentes perfis dos professores estariam relacionados com as normas de referência da avaliação utilizada. A sua amostra foi constituída por 12 grupos de professores: professores jovens do 2º ciclo, com experiência profissional apenas de um ano; professores jovens do 2º ciclo, com experiência lectiva de dois anos; professores sem nenhuma experiência; estudantes, futuros professores; professores; padres protestantes que trabalham nas escolas; formadores e assistentes de estudo do Secundário. Os resultados permitiram observar que os professores que tinham diferentes preferências, no que se refere às normas de avaliação, apresentavam diferentes classificações à tarefa, particularmente nos alunos que apresentavam resultados contrários, como por exemplo o aluno 1, cuja classificação é superior ao valor médio, mas que vai piorando ao longo dos três testes, ou o aluno 9, cuja classificação é inferior ao valor médio, mas que melhora no decurso dos três testes.

Verificou que os professores que se orientavam preferencialmente pela norma de referência individual, pelo que valorizam o confronto intraindividual e longitudinal, avaliaram positivamente os alunos cujo último teste tinha um resultado melhor do que os precedentes – alunos 3, 6 e 9 – e avaliaram negativamente os

alunos que no último teste apresentaram uma pontuação inferior às classificações precedentes – alunos 1, 4 e 7 – por outro lado, foram avaliados de um modo neutro todos os alunos que mantiveram inalterada a sua pontuação – alunos 2, 5 e 8.

Os professores que se orientavam preferencialmente pela norma de referência social, que valorizam os confrontos interindividuais, avaliaram positivamente os alunos que no terceiro teste apresentaram uma pontuação acima da média – alunos 1, 2 e 3, e negativamente os alunos cujos resultados se encontravam abaixo da média – alunos 7, 8 e 9 – e como neutros os que se encontravam na média – alunos 4, 5 e 6.

Verificou que são os professores do 2º ciclo, sem nenhuma experiência e os com apenas um ano de actividade profissional que, preferencialmente, se orientam pela norma de referência social, e raramente utilizam a norma de referência individual; enquanto que, são os padres protestantes que, preferencialmente, utilizam a norma de referência individual, sem recorrer à norma de referência social. Em todos os outros grupos de sujeitos não foram evidenciadas diferenças significativas entre os dois tipos de normas de referência consideradas. – (quadro 1):

QUADRO 1: As diferenças mais importantes entre os professores que se orientam por normas de referência diversas (Rheinberg, 1983)

CONTEXTOS EM QUE SE DIFERENCIAM	PREFERÊNCIA PELA NORMA SOCIAL	PREFERÊNCIA PELA NORMA INDIVIDUAL
PERSPECTIVAS DE CONFRONTO	Transversal, entre os alunos	Longitudinal, percurso do aluno
CAUSA DA ATRIBUIÇÃO	Características pessoais estáveis	Numerosas variáveis e causas concretas
ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS	Uniforme	Individualizada
EXPECTATIVAS DE SUCESSO	Estáveis, extensas ao futuro	Flexíveis e limitadas no tempo

Com base nestes resultados, Rheinberg (1983) distinguiu dois tipos de professores: professores de “Tipo Claro” e de “Tipo Misto”. No “tipo claro” considerou os professores que adoptaram exclusivamente uma só norma de referência, enquanto que no “tipo misto” considerou todos os professores que, dependendo das circunstâncias, adoptaram as duas normas de referência, sem demonstrarem algum tipo de preferência.

Assim, os professores que preferem as normas de referência social explicam o comportamento dos alunos através de qualidades estáveis da sua personalidade, organizam o material didáctico uniformemente para todos os alunos e, no que se refere às prestações dos alunos, apresentam expectativas estáveis e orientadas para o futuro. Os que preferem normas de referência individual explicam o comportamento dos alunos de modo mais coeso e com causas mais concretas, individualizam o material didáctico e têm do desempenho dos alunos expectativas mais flexíveis e orientadas para o presente. Ter professores, durante todo o ano escolar, com normas de referência individual pode permitir uma redução do medo de insucesso, da ansiedade global e da ansiedade dos testes, em particular. Pode, também suscitar um aumento da habilidade percebida e fazer com que o insucesso não seja vivenciado como devido à falta de habilidade, mas de empenho, sendo este último a causa principal na explicação do sucesso. Estar num contexto escolar onde prevalecem as normas individuais parece favorecer o desenvolvimento da motivação para o sucesso, sobretudo na componente esperança de sucesso (Rheinberg, 1983 e Heckhausen, Schmalt & Schneider, 1985).

Forzi (1994) estudou, no âmbito do contexto de professor único da escola elementar, correspondente ao 1º ciclo, a relação entre a orientação avaliativa dos professores e as expectativas de controlo dos próprios resultados escolares nos respectivos alunos. A amostra era constituída por 44 professores e 751 alunos.

Através do “*Little Evaluation Test*” de Rheinberg, este autor, identificou nove professores que utilizaram, na avaliação, normas de referência individual e oito

que utilizaram a norma de referência social a que corresponderam, respectivamente 152 e 155 alunos. Aos alunos destes dois grupos de professores, foram avaliadas as expectativas de controlo com o questionário IAR (*Intellectual Achievement responsibility Questionnaire* de Crandall, Katkovsky & Crandall, 1965).

Verificou que o estilo de orientação avaliativo dos professores incide na responsabilidade dos sucessos e sobretudo dos insucessos. Estes resultados parecem salientar que uma orientação baseada no confronto intraindividual envolve os alunos na tarefa, situação que parece inibir as vantagens ligadas às situações competitivas provocadas por uma orientação avaliativa social. Os professores de orientação avaliativa social favorecem ou tornar mais acessível uma concepção da capacidade baseada no confronto social e portanto promover um envolvimento pessoal; os individuais, ao contrário, activam uma concepção intrapessoal da capacidade, envolvendo os alunos, sobretudo, na tarefa. Neste quadro de referência teórico, os outros resultados mostraram, com nitidez, esta via interpretativa: os alunos de professores com uma orientação individual dão globalmente mais importância ao empenho que à capacidade, na interpretação das experiências de sucesso e insucesso, mas privilegiam o empenho nas experiências de sucesso e de falta de capacidade, em subordinação do empenho, nas experiências de insucesso. Os alunos dos professores de orientação social parecem perseguir uma capacidade que se baseia no nível de prestação em relação aos outros, procuram evitar qualquer avaliação negativa à própria competência e desenvolvem estratégias defensivas para não incorrer nesta experiência desagradável (Forzi, 1994).

Em síntese, verificou que os alunos de professores de norma de referência individual apresentam um melhor nível de responsabilidade pessoal para os sucessos e sobretudo para os insucessos. Nas duas categorias de causalidade pessoal de empenho e capacidade, estes alunos privilegiam o empenho principalmente nos sucessos, mas evidenciam a falta de capacidade nos insucessos. Este comportamento, não muito vantajoso, poderá ser explicado em função das normas dos professores

que estará subjacente na ativação de diferentes concepções de capacidade (Forzi, 1994). Assim, “...*não parecem irrelevantes as conseqüências da orientação avaliativa dos professores até sobre a adaptação geral ao contexto escolar dos alunos*” (Forzi, 1994, pg. 176).

Os estudos apresentados mostram a importância do instrumento “*Little Evaluation Test*” para distinguir, nos professores, o estilo de orientação avaliativa (Forzi, 1994) ou a sua preferência pelas normas de referência social ou individual (Rheinberg, 1980). Este método empírico (apresentado no quadro 1) consta de uma tarefa de avaliação, criado por Rheinberg, cujos resultados são considerados com base em dois índices que permitem categorizar os professores, seja em referência à média do grupo, seja em referência aos progressos individuais de cada aluno. Os professores deverão avaliar o resultado que cada aluno obteve no terceiro teste; se avaliarem a prova como um bom resultado assinalarão de 1 a 5 de sinal positivo; se avaliarem o teste negativamente assinalam de 1 a 5 de sinal negativo; se avaliarem os testes como neutro (nem alto, nem baixo) assinalarão com o zero (0). Usando exclusivamente a norma de referência social, i.e, a confrontação intergrupar, os grupos compostos pelos alunos 1 e 3; 4 e 6 e 7 e 9 deveriam ser avaliados do mesmo modo, isto porque o professor deveria avaliar confrontando verticalmente os resultados do terceiro teste dos nove alunos. Ao contrário, usando a norma de referência individual, portanto elaborando exclusivamente confrontos intra-sujeitos, os grupos compostos pelos alunos 1, 4 e 7 ; 2, 5 e 8 e 3, 6 e 9 deveriam ser avaliados do mesmo modo, dado que o professor iria confrontar horizontalmente os resultados escolares de um mesmo aluno. Assim, Rheinberg (1980, 1983) afirma que no momento de avaliar o sujeito opta por uma de três comparações:

- a) comparação individual;
- b) comparação ao grupo;
- c) comparação individual e grupar;

Para verificar estes comportamentos analisou o “*Little Evaluation Test*” através de dois índices, definiu que, se o professor avalia com base na norma social, ele compara verticalmente os resultados dos nove alunos e o padrão da pontuação mais (+1 até +5) e menos (-1 até -5) reflete o “efeito máximo”, através dos alunos com classificações de 75, 50 e 25. Deste modo, o índice para a norma social é baseado no número relativo de mais (+1 até +5) e de menos (-1 até -5) com que os professores assinalam o aluno dois (75; 75; 75) e o aluno oito (25; 25; 25): o professor de norma social poderá avaliar, por exemplo, o aluno oito com menos quatro e o aluno dois com mais cinco, e neste caso o índice social é nove. Por outro lado, se a avaliação é baseada na norma individual a comparação é feita horizontalmente entre os desempenhos de cada aluno e o padrão de mais (+1 até +5) ou de menos (-1 até -5) reflete o aumento, a diminuição ou manutenção das classificações, em cada um dos nove alunos. Para exemplificar esta tendência considerou três diferenças no conjunto dos padrões de avaliação: aluno três (65; 70; 75), que sobe, menos aluno um (85; 80; 75), que desce; e aluno seis (40; 45; 50), que sobe, menos aluno quatro (60; 55; 50), que desce; e aluno nove (15; 20; 25), que sobe, menos aluno sete (35; 30; 25), que desce. O somatório das três diferenças serve como indicador da tendência dos professores para usarem a norma individual (Rheinberg, 1983).

Nos estudos efectuados, Rheinberg (1980, 1983) encontrou fortes diferenças entre os professores de acordo com as normas de referência adoptadas. Verificou que a distribuição dos dois índices não é normal e encontrou correlações negativas ($r = -.40$) entre os dois índices.

Forzi (1994) utiliza também o “*Little Evaluation Test*” e os índices para distinguir os professores na orientação avaliativa. No entanto introduz modificações: os professores deverão avaliar o terceiro teste da tarefa através de uma escala de onze pontos; a orientação avaliativa foi estabelecida pelos índices, mas as pontuações brutas foram transformadas em pontuações *standard z*. Assim, o professor de

orientação social foi definido através do indicador da orientação social (índice social) de $z \geq - . 53$ e no indicador da orientação individual (índice individual) de $z \leq - . 53$; para o professor de orientação individual foi definido, ao contrário, ou seja para o indicador da orientação individual (índice individual) de $z \geq - . 53$, e para o indicador da orientação social (índice social) de $z \leq - . 53$. As pontuações z consideradas delimitaram os tercis superiores e inferiores ao tercil médio das duas distribuições. Foi este procedimento que possibilitou a distinção das diferentes orientações nos professores.

Podemos constatar que, teoricamente, se definiu o conceito de norma de referência, mas que empiricamente a definição, de cada professor, através do "*Little Evaluation Test*" é um pouco ambígua, optando os diferentes autores por recorrer a denominações como "estilo de orientação" (Forzi, 1994) ou "perfil de orientação" ou "preferência normativa" (Rheinberg, 1983). Porém, parece claro que no processo de avaliação os alunos são, claramente ou não, hierarquizados por referência a uma norma, cuja representação nem sempre é clara para o professor, i.e., nem sempre o professor tem consciência dos mecanismos de selectividade que põe em prática no seu processo de avaliação.

Por outro lado, os resultados obtidos na avaliação podem ter uma enorme repercussão na valorização da comunidade educativa, na escolha de uma escola por parte dos pais, bem como nas políticas educativas ou nos recursos económicos postos à disposição de entidades públicas e / ou privadas (Marchesi & Martín, 1998).

Para estes autores, o que define a concepção educativa do professor é o modo como encara a actividade de avaliar. O momento de definir os seus critérios supõe uma reflexão sobre o que considera fundamental no processo de ensino / aprendizagem revelando a representação que tem da função de ensinar, pondo a descoberto as aprendizagens significativas que selecciona para avaliar (objecto) e os procedimentos que elege para a realizar (métodos e estratégias).

Avaliação Escolar: Uma Breve Análise Psicossocial

A avaliação dos níveis de aprendizagem é frequentemente regulamentada por normativos e, simultaneamente fracamente racionalizada ao nível das práticas dos professores. Os normativos existentes são fortemente condicionados pela subjectividade própria do processo de avaliação, que deverão ser formalizados objectivamente.

O professor é constrangido a seguir um conjunto de regras e de normas formalmente definidas pela estrutura curricular e contemporaneamente confronta-se, praticamente sózinho, no processo de decisão da avaliação dos alunos. O seu poder advém do poder que lhe é dado pela própria avaliação. Na sua avaliação o professor deverá seguir os “*objectivos curriculares mínimos do ensino básico e de cada um dos seus ciclos*” (ponto 4 do Despacho Normativo nº 98-A/92) e cumprir o programa, dispondo de autonomia para definir os “*objectivos mínimos de cada disciplina, área disciplinar e área escolar tendo em conta as especificidades da comunidade educativa*” (ponto 5 do Despacho Normativo nº 98-A / 92).

Está assim criada uma estrutura assimétrica: a diferente definição dos objectivos mínimos curriculares conduz à desigualdade entre alunos e escolas - as escolas que decidem e praticam os objectivos mínimos e as que o não fazem - e a uma hierarquização entre escolas, como entre alunos.

Como a definição dos objectivos mínimos se efectua tendo em conta as especificidades da comunidade educativa, onde a escola se insere, esta tenderá a reproduzir as próprias especificidades dessa comunidade.

Este modelo normativo tende a criar uma escola que dificilmente conseguirá introduzir elementos que perspectivem mudanças sociais nas comunidades onde se inserem (Afonso, Almerindo, 1992, Pacheco, 1995).

A avaliação é um dos elementos fundamentais da prática pedagógica, é um processo, um sistema: “*Quando falamos de avaliação não estamos a falar de um*

A avaliação é um dos elementos fundamentais da prática pedagógica, é um processo, um sistema: *“Quando falamos de avaliação não estamos a falar de um facto pontual ou de um acto singular, mas de um conjunto de fases que se condicionam mutuamente.(...) a avaliação não é algo separado do processo ensino / aprendizagem, não é um apêndice independente deste processo e joga um papel específico em relação ao conjunto de componentes que integram o ensino como um todo”* (Zabalza, 1987, pg. 239).

A avaliação efectuada por um professor não comunica unicamente uma informação técnica e neutral sobre a quantidade ou qualidade do conhecimento do aluno. Na dinâmica da turma / classe, cada avaliação, dos produtos cognitivos aos comportamentos sociais, é um julgamento colocado no interior de uma história comum, expressa publicamente (Carugati, 1996). Estes julgamentos definem e reforçam a estrutura organizacional da classe / turma, condicionam o tipo de interacção entre professor – aluno, relativamente às tarefas propostas e ao sistema de recompensas, entendidas não só como classificações, mas como o conjunto dos comentários avaliativos e o *feedback* aos comportamentos escolares. Reforçam a relação de poder entre professor – aluno, e tem consequências nas relações entre colegas (op. cit.).

Numa classe/turma de estrutura competitiva, a avaliação de cada aluno é feita através da comparação e confronto dos resultados com os outros alunos – avaliação interindividual. Neste tipo de classes / turma os juízos formulados (avaliação), sobre a competência de cada aluno, são limitadas a causas pessoais, isto porque o sucesso é definido considerando a posição do próprio em relação aos outros. Este facto, limita o potencial disponível numa turma / classe, reforçado em situações de grupos heterogêneos, onde a diversidade é acompanhada por variações consideráveis nos resultados atingidos. A prevalência de dinâmicas competitivas é, também, acompanhada por atribuições de fraca competência pessoal e encoraja a construção de atitudes e comportamentos de discriminação.

Ao contrário, uma classe / turma de estrutura cooperativa organiza-se a partir do aluno e estes participam na definição dos objectivos pedagógicos, bem como na definição dos critérios de avaliação. Nas tarefas de cooperação, o sucesso depende do resultado atingido no objectivo proposto e, não tanto da confrontação social - comparação do resultado pessoal com os resultados dos colegas. Os alunos podem e são motivados a participar, ainda que inicialmente não possuam grandes competências para a tarefa, desencorajando a construção de atitudes e comportamentos discriminantes. Simultaneamente, parece favorecer a criação de uma *zona de desenvolvimento potencial*, possibilitada pela presença contemporânea de vários níveis de competência.

Uma classe / turma de estrutura individual centra-se nas características da tarefa e nas competências que esta requer. Ao aluno é pedido que faça o seu melhor, sendo valorizado o esforço e o progresso pessoal. A avaliação tem subjacente a comparação e a confrontação, sobretudo, intraindividual (Carugati, 1996).

Assim, podemos supor que o mesmo resultado quantitativo poderá ser vivenciado e percebido de modo diverso consoante a estrutura de classe / turma em que o aluno está inserido e que as consequências dessa mesma avaliação serão diferentes nos diversos contextos. Por exemplo, em situações competitivas os alunos procuram resultados que aumentem o próprio *status* em relação aos colegas acentuando a confrontação interindividual; nas classes / turmas competitivas, as explicações sobre as próprias competências estão limitadas a causas próprias (inteligente, preguiçoso, trabalhador...) e, como o confronto é feito com o grupo, as expectativas de sucesso são altas para os bons alunos e baixas para os alunos menos bons (op. cit.).

Segundo Carugati (1996) as características organizacionais e sociais da vida quotidiana da escola e da classe têm consequências nos comportamentos dos alunos. Um elemento importante da cultura das organizações é constituído pelos seus valores e o modo como os utiliza. Rutter, 1979 (citado por Carugati, 1996), relativamente às

pessoal, uma grande importância e que vale a pena o empenhamento quotidiano. Deste modo, os professores têm uma função preponderante na definição da “missão” da escola.

A avaliação assume, também, uma relevância específica na dinâmica da classe e da escola, já que é uma actividade permanentemente presente na escola e compreende uma série de elementos referentes à cultura da escola. É a modalidade a partir da qual os resultados obtidos pelos alunos são documentados, certificados, comunicados aos próprios e aos pais ou encarregados de educação. Influencia a definição da estrutura dos objectivos da escola e confirma as relações de poder e de papel que nela existem. Não só indica os bons e maus alunos mas, também, comunica os progressos efectuados para atingir os objectivos a que se propôs. Serve de instrumento crítico, ao estabelecer uma certa estrutura de metas e recompensas, confirma os vários graus de poder do professor e a consequente dependência dos alunos e as suas práticas têm consequências na motivação, ao influenciarem o significado que o aluno atribui às situações de aprendizagem (Carugati, 1996).

Gilly (1980), para descrever o comportamento avaliativo dos professores propôs a estes, através de um questionário, que descrevessem os próprios alunos utilizando uma lista de adjectivos escolhidos, com base numa sondagem precedente. Os resultados mostram a existência de um factor de “impressões gerais”, ligado com os aspectos mais globais da função de professor (oferecer uma adequada instrução aos alunos: método de estudo, a persistência e os aspectos cognitivos relacionados com a inteligência); um segundo factor que remete para a gestão da sala de aula e faz referência aos aspectos sociais do comportamento dos alunos, entendidos como o conhecimento e a adequação das regras sociais e morais da vida escolar. O objecto da avaliação é o tipo de relações existentes entre alunos e entre professores e alunos, genericamente é o tipo de relações que permite criar na sala de aula um clima favorável à aquisição do conhecimento, permanecendo o contexto pedagógico e didáctico e a autoridade, centrada no adulto. Verifica-se que os professores

consideram como traços distintivos todas as características consideradas necessárias para poder ensinar e para que os alunos aprendam: atenção, participação, motivação, respeito às normas de relação com os colegas e com o professor.

Este autor também descreveu e identificou as tendências fundamentais do conteúdo e organização das representações que os alunos têm do professor. Globalmente, os resultados sublinham a importância dos aspectos afectivos e relacionais do comportamento dos professores: o calor afectivo, a disponibilidade, a atitude positiva e o respeito são alguns dos conteúdos representacionais importantes na representação que os alunos têm dos professores. No entanto, estes conteúdos vão diminuindo de importância ao longo do percurso escolar, sendo substituídos por conteúdos relacionados fundamentalmente com o desempenho do papel do professor: clareza, pertinência das explicações, conhecimento dos conteúdos, capacidade para despertar o interesse e para motivar os alunos.

Mugny e Carugati (1985) realizaram um estudo sobre as representações sociais da inteligência e o seu desenvolvimento partindo da hipótese que a experiência e o sentimento de inexplicabilidade de acontecimentos ou fenómenos muito importantes esteja na origem de um discurso muito rico e articulado sobre os próprios. Deste modo, consideram a inteligência como um conjunto de representações que tem a sua origem na dificuldade em explicar os aspectos cognitivos e de aprendizagem que interessam aos alunos e permitem mostrar a dinâmica que associa as ideias e as posições sociais dos sujeitos adultos. É o caso dos professores que não conseguem explicar cabalmente as diferenças de rendimento entre os alunos, recorrendo a explicações e interpretações partilhadas no contexto sócio-cultural de pertença mas que, contemporaneamente, experimentam quotidianamente as diferenças interindividuais nos resultados escolares e principalmente o insucesso escolar dos próprios alunos, cuja explicação e justificação resulta inevitável no seu desempenho profissional.

Assim, os autores foram verificar os conteúdos que implicam a definição dos conceitos de inteligência e seu desenvolvimento, mas que se relacionam com o problema central das diferenças interindividuais, dos índices para avaliá-la e das intervenções pedagógicas consideradas eficazes para defrontar as dificuldades de aprendizagem dos alunos. Dos resultados, emerge a riqueza e complexidade de temas que são evocados para o termo inteligência. Para além do modelo lógico-matemático, inteligência significa também construção, interiorização e capacidade de adequação às normas e aos valores sociais dos grupos de pertença; significa também sucesso no interior do sistema escolar (Carugati, 1996).

Nas concepções sobre as intervenções pedagógicas consideradas eficazes, para os alunos com dificuldades escolares surgem conteúdos como: a severidade, pressões directas, aconselhamento especializado, recurso aos colegas, adaptação de programas, diferente clima afectivo na sala de aula, entre outros.

Nos conteúdos disciplinares, para estudar em que medida estes são importantes para avaliar o grau de inteligência, estes são agrupados em “conteúdos de forte valência escolar” (matemática, geometria, italiano, gramática) e conteúdos de “fraca valência escolar” (desenho, ginástica, música, trabalhos manuais).

Globalmente, os professores recorrem a explicações de tipo naturalístico (maturação, crescimento biológico) e social (hereditariedade familiar) e utilizam como indicadores de inteligência as respostas que os alunos dão aos pedidos da escola (sucesso em conteúdos de forte valência escolar). Verifica-se que as ideias gerais e as exigências da profissão contribuem para a produção de um discurso da inteligência como dom, manifestado sobretudo na actividade escolar (Mugny & Carugati, 1985, Carugati, 1996).

Outro objectivo considerado no estudo anteriormente referido, foi o de saber se a criança inteligente seria percebida diferentemente da criança medíocre, em que dimensões e em que conteúdos escolares. Os resultados mostram que, se o aluno inteligente é brilhante a matemática, é dotado de grandes aptidões cognitivas, pouco

que dimensões e em que conteúdos escolares. Os resultados mostram que, se o aluno inteligente é brilhante a matemática, é dotado de grandes aptidões cognitivas, pouco comunicativo, respeitador das regras, muito organizado; se brilhante a desenho, não é “parvo”, é mais indisciplinado, mais equilibrado e mais sociável. O aluno medíocre é representado como uma criança com poucas capacidades cognitivas para a matemática e para as línguas e tem um perfil inverso ao do aluno brilhante. Se medíocre a desenho, ao contrário, é menos equilibrado e pertence a um meio social e cultural elevado.

Tendo em conta a importância da avaliação, a estrutura de classe / turma a que os diferentes tipos avaliativos parecem remeter, as consequências no processo ensino / aprendizagem, referidos, pensamos ser de toda a pertinência o presente estudo, sobre o as implicações das normas de referência no comportamento avaliativo, que elaborámos.

OBJECTIVOS E HIPÓTESES

Na sequência dos resultados obtidos nas suas pesquisas, Rheinberg (1980; 1983) formulou a hipótese que a predominância da norma de referência social vs. individual seria uma variável importante no contexto de sala de aula, já que poderia ser central em termos das suas consequências motivacionais.

Este autor, pôs em evidência a actividade avaliativa relativamente a duas normas de referência, que teoricamente se opõem: uma social e outra individual, verificando que os professores se distinguem quanto à sua preferência.

Para categorizar os professores Rheinberg, como já se referiu, criou um instrumento empírico –“*Little Evaluation Test*”– e formulou um método de categorização, dos sujeitos avaliadores, através do cálculo indicador do grau com que estes avaliaram o instrumento. Estes valores foram calculados algebricamente e denominados “Índice Social” e “Índice Individual”. Nos índices, foram considerados diferentes alunos fictícios e os valores obtidos, em cada um deles, indicaram se o avaliador fez uma comparação do resultado do aluno ao grupo (norma de referência social) ou aos resultados individuais obtidos precedentemente (norma de referência individual).

De salientar, que cada um dos índices indica separadamente se o avaliador se orienta para a norma de referência social ou para a norma de referência individual. Mas como se categorizarão os sujeitos quando o valor indicador do índice social é social e o valor indicador do índice individual é individual?

Os estudos empíricos efectuados (Rheinberg, 1983, Forzi, 1994) tiveram como objectivo estudar a relação entre o tipo de avaliação dos professores e as expectativas de controle das experiências de sucesso e insucesso escolar dos

respectivos alunos, para esse efeito seleccionaram exclusivamente os sujeitos com normas de referência social e individual.

A categorização dos professores foi efectuada, tendo em consideração a pontuação relativamente à orientação social e individual, na avaliação obtida na – *“Little Evaluation Test”*. Foram transformados os resultados brutos em pontuações standard z e definidos os intervalos correspondentes às duas orientações: a pontuação z considerada delimita os tercis superior e inferior do tercil médio das duas distribuições (Forzi, 1994).

Esta categorização tem subjacente, relativamente às diferenças no comportamento avaliativo, a preferência por uma das duas normas (social ou individual). Esta distinção de orientação está ligada à variedade de procedimentos e de estratégias pedagógicas. Assim, os professores que se orientam preferentemente pela norma de referência social explicam o comportamento dos alunos pelas qualidades estáveis da sua personalidade, organizam o material didáctico uniformemente para todos os alunos e, quanto à prestação dos alunos, apresentam expectativas estáveis orientadas para o futuro; os que se orientam preferentemente pela norma de referência individual explicam o comportamento dos alunos através de factores concretos, individualizam o material didáctico e têm expectativas de prestação flexíveis e orientadas para o presente (Rheinberg, 1980).

Forzi (1994), considera importante salientar que o estilo de orientação avaliativa incide na aceitação de responsabilidade dos sucessos e sobretudo dos insucessos nas actividades escolares.

Os índices indicam-nos, separadamente, o estilo de orientação, ou seja, o índice social indica se o sujeito se orienta por um critério social ou individual e o índice individual dá-nos a mesma indicação. Nos estudos mencionados os sujeitos foram categorizados considerando os índices separadamente, i.e., os sujeitos categorizados como preferindo a norma de referência individual eram aqueles que no índice social e individual indicavam um estilo de orientação individual; os sujeitos

categorizados como preferindo a norma de referência social eram aqueles que no índice social e individual indicavam um estilo de orientação social. Este método de categorização implicou a subtração dos sujeitos que no índice social indicavam um estilo de orientação social e no índice individual um estilo de orientação individual ou vice versa.

No método de categorização aplicado foram usados separadamente os dois índices, como indicadores do estilo de orientação dos sujeitos, mas não explicita claramente, para todos os sujeitos, o comportamento normativo.

Com base nestas considerações, o primeiro objectivo que nos propusemos para o presente estudo é explicitar e operacionalizar a norma de referência subjacente ao método de categorização utilizado.

Para a realização deste objectivo convém, desde já, definir o conceito de norma de referência.

As normas de referência são critérios, relativos às dimensões em confronto, sobre as quais se podem basear os julgamentos avaliativos: os critérios estabelecem quais os termos de comparação, mais ou menos convencionais, que são postos em consideração para a avaliação de uma tarefa ou prestação (Rheinberg, 1980).

Este objectivo surge a partir da definição de norma de referência e dos índices social e individual – valores indicadores do grau com que um sujeito avalia os resultados do “*Little Evaluation Test*”, que definem os critérios sociais e individuais e permitem, não só caracterizar o estilo de orientação mas, também, operacionalizar o estilo normativo dos sujeitos.

O que foi a base da nossa explicitação foi que estilo normativo dos sujeitos poderá ser definido pela intersecção do índice social e individual. Deste modo, o estilo normativo será social se o índice social e individual apresentar valores indicadores de critérios sociais, será individual se ambos apresentarem valores indicadores de critérios individuais e será sócio-individual se os valores indicadores

de critérios no índice social for social ou individual e no índice individual for individual ou social.

Este objectivo traduz-se na hipótese que se formula do seguinte modo **(HIPÓTESE 1)**:

Como os índices indicam o estilo de orientação então existirá uma correlação negativa entre o índice social e o índice individual.

O segundo objectivo surge ao considerarmos que a preferência por uma norma de referência distingue os sujeitos no seu comportamento avaliativo. Neste âmbito formulamos a seguinte hipótese **(HIPÓTESE 2)**:

Existem diferenças significativas no modo como os sujeitos, categorizados nas diferentes normas de referência, avaliam os alunos fictícios do "*Little Evaluation Test*".

Estes dois objectivos enquadram-se na primeira parte do estudo e tem como propósito analisar em pormenor o instrumento empírico criado por Rheinberg (1980, 1983) – "*Little Evaluation Test*".

No terceiro objectivo pretende-se analisar o modo como os sujeitos das diferentes normas de referência, explicitadas e operacionalizadas na primeira parte, se distinguem relativamente às intervenções a utilizar em alunos com dificuldades na escola e da importância das disciplinas na avaliação do nível de sucesso do aluno, considerando que os sujeitos que se orientam por uma norma de referência organizam de modo diverso o material didáctico e apresentam diferentes expectativas quanto à prestação dos alunos (Rheinberg, 1983). Assim, com base nestes dados formulam-se as seguintes hipóteses **(HIPÓTESE 3)**:

Existem diferenças significativas nas intervenções pedagógicas consideradas eficazes, pelos inquiridos (professores e futuros professores) a utilizar em alunos com dificuldades escolares em função das normas de referência social, individual e sócio-individual.

HIPÓTESE 4: Existem diferenças significativas nas disciplinas consideradas importantes para avaliar o nível de sucesso do aluno em função da variável “normas de referência”.

Este terceiro objectivo é realizado na segunda parte do estudo e tem como intuito caracterizar os sujeitos das diferentes normas de referência.

Como quarto e último objectivo, consideramos relevante estudar as possíveis diferenças entre professores e futuros professores (alunos de Escolas Superiores de Educação). Assim, pretendemos analisar as diferenças entre estes dois grupos na avaliação aos alunos fictícios do “*Little Evaluation Test*”, nas intervenções pedagógicas consideradas eficazes com alunos com dificuldades e nas disciplinas consideradas importantes para avaliar o nível de sucesso do aluno.

Este objectivo traduz-se nas seguintes hipóteses:

HIPÓTESE 5: Existem diferenças significativas na avaliação dos nove alunos fictícios do “*Little Evaluation Test*” em função da variável professor / futuro professor .

HIPÓTESE 6: Existem diferenças significativas nas intervenções pedagógicas consideradas eficazes a utilizar com alunos com dificuldades em função da variável professor / futuro professor.

HIPÓTESE 7: Existem diferenças significativas nas disciplinas consideradas importantes para avaliar o nível de sucesso do aluno em função da variável professor / futuro professor.

MÉTODO

Este estudo consistiu na recolha de informações através de questionário, em que foi solicitado, a professores, do 1º ciclo do ensino básico, e a futuros professores, para expressarem as suas opiniões sobre avaliação, ao ser proposto a avaliação de nove alunos fictícios, apresentados no contexto do instrumento “*Little Evaluation Test*”, sobre intervenções pedagógicas, ao ser proposto que considerassem a eficácia das intervenções, apresentadas no questionário, para favorecer o desenvolvimento do aluno com dificuldades na escola e sobre a importância dos conteúdos disciplinares, apresentados, para avaliar o nível de sucesso do aluno do ensino básico.

Amostra: 1ª Parte

A amostra é constituída por cento e oitenta e nove (189) sujeitos do sexo masculino e feminino, com idades compreendidas entre os 20 e os 60 anos. A variável idade foi classificada em três grupos (20 – 30, 31 – 45 e 46 – 60).

Os sujeitos respondentes são alunos (futuros professores) do 3º e 4º ano da Escola Superior de Educação de Beja e Faro e professores do 1º ciclo do distrito de Beja e Faro.

QUADRO 2: Características da Amostra

SUJ.	IDADE			SEXO	
	20-30	31-45	46-60	Masc.	Fem.
Fut. Prof.	97			38	59
Prof.		62	30	4	88
	97	62	30	42	147
TOTAL	189				

Amostra: 2ª Parte

Dos 189 sujeitos optou-se por seleccionar 147 do sexo feminino, visto que o número de professores do sexo masculino ser quatro e a distribuição, dos trinta e oito, futuros professores na variável “normas de referência” não ser uniforme. Foram subtraídos à amostra inicial todos os quarenta e dois professores e futuros professores do sexo masculino

QUADRO 3: Fut. Prof. / Professores * Idades

	IDADE			TOTAL
	20 – 30	31 – 45	46 – 60	
FUT. PROF.	59			59
PROFESSORES		59	29	88
TOTAL	59	59	29	147

Considerando as variáveis norma de referência, idade e professor / estudante os sujeitos da nossa amostra encontram-se assim distribuídos:

QUADRO 4: Idade * Normas de Avaliação

IDADE	NORMAS DE AVALIAÇÃO			TOTAL
	social	individual	socio-individual	
20 - 30	34	10	15	59
31 - 45	40	1	18	59
46 - 60	19	1	9	29
TOTAL	93	12	42	147

QUADRO 5: Professor / Fut. Prof. * Normas de Avaliação

	NORMAS DE AVALIAÇÃO			TOTAL
	social	individual	socio-individual	
Fut. Prof.	34	10	15	59
Professores	59	2	27	88
TOTAL	93	12	42	147

Variáveis

As variáveis em estudo são as seguintes:

Variáveis independentes:

- normas de referência (social; individual; socio-individual);
- professor / futuro professor.

Variáveis dependentes:

- avaliação dos alunos fictícios da “*Little Evaluation Test*”;
- intervenções pedagógicas
- disciplinas

Instrumentos

Estrutura do Questionário

Na primeira folha apresenta-se o estudo como sendo o modo para melhor conhecer as opiniões dos agentes educativos sobre critérios de avaliação, práticas educativas e disciplinas.

O questionário é constituído por quatro partes: o “*Little Evaluation Test*” (Rheinberg, 1983); intervenções pedagógicas (Mugny & Carugati, 1985), disciplinas (Mugny & Carugati, 1985) e folha de categorização. É sempre em primeiro lugar apresentado o “*Little Evaluation Test*”.

No “*Little Evaluation Test*” os sujeitos foram convidados a avaliar nove alunos (fictícios) do 1º Ciclo do Ensino Básico nos últimos três testes. Os sujeitos

avaliaram cada aluno tendo em consideração o resultado obtido no terceiro teste, indicando a sua avaliação numa escala intervalar de 11 níveis (- 5 a -1 = se considerar o terceiro teste uma pontuação escolar baixa; 0 = se considerar a pontuação do terceiro teste nem baixa nem alta; + 1 a + 5 = se considerar a pontuação ao terceiro teste alta). As restantes folhas foram aleatorizadas de modo a prevenir o efeito de ordem.

Noutra parte do questionário foi solicitado aos sujeitos que indicassem, numa escala intervalar contínua de 5 níveis (1 = discordo muito; 5 = concordo muito), em que medida consideram eficazes as intervenções pedagógicas a utilizar com alunos com dificuldades na escola. Estas foram operacionalizadas por 21 itens, retirados do instrumento de Mugny e Carugati (1985).

Procurou-se também que os sujeitos opinassem sobre a importância de alguns conteúdos referentes a disciplinas escolares na avaliação do nível de sucesso do aluno do ensino Básico, através de uma lista de 17 conteúdos escolares, indicando o grau de importância de cada um deles numa escala intervalar contínua de 5 níveis (1 = Não é nada importante; 5 = é muito importante). Este questionário foi adaptado do instrumento de Mugny e Carugati (1985).

Na última página inquiriram-se os sujeitos relativamente a: idade; identidade sexual; profissão, situação profissional e diploma académico mais elevado (no caso dos professores); ano de frequência e curso (no caso dos estudantes).

"Little Evaluation Test"

Esta tarefa apresenta três séries de três avaliações de alunos hipotéticos, estas três séries são constituídas por pontuações a três testes, em que é comunicado que as classificações se podem situar no intervalo de valores entre o zero (0) e o cem (100). As séries são compostas por pontuações superiores à média, na média e inferiores à

média e em cada uma delas são apresentados três diferentes níveis de andamento: os que sobem, os que descem e os que se mantêm (Quadro 6). É solicitado que estes alunos sejam classificados numa escala de onze pontos, que será explicada, em pormenor na descrição do método de categorização de Rheinberg.

Para compreender melhor a construção do instrumento, os nove alunos são postos numa ordem sistemática, mas no procedimento, para discriminar os professores na sua prática de avaliação, os nove alunos deverão ser colocados aleatoriamente.

QUADRO 6: –“*Little Evaluation Test*”– Rheinberg, 1980

Pontuação obtida nos testes:	Avaliação do terceiro teste		
	1°	2°	3°
Aluno 1	85	80	75
Aluno 2	75	75	75
Aluno 3	65	70	75
Aluno 4	60	55	50
Aluno 5	50	50	50
Aluno 6	40	45	50
Aluno 7	35	30	25
Aluno 8	25	25	25
Aluno 9	15	20	25

Considerando o terceiro teste, são três os alunos com 75 pontos, isto é, com um resultado superior ao valor médio (alunos 1; 2; 3), depois são três alunos com uma classificação de 50 pontos que se situam nos valores médios (alunos 4; 5; 6) e por último são três alunos com um resultado inferior ao valor médio, 25 pontos (alunos 7; 8; 9).

Analisando o “*Little Evaluation Test*” de um ponto de vista longitudinal e temporal, verificamos que a cada um dos três níveis de resultados, encontramos

Ao contrário, usando a norma de referência individual, portanto elaborando exclusivamente confrontos intra – sujeitos, os grupos compostos pelos alunos 1 ,4 e 7; 2, 5 e 8 e 3, 6 e 9 deveriam ser avaliados do mesmo modo, dado que o professor iria confrontar horizontalmente os resultados escolares de um mesmo aluno – (quadro 8)

QUADRO 8: Norma de Referência Individual – Rheinberg, 1980

Pontuação obtida nos testes:	Pontuação obtida nos testes:			Avaliação do terceiro teste																
	1°	2°	3°	(-5 ; + 5)																
Aluno 1	85	80	75	-																
Aluno 2	75	75	75						0											
Aluno 3	65	70	75																	+
Aluno 4	60	55	50	-																
Aluno 5	50	50	50						0											
Aluno 6	40	45	50																	+
Aluno 7	35	30	25	-																
Aluno 8	25	25	25						0											
Aluno 9	15	20	25																	+

Seguidamente, mostramos uma configuração da avaliação ideal no qual são confrontados os dois modelos de avaliação considerados – (quadro 9).

QUADRO 9: Tabela de Avaliação Ideal (Rheinberg, 1980)

Pontuação obtida pelos alunos no 1°, 2° e 3° teste	CONFRONTO SOCIAL	CONFRONTO INDIVIDUAL
1) 85 – 80 – 75	+++++	-----
2) 75 – 75 – 75	+++++	
3) 65 – 70 – 75	+++++	+++++
4) 60 – 55 – 50		-----
5) 50 – 50 – 50		
6) 40 – 45 – 50		+++++
7) 35 – 30 – 25	-----	-----
8) 25 – 25 – 25	-----	
9) 15 – 20 – 25	-----	+++++

No quadro 10 mostramos, por outro lado, uma configuração de uma avaliação empírica.

QUADRO 10: Tabela de avaliação empírica (Rheinberg, 1980)

Pontuação obtida pelos alunos no 1º, 2º e 3º teste	PROFESSOR A	PROFESSOR B	PROFESSOR C
1) 85 – 80 – 75	+++	+++	--
2) 75 – 75 – 75	+++	++++	+
3) 65 – 70 – 75	+++	+++++	++
4) 60 – 55 – 50	+	-	--
5) 50 – 50 – 50	+	+	+
6) 40 – 45 – 50	+	+	+++
7) 35 – 30 – 25	---	-----	--
8) 25 – 25 – 25	---	---	
9) 15 – 20 – 25	---	--	+++

Rheinberg (1980) afirma que a avaliação do **professor A** é baseada no confronto inter-sujeitos, por isso utiliza prevalentemente a norma de referência social, e não considera o desenvolvimento das capacidades individuais. O **professor C** usa exclusivamente a norma de referência individual, enquanto que o **professor B** utiliza simultaneamente a norma de referência social e individual.

Para definir as normas de referência social e individual Rheinberg (1980) calculou o valor indicador do grau com que um professor avalia os resultados da “*Little Evaluation Test*” se considerar:

1. A Norma de Referência Individual

Índice Individual - Este valor determina-se operacionalizando algebricamente as diferenças de avaliação dos seguintes alunos:

$$\begin{aligned} \text{ÍNDICE INDIVIDUAL} = & (\text{Avaliação do aluno 3} - \text{avaliação do aluno 1}) + \\ & + (\text{Avaliação do aluno 6} - \text{avaliação do aluno 4}) + \\ & + (\text{Avaliação do aluno 9} - \text{avaliação do aluno 7}) = \end{aligned}$$

Para o nosso exemplo (quadro 5) seria:

$$\text{Professor A: } (3 - 3) + (1 - 1) + [(-3) - (-3)] = 0$$

$$\text{Professor B: } (5 - 3) + [1 - (-1)] + [(-2) - (-5)] = 7$$

$$\text{Professor C: } [2 - (-2)] + [3 - (-2)] + [3 - (-2)] = 14$$

2. A Norma de Referência Social

Índice Social – Este valor determina-se calculando algebricamente as diferenças das avaliações entre o aluno 2 e o aluno 8.

$$\text{ÍNDICE SOCIAL} = \text{aluno 2} - \text{aluno 8}$$

Para o nosso exemplo seria:

$$\text{Professor A: } 3 - (-3) = 6$$

$$\text{Professor B: } 4 - (-3) = 7$$

$$\text{Professor C: } 1 - 0 = 1$$

Segundo o autor, o professor A usa preferencialmente a norma de referência social, o professor B usa simultaneamente a norma de referência social e individual e o professor C usa preferencialmente a norma de referência individual.

Assim, o autor afirma que no momento de avaliar o sujeito poderá efectuar comparações de três tipos:

- a) comparação individual (Índice Individual);
- b) comparação ao grupo/ comparação grupal (Índice Social);
- c) comparação individual e grupal (Índice Individual + Índice

Social);

a) considera-se que existe uma comparação individual quando o sujeito contempla o percurso pessoal do aluno. Neste caso, os sujeitos comparam a nota obtida no 3º teste com as notas obtidas nos outros dois testes;

b) considera-se que existe uma comparação com o grupo quando o sujeito examina o contexto social – grupo turma/classe – no qual o aluno está inserido. Neste caso, os sujeitos comparam a nota do 3º teste de cada aluno com as notas obtidas pelos restantes oito alunos nesse mesmo teste, i.e. o sujeito considera as notas obtidas por todos os alunos no 3º teste e avalia cada aluno comparando o seu resultado com o resultado dos outros.

c) considera-se que existe uma comparação social e individual quando o sujeito contempla o percurso pessoal e examina o contexto social – grupo turma / classe – no qual o aluno está inserido. Neste caso, os sujeitos comparam a nota do 3º teste com as notas dos testes anteriores (1º e 2º) e simultaneamente com as notas obtidas no 3º teste pelos restantes oito alunos.

Intervenções Pedagógicas

Este questionário (Mugny & Carugati, 1985) refere-se às intervenções pedagógicas julgadas apropriadas a uma criança que tem dificuldades escolares. Sendo concebido de modo a que cada sujeito respondesse quanto à eficácia ou ineficácia das atitudes e procedimentos propostos.

Inicialmente constituído por 57 itens, que remetiam para julgamentos quanto à eficácia ou ineficácia de diversas intervenções pedagógicas a utilizar com alunos que apresentam dificuldades na escola, as respostas dos sujeitos foram organizadas,

através de análise factorial, em seis factores com um valor próprio superior a um depois da rotação, totalizando 40. 3% da variância. Foi considerado o nível de saturação (. 40) dos vários factores, sem no entanto deixar de se referir itens que sendo menos fortemente saturados eram pertinentes para esclarecer a orientação geral de um factor.

Dos seis factores evidenciados pela análise factorial verifica-se que o primeiro – “Pressão sobre o aluno” - se refere a uma preocupação pedagógica que apresentou um duplo aspecto: a importância da repetição e da apresentação de um modelo correcto de resposta que prevalece e reforça com itens que remetem para o exercício de meios de coerção, sob formas de recompensa ou de punição. Globalmente os itens deste factor remetem para formas de pressão exercidas sobre a criança:

- Repetir várias vezes a resposta correcta;
- Repetir o exercício várias vezes;
- Faze-lo observar um colega que responde correctamente;
- Mostrar que a solução correcta permite a todos porem-se de acordo;
- Aconselhar aos pais lições particulares;
- Fazer outros problemas do mesmo gênero;
- Aumentar os deveres de casa nos domínios em que a criança tem dificuldades;
- Aconselhar aos pais a repetição do ano;
- Respeitar as regras e o professor;
- Pô-lo em competição com outras crianças;
- Advertir que avisará os pais;
- Dar-lhe uma má nota;
- Prometer-lhe uma recompensa se fizer melhor;
- Assinalar a criança ao inspector ou director;

- Falar das dificuldades aos pais.

O segundo factor - “Reformulação dos problemas” – remete novamente para certas formas de repetição, mas cujo significado didático é completamente diferente. A repetição tem como objectivo as questões formuladas num problema específico, implica uma formulação adequada para a compreensão da criança. A tentativa de reformulação permite tornar os problemas compreensíveis à criança. Globalmente este factor remete para a ideia de que a tarefa do professor é adaptar o seu modo de questionar a criança:

- Dar um exemplo concreto da questão;
- Propor jogos que implicam o problema a resolver;
- Verificar se compreende bem as questões do problema;
- Pôr exemplos da vida quotidiana da criança;
- Mostrar que a questão se põe frequentemente nas relações com outras pessoas;
- Fazê-lo explicar o seu raciocínio;
- Fazer-lo trabalhar em pequenos grupos;

O terceiro factor - “Clima Psicológico” – reenvia para uma atitude de empatia para com a criança. Remete para a paciência, confiança e responsabilidade. Globalmente traduz os comportamentos a ter para promover um clima psicológico favorável ao desenvolvimento intelectual da criança:

- Dar responsabilidades à criança;
- Dar-lhe confiança;
- Ser paciente com ele;
- Ver se a criança tem problemas familiares;
- Promover um bom clima na classe.

O quarto factor - “Diagnóstico Mobilizador” – reenvia para uma atitude dupla: a verificação dos conhecimentos da criança, verificação que tem por função o diagnóstico:

- Verificar o vocabulário que conhece;
- Determinar o seu nível de compreensão;
- Fazê-lo aprender a ser rigoroso no seu trabalho;
- Interessa-lo pelos problemas postos;
- Ajuda-lo a elevar as resistências psicológicas face ao falhanço ou insucesso;

O quinto factor - “A Severidade” – reenvia para uma atitude severa, simbolizada por diferentes formas de punição:

- Dar-lhe uma punição;
- Estimula-lo zombando dele diante dos seus colegas;
- Dar-lhe uma má nota;
- Advertir que avisará os pais;
- Assinala-lo ao inspector ou director;
- Não se ocupar se a maior parte da classe consegue;
- Mostrar que está atrasado.

O sexto factor - “Despreocupação e deixar andar” – reenvia para uma atitude de “*deixa andar*” e de uma certa negligência:

- Não forçar, a maturação fará as coisas;
- Não inquirir e deixa-lo progredir ao seu ritmo;
- Não contradizer;
- Não interferir, a inteligência é um dom que não se modifica.

Do questionário inicial, composto por 57 itens, foram operacionalizados vinte e um com o intuito de responder aos nossos objectivos. Foram seleccionados

considerando os factores apresentados por Mugny e Carugati (1985) e o nível de saturação apresentado (. 40).

- Falar das dificuldades do aluno com os pais;
- Dar ao aluno confiança em si próprio;
- Não forçar o aluno, a natureza fará o seu curso;
- Pôr o aluno em competição com os outros;
- Dar ao aluno uma punição;
- Controlar se o aluno estudou;
- Fazer o aluno repetir várias vezes a tarefa;
- Aumentar os trabalhos de casa;
- Assegurar-se que o aluno tenha compreendido bem o que deve fazer;
- Assinalar o aluno com dificuldades ao conselho pedagógico da escola;
- Fazer o aluno trabalhar com um colega com as mesmas dificuldades;
- Procurar que o aluno esteja atento;
- Ensinar a aluno a ser rigoroso e preciso no seu trabalho;
- Fazer o aluno trabalhar em pequenos grupos com outros colegas;
- Pôr em dúvida a resposta do aluno sem no entanto lhe dar a resposta correcta;
- Pôr o aluno a trabalhar com um colega que sabe melhor a matéria;
- Averiguar se o aluno tem problemas familiares;
- Pedir a outro aluno que explique ao aluno com dificuldades aquilo que este não compreendeu;
- Mostrar ao aluno que está atrasado em relação aos seus colegas;
- Prometer ao aluno uma recompensa se fizer melhor;
- Fazer o aluno trabalhar com um colega que tenha mais dificuldades na matéria do que ele.

Disciplinas

De acordo com Mugny e Carugati (1985) este questionário pretende mostrar a importância que os sujeitos assinalam às disciplinas para melhor compreender o desenvolvimento da inteligência.

A análise factorial expõe cinco factores. Os cinco factores são interpretados considerando a organização das disciplinas para melhor esclarecer a compreensão do desenvolvimento da inteligência.

O nosso questionário foi adaptado para melhor responder aos nossos objectivos e ao contexto pedagógico do 1º ciclo do ensino básico. Não foram considerados os factores. Sendo constituído pelos seguintes itens:

- aritmética;
- história;
- leitura;
- ciências;
- gramática;
- geografia;
- desenho;
- estudos sociais;
- geometria e medidas;
- língua portuguesa escrita;
- educação musical;
- lógica;
- educação física;
- língua portuguesa oral;
- solução de problemas;
- religião e moral;

- língua estrangeira.

Procedimento

O questionário foi pré-testado em 20 sujeitos, neste processo foram eliminados ou reformulados os itens ambíguos ou de difícil compreensão.

A recolha da amostra decorreu entre Novembro de 1998 e Julho de 1999, no distrito de Beja e Faro.

Os questionários foram distribuídos por professores que leccionavam nas Escolas Superiores de Educação de Beja e Faro, no caso dos futuros professores. No caso dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico estes foram distribuídos através do(a) Director(a) da escola.

Os sujeitos foram seleccionados aleatoriamente.

Tratamento Estatístico

Foi utilizado o package estatístico SPSS 9.0, tendo sido efectuado análises correlacionais para responder ao primeiro objectivo.

Para dar resposta ao segundo e terceiro objectivo efectuamos inicialmente a análise de variância multivariada (MANOVA), e nos casos em que o resultado do teste de M de Box e do teste Levene, para os itens, foram significativos realizamos o teste não – paramétrico de Kruskal Wallis.

Adaptando o procedimento de Forzi (1994) a escala intervalar de onze níveis (- 5, -1; 0; + 1, + 5) do instrumento "*Little Evaluation Test*" foi convertida numa escala de 11 pontos (1 a 11).

1ª PARTE

O CONCEITO “NORMA DE REFERÊNCIA”: a nossa operacionalização

Segundo Rheinberg (1980) as normas de referência são critérios relativos às dimensões em confronto, sobre as quais se baseiam os julgamentos avaliativos: os critérios estabelecem os termos de comparação postos em consideração na avaliação de uma tarefa ou prestação.

Considerando esta definição de norma de referência, os Índices (social e individual) são o valor quantitativo dos critérios e as dimensões em confronto os nove alunos considerados na “*Little Evaluation Test*”.

Deste modo, os índices são critérios, i.e., os índices permitem a quantificação dos critérios e, simultaneamente, considerando a pontuação dada aos alunos, permitem classificar o estilo de orientação do professor:

a) Os índices quantificam os critérios:

Através das combinações possíveis da pontuação máxima (+ 5) e mínima (- 5) com que um sujeito pode pontuar os nove alunos fictícios estabelecemos os limites quantitativos dos índices:

ÍNDICE INDIVIDUAL :

Índice Individual = (Avaliação do aluno 3 – avaliação do aluno 1) +

sua vez os sujeitos que utilizam preferencialmente os critérios sociais o valor do somatório da sua pontuação deverá estar compreendido no intervalo [- 30; 0].

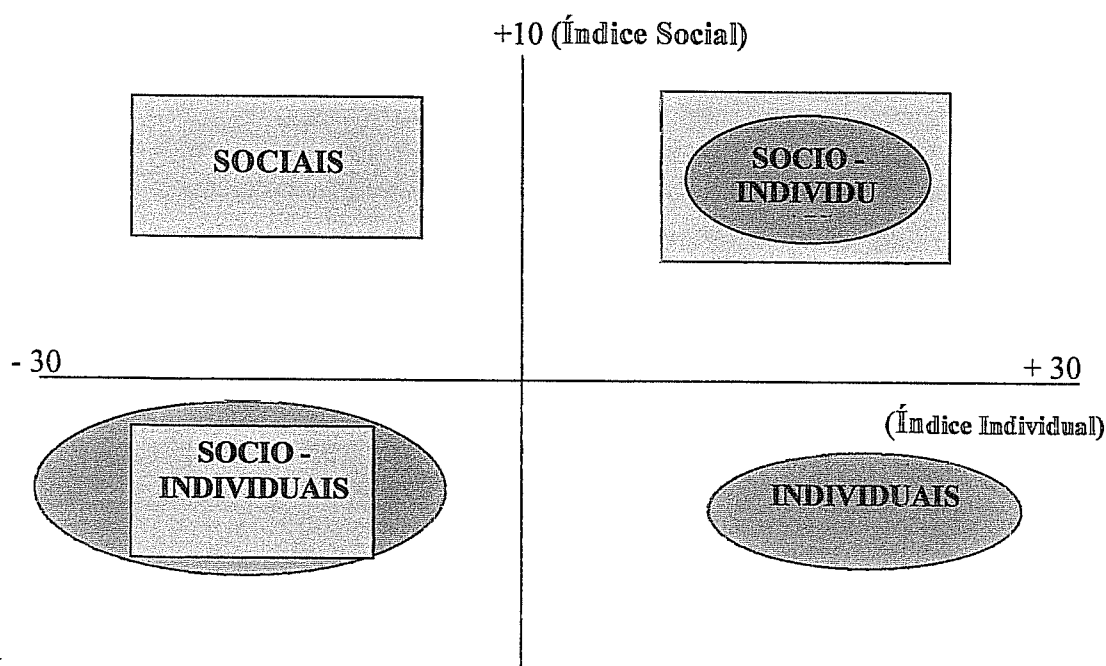
A utilização separada dos índices dá-nos indicações quanto ao estilo de orientação dos sujeitos, mas não indica, de modo claro, a norma de referência subjacente aos critérios de avaliação.

Os índices definem quantitativamente os critérios sociais e individuais e permitem classificar o estilo de orientação do professor, i. e., os índices indicam os critérios quantitativos pelos quais são avaliados os alunos fictícios 2, 8 (índice social) e os alunos fictícios 3, 1, 6, 4, 9 e 7 (índice individual) bem como o estilo de orientação subjacente a essa avaliação.

A norma de referência é definida pela intersecção do índice social e individual, i.e., os critérios quantitativos pelos quais são avaliados os alunos da "Little Evaluation Test", permitem definir a norma de referência do avaliador.

A operacionalização da norma de referência deverá considerar sempre o índice social e o individual, quer quanto aos seus limites quantitativos, quer quanto à indicação do estilo de orientação de cada um dos índices (Fig 1):

FIG. 1: Normas de Referência



Para os sujeitos que preferem a **norma de referência individual** os valores indicadores da sua pontuação deverão estar compreendidos para o **índice social** no intervalo [- 10; 0], e para o **índice individual** no intervalo [1; + 30], i.e. tanto no índice individual como índice social o valor quantitativo dos seus critérios são individuais.

Para os sujeitos que preferem a **norma de referência social** os valores indicadores da sua pontuação deverão estar compreendidos para o **índice social** no intervalo [1; +10], e para o **índice individual** no intervalo [- 30; 0], i.e. tanto no índice individual como no índice social o valor quantitativo dos seus critérios são sociais.

Pressupõe-se que os sujeitos com este tipo de norma de referência mantêm os seus critérios constantes para cada aluno da “tarefa de avaliação”.

No presente estudo consideramos os professores “Tipo Misto” aqueles que preferem a **norma de referência socio-individual**.

Nos sujeitos que preferem a norma de referência socio-individual os valores indicadores da sua pontuação para o **índice social** deverão estar compreendidos no intervalo [1; +10], e para o **índice individual** no intervalo [+1; 30] ou vice versa, i.e. os valores qualitativos dos seus critérios serão sociais e individuais (Quadro 13).

QUADRO 13: Valores indicadores para as Normas de Referência

	NORMA SOCIAL	NORMA INDIVIDUAL	NORMA SOCIO-INDIVIDUAL
ÍNDICE SOCIAL	[1; +10] (social)	[- 10; 0] (individual)	[1; +10] (social) ou [- 10; 0] (individual)
ÍNDICE INDIVIDUAL	[- 30; 0] (social)	[1; +30] (individual)	[1; +30] (individual) ou [- 30; 0] (social)

Assim, os sujeitos das diferentes normas de referência poderão configurar-se do seguinte modo (Quadro 14):

QUADRO 14: Configuração dos sujeitos pelas diferentes normas de referência

	ÍNDICE SOCIAL	ÍNDICE INDIVIDUAL
NORMA SOCIAL	SOCIAL	SOCIAL
NORMA INDIVIDUAL	INDIVIDUAL	INDIVIDUAL
NORMA SOCIO-INDIVIDUAL	SOCIAL OU INDIVIDUAL	INDIVIDUAL OU SOCIAL

Salientamos, que só através do cálculo dos dois índices poderemos verificar o comportamento normativo dos sujeitos na “*Little Evaluation Test*”.

A preferência dos sujeitos por uma das três normas (Social, Individual ou Socio-individual) foi efectuada do seguinte modo:

- 1) calculo dos índices Social e Individual;
- 2) definição, através dos limites quantitativos dos índices, do estilo avaliativo;
- 3) definição de norma de referência, através da combinação/intersecção dos dois índices.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

1ª PARTE

Normas de Referência: Os Índices Social E Individual

De acordo com Rheinberg (1983) o comportamento avaliativo é definido pelo estilo normativo dos sujeitos e o estilo normativo pode ser definido pelos critérios – índice social e individual. Na nossa proposta, a norma de referência pode ser definida pela interseção do índice social e individual, i.e., o estilo normativo será social se o índice social e individual apresentar valores indicadores de critérios sociais, será individual se ambos apresentarem valores indicadores de critérios individuais e será sócio - individual se os valores indicadores de critérios no índice social for social ou individual e no índice individual for individual ou social ou vice versa.

Os valores do coeficiente de correlação de Pearson ($r = - . 516$) indicam que a relação entre as duas variáveis é uma relação forte e inversa (Quadro 15).

QUADRO 15: Índices * Correlação

	ÍNDICE SOCIAL	ÍNDICE INDIVIDUAL
ÍNDICE SOCIAL		- .516** ----- .000
ÍNDICE INDIVIDUAL	- .516**	
	----- .000	

** Correlação significativa ao nível de 0.01

Esta correlação confirma o comportamento dos índices. Deste modo, para o estilo normativo, verificamos que os valores indicadores dos critérios quantitativos – índice social e individual – com que os sujeitos avaliam os alunos fictícios estão associados, o que confirma a nossa primeira hipótese.

Normas De Referência: Diferentes Modos De Avaliar

Segundo Rheinberg (1983), as normas de referência são critérios a partir dos quais se baseiam os julgamentos avaliativos, estes critérios estabelecem os termos de comparação, considerados na avaliação de uma tarefa ou prestação. Neste sentido, realizamos uma primeira análise, que pretende verificar as diferenças existentes entre os sujeitos das diferentes normas de referência, por nós operacionalizadas, na avaliação dos itens propostos no instrumento “*Little Evaluation Test*”.

Com este propósito realizamos uma análise de variância multivariada, mas devido ao resultado obtido no teste M (608,640) de Box ($p = .000$) foi necessário realizar uma análise de tipo não paramétrico - teste Kruskal Wallis.

QUADRO 16: Normas* alunos fictícios (Kruskal Wallis)

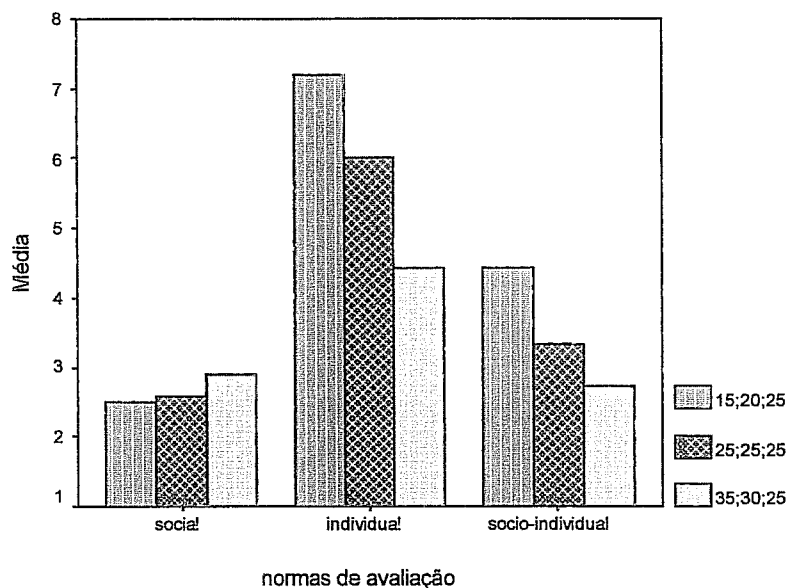
Alunos Fictícios		Médias			p*
		Social	Ind.	Socio - Ind.	
↓	1: 85; 80; 75	9.59	5.29	8.06	.000
=	2: 75; 75; 75	9.34	5.90	8.38	.000
↑	3: 65; 70; 75	9.21	7.52	9.09	.000
↓	4: 60; 55; 50	6.37	4.76	5.42	.000
=	5: 50; 50; 50	6.30	5.95	6.06	.415
↑	6: 40; 45; 50	5.92	7.29	6.68	.000
	7: 35; 30; 25	2.89	4.43	2.72	.000
	8: 25; 25; 25	2.59	6.00	3.32	.000
	9: 15; 20; 25	2.50	7.19	4.42	.000

* nível de significância . 05

Verificamos que existem diferenças significativas entre os sujeitos das diferentes normas de referência na avaliação dos alunos fictícios, em quase todos os itens exceptuando o item 50; 50; 50.

Para melhor analisarmos estas diferenças efectuamos comparações dos resultados nas três séries (25, 50 e 75), identificadas pelas pontuações do terceiro teste, e nos três diferentes andamentos (sobe, desce e mantêm) das respectivas séries, identificados pelas pontuações de cada aluno nos três testes.

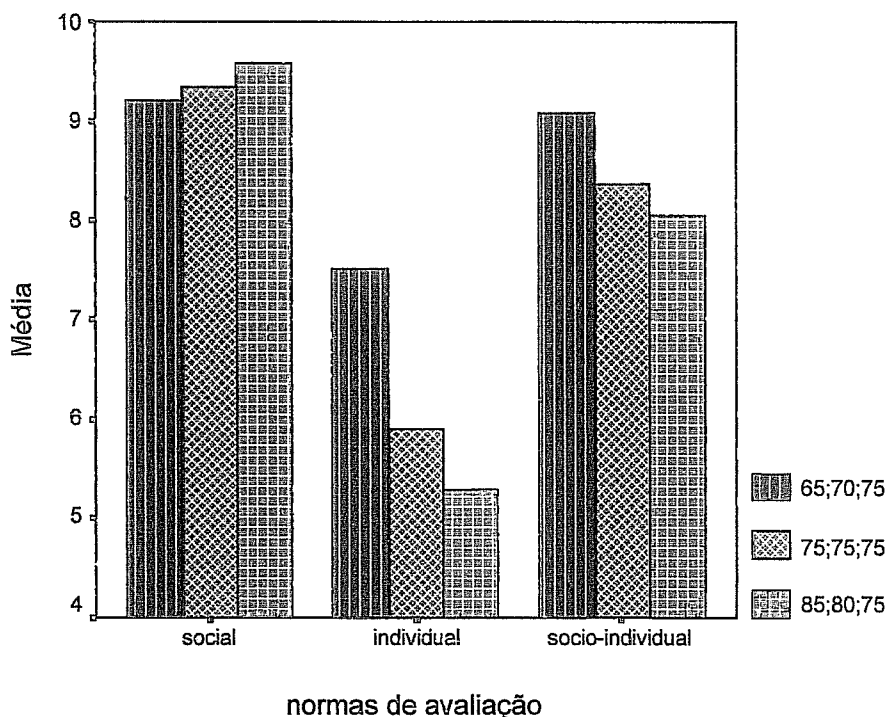
GRÁFICO 1: médias * alunos com pontuações inferiores ao valor médio no terceiro teste * norma de referência



Considerando as médias, verifica-se que são os sujeitos de norma de referência individual que classificam os três alunos fictícios, da série cujos resultados apresentam valores inferiores ao valor médio, com pontuação escolar alta o aluno 9 (15; 20; 25), que melhora os seus resultados, com pontuação escolar nem alta nem baixa o aluno 8 (25; 25; 25), que mantêm os seus resultados e com uma pontuação escolar baixa o aluno 7 (35; 30; 25), que piora os seus resultados.

Os sujeitos de norma social e sócio-individual classificam estes alunos desta série com uma pontuação escolar baixa, verificando-se ligeiras diferenças nos sujeitos sócio – individuais, estes classificam com pontuação ligeiramente inferior.

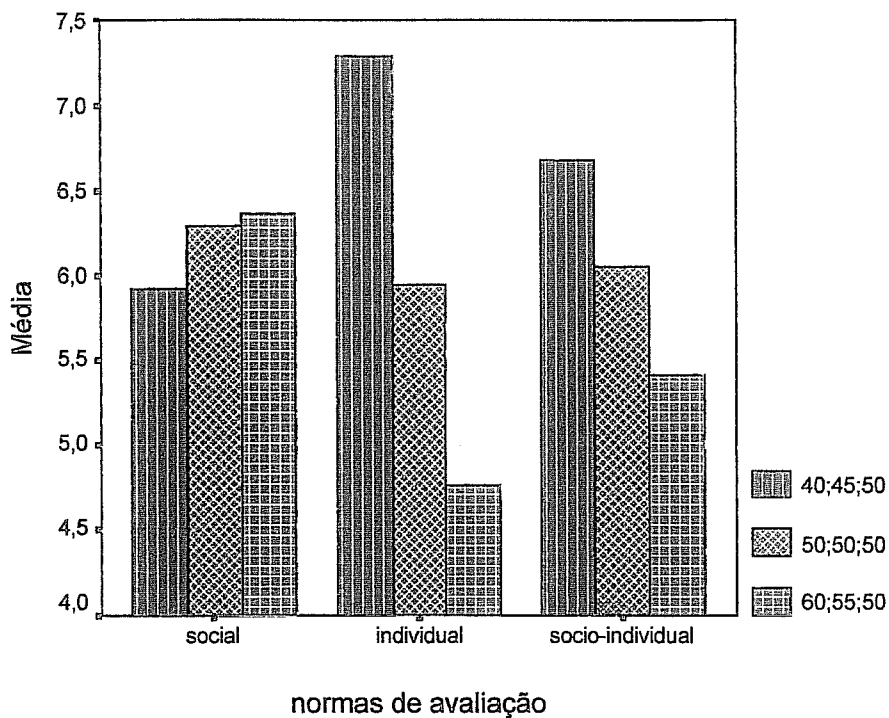
GRÁFICO 2: médias * alunos com pontuações superiores ao valor médio no terceiro teste * norma de referência



Para a série de resultados superior à média, são os sujeitos de norma de referência social e sócio-individual que avaliam os alunos (1; 2; 3) com uma pontuação escolar alta independentemente do seu andamento, no entanto os sujeitos sócio-individuais avaliam ligeiramente mais alta o aluno 3 (65; 70; 75), que progride.

Os sujeitos de norma de referência individual consideram a variabilidade dos resultados apresentados por cada aluno, classificando com pontuação escolar baixa (5. 29) o aluno 1 (85; 80; 75), que desce os resultados do primeiro para o terceiro teste; com pontuação escolar nem alta nem baixa (5. 90) o aluno 2 (75; 75; 75), que não progride; e com pontuação escolar alta (7. 52) o aluno 3 (65; 70; 75), que progride nos resultados.

GRÁFICO 3: médias * alunos com pontuações médias no terceiro teste * norma de referência



Na avaliação dos alunos (4, 5 e 6), cujos resultados apresentam valores médios no terceiro teste, verificamos que os sujeitos de norma social os classificam com pontuação escolar nem alta nem baixa: classificam ligeiramente mais alta (6.37) o aluno 4, que desce; mais baixa (5.92) o aluno 6, que progride e o aluno 5, que mantém (6.30).

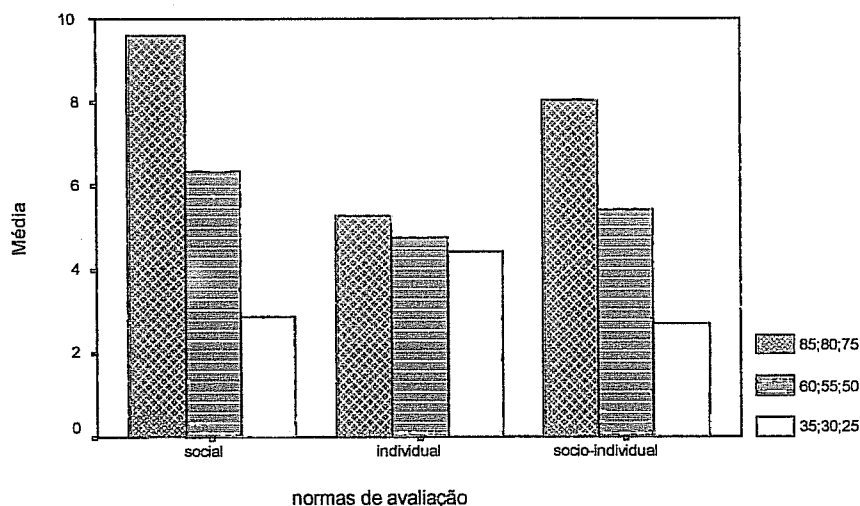
Os sujeitos individuais avaliam estes alunos considerando os progressos nos diferentes testes: classificam com pontuação escolar alta (7.29) o aluno 6; com pontuação escolar baixa (4.76) o aluno 4; com pontuação nem alta nem baixa (5.95) o aluno 5.

Os sujeitos sócio-individuais consideram, ligeiramente, os resultados do primeiro para o terceiro teste. Classificam com pontuação nem alta nem baixa (6. 30) o aluno 5, o aluno 6 (6. 68) e com pontuação baixa o aluno 4 (5. 42).

Considerando a variabilidade das pontuações obtidas nas três séries, verificamos que os critérios subjacentes à avaliação diferem com as normas de referência. Os sujeitos de norma de referência individual efectuam um confronto intraindividual e longitudinal, avaliam positivamente os alunos que no último teste têm um resultado melhor do que os precedentes – alunos 3, 6 e 9, avaliam negativamente os alunos que no último teste apresentam uma pontuação inferior às classificações precedentes – alunos 1, 4 e 7 e avaliam de um modo neutro os alunos que mantiveram inalterada a sua pontuação – alunos 2, 5 e 8. Os sujeitos de norma de referência social confrontam verticalmente os resultados do terceiro teste e avaliam positivamente os alunos que no terceiro teste apresentam uma pontuação superior à média – alunos 1, 2 e 3, negativamente os alunos com resultados inferiores à média – alunos 7, 8 e 9 e de um modo neutro os alunos com resultados na média – alunos 2, 5 e 8. Estes resultados confirmam os comportamentos avaliativos descritos por Rheinberg (1980, 1983).

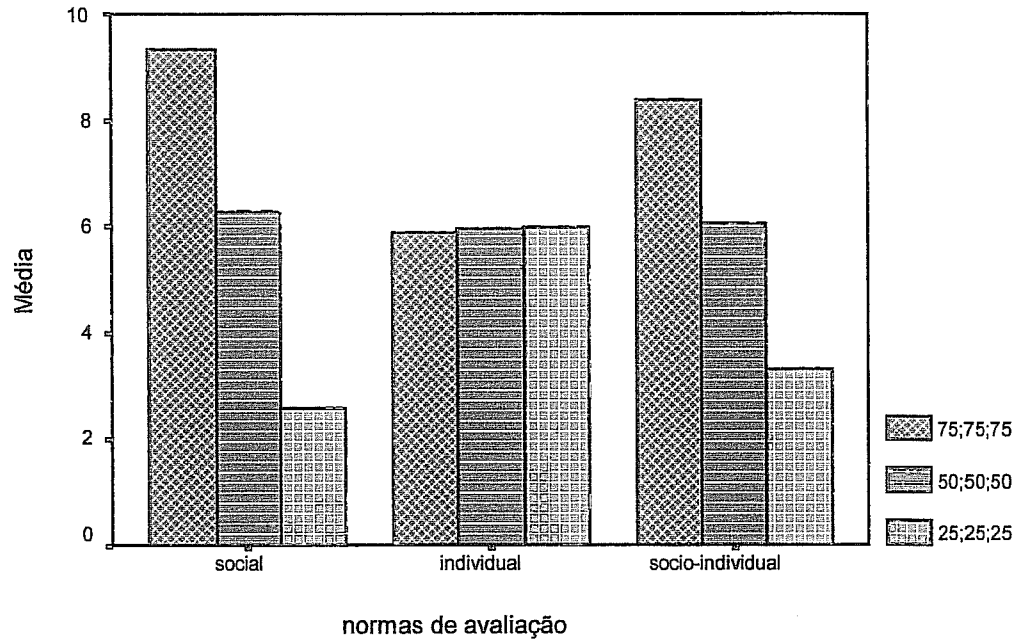
No que se refere aos três diferentes andamentos existentes nas três séries, considerando as médias, verificamos a existência de diferenças (Gráfico 4, 5 e 6).

GRÁFICO 4: médias * alunos que descem a sua pontuação * norma de Referência



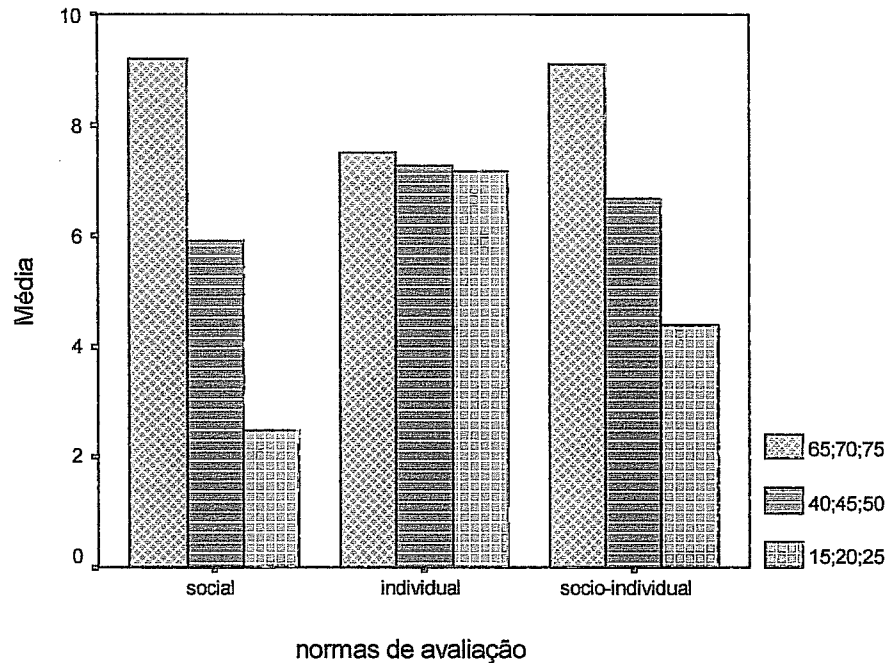
Para os alunos que descem a sua pontuação verificamos que só os sujeitos individuais os classificam com uma pontuação baixa: aluno 1 (5.29), aluno 4 (4.76) e aluno 7 (4.43). Os sujeitos sociais avaliam com classificação mais alta (9.59) o aluno 1, que se situa acima da média, com classificação mais baixa (2.89) o aluno 7, situado abaixo da média e com classificação nem alta nem baixa (6.30) o aluno 5, aluno com pontuação na média. Os critérios subjacentes a esta avaliação não consideram o percurso individual e apesar do andamento nos três testes ser idêntico, os alunos são classificados de modo diverso. Estes resultados indicam que os sujeitos de norma de referência social privilegiam o confronto interindividual e avaliam considerando exclusivamente as pontuações obtidas no terceiro teste. Os sujeitos de norma de referência sócio-individual avaliam de modo similar aos de norma de referência social.

GRÁFICO 5: médias * alunos que mantêm a sua pontuação * norma de Referência



Para os alunos que mantêm a sua pontuação, verificamos que os sujeitos de norma de referência individual mantêm idênticos os seus critérios, privilegiam o confronto intraindividual, independentemente dos resultados se situarem acima, abaixo ou na média. Os sujeitos sociais e sócio-individuais avaliam com critérios análogos, privilegiam o confronto interindividual, considerando preponderante o resultado do último teste.

GRÁFICO 6: médias * alunos que sobem a sua pontuação * norma de referência



Os sujeitos das diferentes normas avaliam os alunos que progridem nos seus resultados considerando diferentes critérios. Os sujeitos de norma social privilegiam o resultado do último teste e não consideram o progresso. Os de norma individual privilegiam a progressão, assim classificam os alunos com uma pontuação alta: aluno 9 (7.19); o aluno 6 (7.29); o aluno 3 (7.52). Os sócio-individuais privilegiam simultaneamente os resultados e a progressão, utilizam critérios que têm subjacente o confronto inter e intraindividuais.

Assim, verificamos que os sujeitos das diferentes normas de referência apresentam um comportamento avaliativo diferente:

- Os sujeitos de norma de referência social avaliam os alunos com critérios interindividuais, privilegiam o confronto social e consideram

exclusivamente o resultado obtido no terceiro teste, por exemplo o aluno 1 (9.59), cuja pontuação é superior ao valor médio, mas que vai piorando ao longo dos três testes ou o aluno 9 (2.50), cuja pontuação é inferior ao valor médio, mas que melhora no decurso dos três testes. Comparam verticalmente os resultados do terceiro teste dos nove alunos. Os pares compostos pelos alunos 1 (9.59) e 3 (9.21), superiores à média, aluno 4 (6.37) e 6 (5.92), na média e aluno 7 (2.89) e 9 (2.50), inferiores à média, são classificados com critérios quantitativos idênticos.

- Os sujeitos de norma de referência individual avaliam os alunos com critérios que privilegiam os resultados de cada aluno. Efectuam confrontos intra-individuais pelo que, comparam longitudinalmente os resultados de cada aluno, o que é confirmado pela média das classificações obtidas nos casos em que estes sobem, alunos 3 (7.52), 6 (7.29) e 9 (7.19), descem, alunos 1 (5.29), 4 (4.76) e 7 (4.43) ou mantêm a pontuação, alunos 2 (5.90), 5 (5.95) e 8 (6.00).
- Os sujeitos de norma de referência socio-individual avaliam com critérios sociais e individuais, mas a sua utilização não é simultânea. Assim, quando analisamos as três séries separadamente:
 - avaliam com critérios individuais as séries de alunos superiores à média (75), na média (50) e inferior à média (25), ou seja, no contexto da série privilegiam o confronto intraindividual e consideram o andamento dos três alunos que as compõem;

Quando analisamos o andamento, independentemente das séries:

- avaliam com critérios sociais ou seja privilegiam o confronto interpessoal.

Os resultados confirmam o comportamento avaliativo descrito por Rheinberg (1980, 1983). O comportamento avaliativo dos sujeitos sócio-individuais não foi definido, no entanto, refere que estes sujeitos utilizam, simultaneamente, critérios sociais e individuais.

Da análise, podemos afirmar que os sujeitos, do presente estudo, com normas de referência socio-individual utilizam, preferencialmente, critérios sociais, mas fazem confrontos intraindividuais (critérios individuais) nos diferentes sub-grupos (séries), ou seja, privilegiam o confronto social considerando também cada indivíduo no seu contexto.

Verifica-se, assim, que os sujeitos com estilo normativo social, individual e sócio-individual avaliam de modo significativamente diferente os alunos do "*Little Evaluation Test*". Estes resultados confirmam a nossa segunda hipótese.

No entanto, é plausível sugerir que o comportamento avaliativo encontrado se poderá dever às características da presente amostra e que este instrumento, provavelmente, permitirá encontrar outros comportamentos de avaliação. Esta hipótese, surge ao considerarmos a amplitude dos intervalos do índice social [- 10 a + 10] e do índice individual [- 30 a + 30]

Neste sentido, consideramos pertinente analisar a frequência dos sujeitos, das diferentes normas de referência, nos intervalos dos critérios quantitativos definidos por cada índice

QUADRO 17: Índice Social * normas de avaliação

Índice Social	normas de avaliação			Total
	social	individual	socio-individual	
-1*		2		2
0*		19	1	20
1**	2		6	8
2**	4		2	6
3**	2		5	7
4**	3		3	6
5**	14		9	23
6**	19		13	32
7**	26		4	30
8**	29		10	39
9**	10			10
10**	6			6
Total	115	21	53	189

(*) critério quantitativo individual

(**) critério quantitativo social

Verificamos, para a nossa amostra, que os sujeitos no índice social com norma de referência individual são vinte e um e que dezenove (90.5%) poderão ser caracterizados como sujeitos “ideais” ou “puros”, ou seja, com características avaliativas marcadamente individuais, e os restantes dois (9.5%), com um critério quantitativo de menos um, continuam próximos do valor máximo (0) dos critérios individuais.

Nos 115 sujeitos de norma de referência social, verificamos que a maioria dos sujeitos é marcadamente social, isto se considerarmos, no intervalo um a dez, que os sujeitos com critério quantitativo um serão os menos sociais e os sujeitos com critério quantitativo dez serão os mais sociais. Deste modo, poderemos considerar que, no intervalo um a cinco, estão os sujeitos menos sociais e, no intervalo seis a dez, estão os sujeitos mais sociais. Assim, 90 (78,3%) dos nossos sujeitos são marcadamente sociais e 25 (21,7%) são menos sociais.

Para os 53 sujeitos de norma de referência socio-individual, verificamos que só um (1,8%) utiliza critérios quantitativos individuais, que vinte e cinco (47,2%) são menos sociais e vinte e sete (51%) são marcadamente sociais.

No índice individual, iremos considerar os critérios quantitativos mais e menos sociais e individuais. Assim, ao considerarmos o intervalo, zero a menos trinta, os critérios quantitativos mais sociais estão no intervalo de zero a menos quinze e os menos sociais no intervalo de menos dezasseis a menos trinta; ao considerarmos o intervalo, um a trinta, os critérios quantitativos mais individuais estão no intervalo de dezasseis a trinta e os critérios menos individuais estão no intervalo de um a quinze (Quadro 18).

QUADRO 18: Índice Individual * normas de avaliação

Índice Individual	normas de avaliação			total
	social	individual	socio-individual	
-8**	2			2
-6**	2			2
-5**	3			3
-4**	8			8
-3**	13			13
-2**	12		1	13
-1**	2			2
0**	73			73
1*			16	16
2*		3	7	10
3*		1	9	10
4*			4	4
5*		1	3	4
6*		6	3	9
7*		3	1	4
8*		1	1	2
9*			3	3
10*			2	2
11*		1		1
11*		1		1
12*		2	1	3
12*		2	1	3
13*		2		2
13*		2		2
15*			1	1
15*			1	1
18*		1		1
18*		1		1
19*			1	1
19*			1	1
Total	115	21	53	189
Total	115	21	53	189

(*) critério quantitativo individual

(**) critério quantitativo social

menos sociais. Nos vinte e um sujeitos de norma de referência individual, verificamos que apenas um (4,8%) utiliza critérios marcadamente individuais e que 20 (95,2 %) são menos individuais. Nos 53 sujeitos de norma de referência socio-individual, verificamos que apenas um (1,9%) utiliza critérios sociais e um (1,9%) utiliza critérios marcadamente individuais, os restantes 51 (96,2%) são menos individuais.

No quadro seguinte, é apresentada a síntese da análise efectuada:

QUADRO 19: normas de referência * critérios de avaliação

ÍNDICES	CRITÉRIOS	NORMAS DE REFERÊNCIA		
		social	individual	sócio - ind.
SOCIAL	(+) sociais	78,3 %		51 %
	(-) sociais	21,7 %		47,2 %
	"Ideal" social			
	(+) indiv.		9,5 %	
	(-) indiv.			
	"Ideal" indiv		90,5 %	1,8 %
INDIVIDUAL	(+) sociais	36,5 %		1,9 %
	(-) sociais			1,9 %
	"Ideal" social	63,5 %		
	(+) indiv.		4,8 %	
	(-) indiv.		95,2 %	96,2 %
	"Ideal" indiv			

Em síntese, verificamos que, tanto para os sujeitos de norma social como para os de norma individual, existe uma percentagem elevada de sujeitos "ideais". Este facto, poderá marcar consideravelmente as características, anteriormente descritas,

do comportamento avaliativo dos sujeitos das respectivas normas. Para os sujeitos de norma socio-individual, provavelmente, encontramos as características, anteriormente descritas, porque, no nosso caso, estes avaliam prevalentemente com critérios sociais.

Assim, poderemos considerar a hipótese que a amplitude de comportamentos de avaliação, subjacentes ao "*Little Evaluation Test*", é mais heterogéneo do que os verificados no presente estudo.

2ª PARTE

Normas de Referências: As Intervenções Pedagógicas e a Importância Das Disciplinas

Com base no questionário em que solicitamos, aos sujeitos, para considerarem a eficácia das intervenções a ter com alunos com dificuldades na escola, fomos verificar as diferenças existentes nos seus itens, considerando que os procedimentos e as estratégias pedagógicas, dos sujeitos de estilo normativo social, individual e sócio-individual são diferentes.

Com este objectivo, realizamos uma análise de variância multivariada e para os itens, cujo teste de Levene apresentou resultados significativos, o teste não paramétrico de Kruskal Wallis.

Os resultados obtidos, através da análise de variância multivariada, mostram que existem diferenças entre os sujeitos das diferentes normas de referência. Há diferenças significativas nos itens “Fazer repetir a tarefa” e “assinalar o aluno ao Conselho Pedagógico” (Quadro 20):

QUADRO 20: intervenções pedagógicas * MANOVA

ITENS	MÉDIAS / NORMAS			F	GI (1)	GI (2)	SIG. (p)
	SOC.	IND.	SOC - IND				
Fazer repetir a tarefa	2.25	3.00	2.38	4.914	2	146	.009
Assinalar aluno ao C. P.	3.89	3.00	3.64	3.990	2	146	.021

Considerando as médias, verificamos que os sujeitos de norma individual consideram de idêntico modo a eficácia destas duas intervenções.

Os sujeitos sociais e sócio – individuais valorizam de modo similar a eficácia destas duas intervenções, considerando ligeiramente mais eficaz “assinalar o aluno ao C.P.”

O teste Scheffe indica-nos que as diferenças significativas se encontram entre os sujeitos de norma de referência social e individual, respectivamente: “Fazer repetir a tarefa” (- .75) e “Assinalar aluno ao C.P.” (.89).

Os valores significativos do teste de Levene, para os itens “falar das dificuldades com os pais” ($p = .018$), “dar confiança” ($p = .000$), “assegurar boa compreensão” ($p = .007$), indica-nos a necessidade de utilizar o teste não paramétrico de Kruskal Wallis (quadro 21):

QUADRO 21: resultados * Kruskal Wallis

ITENS	MÉDIAS / NORMAS			SIG. (p)
	SOC.	IND.	SOC - IND	
Dar confiança	4.83	4.33	4.76	.025

Tendo em conta as médias, são os sujeitos de norma individual que consideram, ligeiramente, menos eficaz (4.33) a intervenção pedagógica - “dar confiança” - , os de norma social e sócio – individual, (4.76), consideram a sua eficácia de modo idêntico e são os sujeitos de norma social que a consideram ligeiramente (4.83) mais eficaz.

Verificamos que, nos vinte e um itens propostos, só existem diferenças significativas em três deles. Estes resultados não confirmam a nossa terceira hipótese.

De acordo com Rheinberg (1980, 1983), esperaríamos encontrar um maior número de diferenças, já que, este autor afirma que, a orientação por uma determinada norma de referência tem subjacente uma variedade de procedimentos e de estratégias pedagógicas. Assim, de acordo com este autor, os sujeitos de norma de referência social organizam o material didático uniformemente para todos os alunos e, no que respeita às suas prestações, apresentam expectativas estáveis e orientadas para o futuro. Estes resultados fizeram supor, nos itens que remetem para a colaboração entre colegas, a existência de diferenças significativas. Ainda, segundo este autor, os sujeitos de norma de referência individual individualizam o material didático e têm do desempenho, dos alunos, expectativas mais flexíveis e orientadas para o presente, o que faz supor que estes sujeitos considerem eficazes as estratégias de colaboração. No entanto, os nossos resultados não confirmam esta hipótese Por

outro lado, Forzi (1994), verificou que a orientação baseada no confronto intraindividual envolve os alunos na tarefa e a orientação que se baseia no confronto social promove um envolvimento pessoal. Assim, estes resultados sugerem-nos a existência de diferenças nos itens que remetem para as tarefas, este resultado foi verificado no presente trabalho, já que encontramos diferenças significativas no item referente à tarefa.

Estes resultados sugerem que a representação das intervenções consideradas eficazes a utilizar com alunos com dificuldades escolares é idêntica nos sujeitos dos diferentes estilos normativos.

Disciplinas

Com base no questionário em que solicitamos a opinião sobre a importância de alguns conteúdos referentes às disciplinas escolares na avaliação do nível de sucesso do aluno do ensino do ensino básico, verificamos, através da análise de variância multivariada, diferenças significativas no item “geometria e medidas” ($F = 3.559$ e $p = .031$) e que essas diferenças são entre os sujeitos de norma social e individual (.52).

QUADRO 22: médias * item

ITENS	MÉDIAS / NORMAS		
	SOC.	IND.	SOC - IND
Geometria e medidas	3.85	3.33	3.83

O teste Levene indicou que os itens “aritmética” ($p = .000$); “leitura” ($p = .002$); “português escrito” ($p = .000$); “lógica” ($p = .015$); “português oral” ($p = .001$), deveriam ser estudados pelo teste não paramétrico Kruskal – Wallis (Quadro 23).

QUADRO 23: normas * disciplinas (Kruskal Wallis)

ITENS	MÉDIAS / NORMAS			SIG. (p)
	SOC.	IND.	SOC - IND	
Aritmética	4.27	3.25	4.21	.011
Leitura	4.89	4.67	4.93	.023
Lógica	3.88	3.17	3.62	.061
Português escrito	4.87	4.08	4.74	.000
Português oral	4.84	4.33	4.76	.003

Verificamos a existência de diferenças significativas nos itens: aritmética ($p = .011$); leitura ($p = .023$); português escrito ($p = .000$) e português oral ($p = .003$).

Considerando as médias, verifica-se que o conteúdo considerado mais importante para avaliar o nível de sucesso dos alunos é, para os sujeitos de todas as normas de referência, a “leitura”.

A “aritmética” e a “lógica” são os itens que os sujeitos de norma individual, comparativamente com os outros itens, menos importância dão para avaliar o nível de sucesso.

O comportamento dos sujeitos sociais e sócio – individuais é idêntico.

Os resultados verificados não confirmam a nossa quarta hipótese. Dos dezassete itens propostos, apenas se verificaram diferenças significativas em cinco deles.

De salientar, no entanto que as diferenças encontradas são em conteúdos disciplinares que remetem para a representação do “bom aluno” (Mugny & Carugati, 1985), o que sugere que os diferentes estilos normativos poderão ter subjacente diferentes representações de “bom aluno” e “aluno medíocre”, já que os conteúdos disciplinares que remetem para a matemática são importantes na representação dos dois tipos de alunos.

Assim, os resultados verificados, tanto no questionário sobre intervenções pedagógicas como no dos conteúdos disciplinares, não nos permitiu realizar o nosso terceiro objectivo, que tinha como intuito caracterizar os sujeitos dos estilos normativos social, individual e sócio-individual.

OS PROFESSORES E OS FUTUROS PROFESSORES

Considerando as características da nossa amostra procedemos a uma análise idêntica à efectuada anteriormente, mas estudando as possíveis diferenças entre professores e futuros professores.

“Little Evaluation Test”: As Diferenças na sua Avaliação

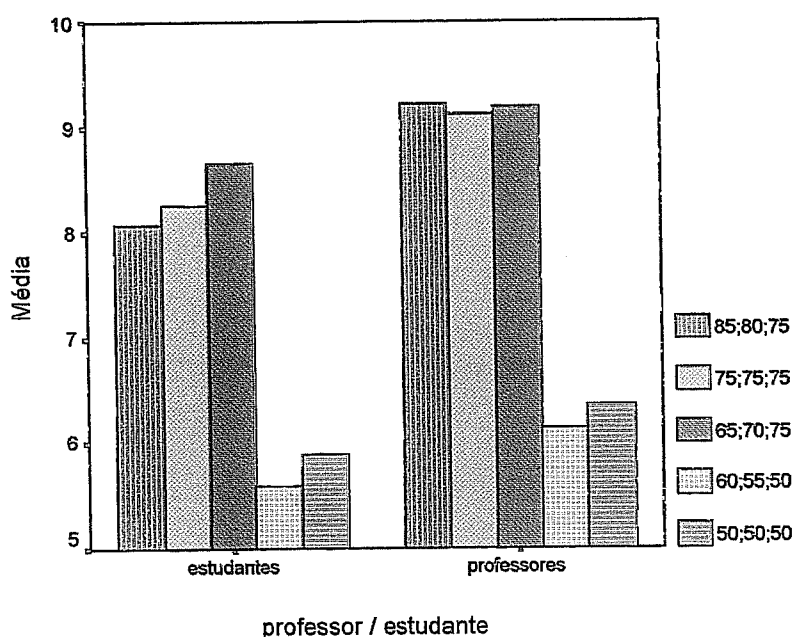
Verificamos que existem diferenças significativas entre os professores e futuros professores nos itens (Quadro 24):

QUADRO 24: médias * alunos fictícios (Prof / Fut. Prof.)

ITENS	MÉDIA		T - TESTE		
	Professor	Futuros Professores	t	df	p
85; 80; 75	9,23	8,08	- 3,661	82,946	,000
75; 75; 75	9,13	8,25	- 3,272	145	,001
65; 70; 75	9,18	8,66	- 2,365	145	,019
60; 55; 50	6,15	5,59	- 2,644	145	,009
50; 50; 50	6,36	5,90	- 2,443	145	,016

As diferenças encontram-se exclusivamente nos alunos, cujos resultados nos três testes apresentam uma pontuação, no terceiro teste, na média (50) ou superior à média (75), e os resultados, dos outros dois testes, é superior ou igual a 50. Os futuros professores classificam ligeiramente mais baixo que os professores (Gráfico 7).

GRÁFICO 7: médias* itens significativos da "Little Evaluation Test":



Considerando as médias, é o aluno 3 (65; 70; 75) o melhor classificado pelos estudantes (8.66), é o aluno 1 (85; 80; 75), que desce, mas cuja pontuação no terceiro teste é superior a 50, o que melhor classificado pelos professores.

Os alunos 2 e 5, que mantêm a pontuação, são avaliados de modo diverso. Os professores e estudantes classificam o aluno 2 (75; 75; 75) com uma pontuação alta,

enquanto o aluno 5 (50; 50; 50) é classificado com uma pontuação nem alta nem baixa.

Tanto os professores como os estudantes avaliam com uma pontuação mais alta os alunos 1, 2 e 3, que apresentam resultados superiores a 50.

Considerando a média das classificações da avaliação dos professores, comparativamente aos estudantes, os resultados dos alunos são classificados com melhor “nota”.

Verificamos que a nossa quinta hipótese não se verifica. Apenas existem diferenças significativas em cinco alunos fictícios. No entanto, parece-nos plausível sugerir que, tanto os professores como os futuros professores têm critérios idênticos na avaliação dos alunos que poderão apresentar dificuldades escolares, já que não existem diferenças significativas nos alunos do “*Little Evaluation Test*” que apresentam pontuações inferiores à média.

Intervenções Pedagógicas: como são consideradas eficazes

Verificamos que existem diferenças significativas entre os dois grupos nos seguintes itens (Quadro 25):

QUADRO 25: T - Teste * intervenções pedagógicas

ITENS	MÉDIA		T - TESTE		
	Professor	Fut. Prof.	t	df	p
Falar das dificuldades aos pais	4,36	4,64	2,304	145	,023
Natureza fará o seu curso	2,64	3,17	3,417	145	,001
Aumentar trabalhos de casa	2,20	2,51	2,333	98,63	,022
Assinalar o aluno ao C. Pedagógico	3,97	3,42	-2,940	110,48	,004

Considerando as médias, verificamos que os dois grupos consideram de modo idêntico a eficácia da intervenção – “falar das dificuldades aos pais”

No conjunto das intervenções expostas a “aumentar os trabalhos de casa” é a considerada com menor eficácia pelos dois grupos. Verificamos também, para a globalidade destas intervenções, que os grupos concordam de modo idêntico, diferenciando-se ligeiramente na medida em que as consideram eficazes.

Os resultados verificados não confirmam a nossa sexta hipótese. Dos vinte e um itens propostos, verificamos a existência de diferenças significativas em quatro itens.

Segundo, Mugny e Carugati (1985) os itens “Falar das dificuldades aos pais”, “Aumentar trabalhos de casa” e “Assinalar o aluno ao C. Pedagógico” remetem para uma estratégia de pressão sobre o aluno que têm subjacente o exercício de meios de coerção. Por outro lado, e ainda segundo estes autores, o item “Natureza fará o seu curso” tem subjacente uma atitude de despreocupação.

Disciplinas: As Diferenças

Verificamos que existem diferenças significativas entre os dois grupos nos seguintes itens (Quadro 26).

QUADRO 26: médias * disciplinas (Prof / Fut. Prof.)

ITENS	MÉDIA		T - TESTE		
	Professor	Fut. Prof.	t	df	p
Aritmética	4.36	3.88	- 3.998	145	.000
História	3.64	3.93	2.529	145	.013
Ciências	3.90	4.24	3.284	145	.001
Gramática	4.15	4.42	2.304	145	.023
Lógica	3.94	3.46	- 2.933	103.421	.004
Educação Física	3.93	4.36	3.774	125.942	.000
Religião e moral	3.32	2.66	- 3,825	108.263	.000
Língua Estrangeira	3.52	4.03	3.260	145	.001

Considerando as médias, verificamos que as disciplinas com mais importância para avaliar o nível de sucesso dos alunos são: a aritmética (4.36), para os professores, e gramática (4.42), para os futuros professores. Para os dois grupos, a disciplina “religião e moral” é considerada a menos importante.

os professores, e gramática (4. 42), para os futuros professores. Para os dois grupos, a disciplina “religião e moral” é considerada a menos importante.

Verificamos que para os futuros professores (estudantes) e professores as disciplinas consideradas importantes, para avaliar o nível de sucesso, estão agrupadas do seguinte modo (por ordem decrescente):

- Gramática (4. 42);
- Educação Física (4. 36);
- Ciências (4. 24);
- Língua Estrangeira (4. 03);
- História (3. 93);
- Aritmética (3. 88);
- Lógica (3. 46);
- Religião e Moral (2. 66)

E, agrupam-se para os professores:

- Aritmética (4. 36);
- Gramática (4. 15);
- Lógica (3. 94);
- Educação Física (3.93);
- Ciências (3. 90);
- História (3. 64);
- Língua Estrangeira (3. 52);
- Religião e Moral (3.32).

As diferenças encontradas indicam uma valorização heterogénea dos conteúdos. Os professores consideram importante, para avaliar o nível de sucesso, conteúdos que remetem para a matemática e o português, os futuros professores consideram menos importantes os conteúdos que remetem para a matemática e ambos valorizam mais a “educação física” que as “ciências” ou a “história”.

Os resultados verificados não confirmam a nossa sétima hipótese.

No entanto, considerando novamente os estudos de Mugny e Carugati (1985), podemos levantar a hipótese que existe, no que se refere aos conteúdos disciplinares, uma diferente representação do bom aluno e do aluno medíocre.

CONCLUSÕES

A avaliação não comunica unicamente uma informação técnica e neutral sobre a quantidade ou qualidade do conhecimento do aluno. Cada avaliação é um julgamento expresso publicamente. Estes julgamentos definem e reforçam as estruturas organizacionais das classes / turmas, condicionam o tipo de interacção entre professor – aluno, reforçam a relação de poder entre professor – aluno, e tem consequências nas relações entre colegas (Carugati, 1996).

Para Marchesi e Martín (1998), o que define a concepção educativa do professor é o modo como este encara a actividade de avaliar. O modo de definir os critérios supõe uma reflexão sobre o que considera fundamental no processo de ensino / aprendizagem revelando a representação que este tem da função de ensinar, pondo a descoberto as aprendizagens significativas (objecto) que selecciona para avaliar e os procedimentos (métodos e estratégias) que eleger para a realizar.

Segundo Rheinberg (1983), as normas de referência são critérios a partir dos quais se baseiam os julgamentos avaliativos, estes critérios estabelecem os termos de comparação, considerados na avaliação de uma tarefa ou prestação. A norma de referência individual refere-se a um percurso avaliativo, no qual se privilegia a confrontação intraindividual. A norma de referência social privilegia o confronto interindividual, em que as prestações individuais são comparadas e confrontadas com as prestações dos outros alunos, pertencentes ao mesmo grupo, por exemplo, a classe/turma.

Forzi (1994) verificou que o estilo de orientação avaliativo dos professores incide na responsabilidade dos sucessos e sobretudo dos insucessos. Os alunos de professores, com uma orientação individual, dão globalmente mais importância ao empenho que à habilidade, na interpretação das experiências de sucesso e insucesso,

mas privilegiam o empenho nas experiências de sucesso e de falta de habilidade, em detrimento do empenho, nas experiências de insucesso. Os alunos dos professores de orientação social parecem valorizar a habilidade, que se baseia no nível de prestação em relação aos outros, procuram evitar qualquer avaliação negativa à própria competência e desenvolvem estratégias defensivas para não incorrer nesta experiência desagradável (Forzi, 1994).

Parece claro, que no processo de avaliação os alunos são, claramente ou não, hierarquizados por referência a uma norma, cuja representação nem sempre é clara para o professor, ou seja, nem sempre o professor tem consciência dos mecanismos de selectividade que põe em prática no seu processo de avaliação.

O que anteriormente foi referido evidencia a importância do estudo do comportamento avaliativo e remete-nos para os resultados do presente estudo.

Assim, verificamos que o conceito de norma de referência definido por Rheinberg (1983) através do "*Little Evaluation Test*" foi confirmado. De facto, verificou-se que, os professores e futuros professores categorizados nas normas de referência social, individual e sócio-individual, apresentam um comportamento avaliativo significativamente diferente. As diferenças encontradas estão associadas às diversas modalidades de avaliação: os sujeitos de norma de referência individual privilegiam a confrontação, das pontuações dos alunos apresentados no "*Little Evaluation Test*", intraindividual, seleccionando as pontuações, apresentadas horizontalmente, correspondentes ao percurso individual do aluno; contrariamente, os de norma de referência social privilegiaram a confrontação interindividual ao seleccionarem as pontuações do terceiro teste, apresentadas verticalmente, correspondentes ao total de alunos (grupo); os de norma sócio-individual, utilizam as confrontações intra e interindividual, ao compararem de modo intraindividual as pontuações de cada série (25, 50 e 75) e de modo interindividual, ao privilegiarem a pontuação do último teste.

Salientamos, no entanto, que estes resultados, provavelmente, estão associados às características da presente amostra, que inclui um número considerável de sujeitos, tanto de norma de referência social, como individual, cuja avaliação remete para o que Rheinberg intitulou de “avaliação ideal” ao “*Little Evaluation Test*”. Esta possibilidade poderá configurar uma multiplicidade de comportamentos de avaliação e deixa, parcialmente, aberta a questão do significado particular e das consequências gerais de cada critério quantitativo subjacente a este teste.

Nas intervenções pedagógicas consideradas eficazes a utilizar em alunos com dificuldades escolares, verificou-se, apenas em três das intervenções mencionadas no questionário, diferenças significativas. Estes resultados não nos parecem suficientemente fortes para apontar características diversas, dos sujeitos das diferentes normas de referência, no comportamento em face de alunos com dificuldades escolares.

Nas disciplinas, consideradas importantes para avaliar o nível de sucesso, parece-nos importante salientar, o facto dos sujeitos de norma de referência individual considerarem menos importante a “aritmética” e a “lógica”. Este resultado poderá remeter, por exemplo, para diferentes representações de inteligência, de diferenças na percepção de criança inteligente e medíocre.

Os resultados verificados no “*Little Evaluation Test*”, quer em relação aos professores, quer em relação futuros professores, fazem supor que os critérios, subjacentes à avaliação de alunos com notas mais baixas, se encontram, de algum modo, mais interiorizados e mais uniformizados.

Os resultados das intervenções pedagógicas parecem indicar, por parte dos estudantes, uma crença na força da natureza – “natureza fará o seu curso”. Por um lado, este resultado faz supor uma representação do papel do professor com menor poder de intervenção e de menor responsabilidade em face de alunos com insucesso, por outro, poderá ter implícito um discurso da inteligência como dom. Esta hipótese parece ser reforçada pelos conteúdos disciplinares, quando os estudantes não

consideram importantes para avaliar o nível de sucesso, conteúdos como a “aritmética” e a “lógica”, que segundo Mugny e Carugati (1985) são conteúdos fortes na representação da criança inteligente.

Para terminar, parece-nos importante salientar o contributo que o “*Little Evaluation Test*” poderá constituir para o estudo das estruturas organizacionais das classes / turmas, para revelar as representações, dos professores, da função de ensinar, bem como, as consequências das diferentes normas de referência na atribuição, dos alunos, do sucesso e do insucesso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AFONSO, ALMERINDO (1991). O Poder de Avaliar na Génese de uma Sociologia da Avaliação. *O Professor*, 22, 40 – 45.
- ALLAL, L., CARDINET, J. & PERRENOUD, P. (1986). *A Avaliação Formativa num Ensino Diferenciado*. Coimbra: Livraria Almedina.
- AMBRÓSIO, T. , BENAVENTE, A., LIMA, M.J., AZEVEDO, J., CORTESÃO, L. (1992) . *Decisões nas políticas e práticas educativas*. Porto: Sociedade Portuguesa da Educação.
- BARBIER, J. M. (1990) *L' Evaluation en Formation* (2ªEd.). Paris: Presses Universitaires de France.
- BLOOM, B. ET. AL. (1983). *Manual de Avaliação Formativa e Somativa do Aprendizado Escolar*. São Paulo: Pioneira.
- BOSCOLO, P. (1986). *Psicologia dell' Apprendimento Scolastico: aspetti cognitivi*. Torino: UTET Libreria.
- CARDINET, J. (1993). *Avaliar é Medir?*. Porto: Asa Editora.
- CARUGATI, F. & SALLERI, P. (1996). *Psicologia Sociale dell' Educazione*. Bologna: Il Mulino.

COLL, C. (1980). *Psicología Educacional y Desarrollo de los Procesos Educativos*. In C. Coll, & M. Forns, (Eds), *Áreas de Intervención de la Psicología. La Educación como Fenómeno Psicológico*. Barcelona: Horsori.

COLL, C. (1987). *Psicología y Currículum*. Barcelona: Eua.

CRONBACH, L. J. ET AL (1980). *Toward Reform of Program Evaluation*. San Francisco: Jossey Bass.

DE KETELE, J. M. (1980). *Observer Pour Éduquer*. Berna: Peter Lang.

DOMINGUES, I. (1991). *O Copianço: a Arte da Sobrevivência dos Alunos e da Escola*. Braga: Universidade do Minho.

ESTRELA, A. & NÓVOA, A. (1992). *Avaliação em Educação: Novas Perspectivas*. Lisboa: Educa.

FERNANDES, D., BRANDÃO, I. (1990). *Conceitos básicos em avaliação de programas educativos*. *Inovação*, vol. 3 (4), pp. 1 – 20.

FORZI, M. (1994). *Orientamento Valutativo degli Insegnati e Aspettative di Controllo negli Allievi*. *Ricerche di Psicologia*, Vol. 18, nº2.

GILLY, M. (1980). *Maitre – Élève, rôles Institutionnels et Représentations*. Paris: Presses Universitaires de France.

GIMENO, J. (1988). *El Currículum: Una Reflexión Sobre la Práctica*. Madrid: Morata.

GIMENO, J. (1992). La Evaluación en la Enseñanza. in J. Gimeno & A. Pérez Gómez (Eds), *Comprender y Transformar la Enseñanza* (pp. 334 – 397). Madrid; Akal.

GLASER, R. (1963). Instructional technology and the measurement of learning outcomes: some questions. *American Psychologist*, 18, pp. 519 – 521.

HADJI, C.(1994). *A avaliação, Regras de Jogo*. Porto: Porto Editora.

HECKHAUSEN, H. (1977). Achievement Motivation and its Constructs: a Cognitive Model. *Motivation and Emotion*, 1, 283 – 329.

HECKHAUSEN, H., SCHMALT, H. D. & SCHNEIDER, K. (1985). *Achievement Motivation in Perspective*. New York: Academic Press.

JOHNSON, G. (1986). Criterion-referenced assessment. In R. Lloyd-Jones, E. Bray, G. Johnson e R. Currie (Eds.) *Assessment: from principles to action* (pp. 95 – 118). London: MacMillan.

LANDSHEERE, G. (1979). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Paris: PUF.

LEMOS, V. (1989). *O critério do sucesso: Técnicas de avaliação da aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.

MARCHESI, A. & MARTÍN, E. (1998). *Calidad de la Enseñanza en Tiempos de Cambio*. Madrid: Alianza Editorial.

MEIRIEU, P. (1992). *Apprendre .oui, mais comment*. Paris: ESF.

MIRAS, M. & SOLÉ, I. (1996). A Evolução da Aprendizagem e a Evolução no Processo de Ensino e Aprendizagem. In C. Coll, & J. Palacios, & A. Marchesi, (Eds), *Desenvolvimento Psicológico e Educação – Psicologia da Educação*, (pp. 375 – 385). Porto Alegre: Artes Médicas.

MONTEIL, J. M. (1989). *Éduquer et Former: Perspectives Psycho-Sociales*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.

MUGNY, G. & CARUGATI, F. (1985). *L' Intelligence au Pluriel*. Cousset: Editions Delval.

NOIZET, G. & CAVERNI, J. P. (1985). *Psicologia da Avaliação Escolar*. Coimbra: Coimbra Editora.

PACHECO, J.A. (1995). *A avaliação dos alunos na perspectiva da Reforma*. Porto: Porto Editora.

PARLETT, M. & HAULTON, D. (1972). *Evaluation as Illumination: a new Approach to the Study of Innovatory Programs*. Edimburg: University of Edimburg, 9.

PÉREZ GÓMEZ, A. (1985). Modelos Contemporâneos de Evoluación. in J. Gimeno & A. Pérez (Eds), *La Enseñanza: su Teoría y su Práctica* (pp. 426 – 449). Madrid: Akal.

PINTO, J. & CUNHA LEAL, J. (1994). Algumas Questões Sobre a Avaliação Pedagógica – Uma Nova Cultura de Avaliação. In Escola Superior de Educação de Setubal (Eds), *Avaliação Pedagógica: Antologia de Textos* (pp. 37 – 40). Setubal: ESE.

PINTO, J. (1989). *Avaliação Escolar, Concepções...Problemas e Práticas*. Setúbal: Escola Superior de Educação (Ed.)

RHEINBERG, F. (1980). Leistungsbewertung und Leistungsmotivation. Hogrefe, Gottingen.

RHEINBERG, F. (1983). Achievement evaluation: a fundamental difference and its motivational consequences. *Studies in Educational Evaluation*, vol. 9, pp. 185 –194.

RIBEIRO, L. C. (1990). *Avaliação da aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.

SCIVEN, M. (1991). *Evaluation thesaurus*. London: Sage.

SELLERI, P. & CARUGATI, F. (1997). Diventare Insegnanti: Rappresentazioni Sociali e Pratiche a Confronto. Contributo Presentato al II° Congresso Nazionale

delle Società Italiana di Psicologia dell' Educazione e delle Formazione (SIPEF), Firenze.

SELLERI, P. ET AL. (?). L' Organizzazione dei Giudizi di Valutazione Nella Scuola Elementare. Comunicazione Presentata al IV Congresso Nazionale delle Società Italiana di Psicologia, Divisione di Psicologia Educativa.

STAKE, R. (1985). *Evaluating The Arts in Education: a Responsiveness Approach*. Ohio: Merrill, Columbus.

STENHOUSE, J. (1984). *Investigación y Desarrollo del Currículum*. Madrid: Morata.

TENBRINK, T. (1981). *Evaluación: Guía Práctica para Profesores*. Madrid: Narcea.

TYLER, R. (1949/1977). *Principios Básicos del Currículo*. Buenos Aires: Troquel.

WALBERG, H. J. & HAERTEL, G. D. (1990). Introduction. In H. J. Walberg, & G. D. Haertel, (Eds), *The Internacional Encyclopedia of Educational Evaluation* (pp. 3 – 5). Oxford: Pergamon Press.

ZABALZA, M. (1987). *Diseño y Desarrollo Curricular*. Madrid: Narcea.

ANEXO A

Por favor, leia com muita atenção o seguinte enunciado:

O esquema que apresentamos, na página seguinte, refere-se à pontuação obtida por 9 alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico nos últimos 3 (Três) TESTES.

A pontuação usada na classificação dos testes varia entre o ZERO (0) e os CEM (100).

Por favor, diga-nos a sua avaliação, sobre o resultado obtido no TERCEIRO (3º) teste, utilizando as seguintes indicações:

- Se considera que a pontuação do terceiro teste constitui uma "pontuação escolar alta" indique-nos a sua avaliação de 1 a 5 de sinal positivo (+).
- Se considera que a pontuação do terceiro teste constitui uma "pontuação escolar que não é nem baixa nem alta" avalie em 0 (zero).
- Se considera que a pontuação do terceiro teste constitui uma "pontuação escolar baixa" indique-nos a sua avaliação de 1 a 5 de sinal negativo (-).

EXEMPLO:

. Considero a pontuação do 3º teste uma pontuação escolar ALTA

										MAIS ALTA
-5	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4	+5

. Considero a pontuação do 3º teste uma pontuação escolar NEM ALTA NEM BAIXA

					NEM ALTA NEM BAIXA					
-5	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4	+5

. Considero a pontuação do 3º teste uma pontuação escolar BAIXA

MAIS BAIXA										
-5	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4	+5

vpf⇒

De seguida são enunciados alguns conteúdos referentes a disciplinas escolares indicadas nos Programas do Ministério para o Ensino Básico.

Agradecemos a sua opinião sobre:

A importância de cada conteúdo para avaliar o **nível de sucesso** de um aluno do Ensino Básico.

Para responder, ponha uma cruz sobre o número (só uma, por favor) que melhor exprime a sua opinião.

Não importante 1 2 3 4 5 Importante

Sendo o significado de cada número o seguinte:

1 = não é nada importante

2 = é pouco importante

3 = nem muito nem pouco importante

4 = importante

5 = é muito importante

Aritmética

não importante 1 2 3 4 5 importante

História

não importante 1 2 3 4 5 importante

Leitura

não importante 1 2 3 4 5 importante

Ciências

não importante 1 2 3 4 5 importante

Gramática

não importante 1 2 3 4 5 importante

Geografia

não importante 1 2 3 4 5 importante

Desenho

não importante 1 2 3 4 5 importante

Estudos Sociais

não importante 1 2 3 4 5 importante

Geometria e medidas

não importante 1 2 3 4 5 importante

Língua Portuguesa Escrita

não importante 1 2 3 4 5 importante

Educação Musical

não importante 1 2 3 4 5 importante

Lógica

não importante 1 2 3 4 5 importante

Educação Física

não importante 1 2 3 4 5 importante

Língua Portuguesa oral

não importante 1 2 3 4 5 importante

Solução de Problemas

não importante 1 2 3 4 5 importante

Religião e Moral

não importante 1 2 3 4 5 importante

Língua Estrangeira

não importante 1 2 3 4 5 importante

Outros conteúdos que considera importantes: _____

De seguida serão enumeradas algumas intervenções a utilizar com alunos que têm dificuldades na escola.

Pedimos-lhe que leia cada frase com atenção, na ordem apresentada e indique em que medida **considera eficazes estas intervenções** para favorecer o desenvolvimento do aluno na escola.

Para responder ponha **uma cruz** (só uma cruz) **sobre número** que melhor exprime sua opinião:

Não de acordo 1 2 3 4 5 de acordo

Sendo o seguinte o seu significado:

1 = discordo muito;

2 = discordo;

3 = não concordo nem discordo;

4 = concordo;

5 = concordo muito;

Falar das dificuldades do aluno com os seus pais

Não de acordo 1 2 3 4 5 de acordo

Dar ao aluno confiança em si próprio



Não de acordo 1 2 3 4 5 de acordo

Não forçar o aluno, a natureza fará o seu curso

Não de acordo 1 2 3 4 5 de acordo

Pôr a aluno em competição com os outros alunos

- social

Não de acordo 1 2 3 4 5 de acordo

Dar ao aluno uma punição

Não de acordo 1 2 3 4 5 de acordo

Controlar se o aluno estudou

Não de acordo 1 2 3 4 5 de acordo

Fazer o aluno repetir várias vezes a tarefa

7

Não de acordo 1 2 3 4 5 de acordo

Aumentar os trabalhos de casa

Não de acordo 1 2 3 4 5 de acordo

Assegurar-se que o aluno tenha compreendido bem o que deve fazer

Não de acordo 1 2 3 4 5 de acordo

Assinalar o aluno com dificuldades ao Conselho Pedagógico da Escola

7

Não de acordo 1 2 3 4 5 de acordo

Fazer o aluno trabalhar com um colega com as mesmas dificuldades

Não de acordo 1 2 3 4 5 de acordo

Procurar que o aluno esteja atento

Não de acordo 1 2 3 4 5 de acordo

Ensinar o aluno a ser rigoroso e preciso no seu trabalho

Não de acordo 1 2 3 4 5 de acordo

Fazer o aluno trabalhar em pequenos grupos com outros colegas

Não de acordo 1 2 3 4 5 de acordo

Pôr em dúvida a resposta do aluno sem no entanto lhe dar a resposta correcta

Não de acordo 1 2 3 4 5 de acordo

Pôr o aluno a trabalhar com um colega que sabe melhor a matéria

Não de acordo 1 2 3 4 5 de acordo

Averiguar se o aluno tem problemas familiares

Não de acordo 1 2 3 4 5 de acordo

Pedir a outro aluno que explique ao aluno com dificuldades aquilo que este não compreendeu

Não de acordo 1 2 3 4 5 de acordo

Mostrar ao aluno que está atrasado em relação aos seus colegas

Não de acordo 1 2 3 4 5 de acordo

Prometer ao aluno uma recompensa se fizer melhor

Não de acordo 1 2 3 4 5 de acordo

Fazer o aluno trabalhar com um colega que tenha mais dificuldades na matéria do que ele

Não de acordo 1 2 3 4 5 de acordo

Por último, indique outras intervenções pedagógicas que *utiliza frequentemente e/ou que acha importantes*, mas que não foram aqui mencionadas:

Pedimos-lhe agora alguns dados pessoais para permitir um tratamento estatístico dos questionários

• **Sexo:**

. Feminino

. Masculino

• **Idade:**

. 20 - 25

. 25 - 30

. 30 - 35

. 35 - 40

. 41 - 45

. 46 - 50

. Mais de 50

• **Habilitações literárias :** _____

• **Em que Instituição tirou o curso que lhe permite actualmente ser professor do 1º Ciclo do Ensino Básico:** _____

• **Número de anos de Serviço:** _____

• **Ano de escolaridade que lecciona:** _____

• **Estado civil:** _____

• **Se é casada(o), por favor indique as habilitações literárias do cônjuge:**

• **Se tem filhos, por favor indique**

. Número de filhos _____

. Idade dos filhos _____

• **Local de residência** _____

• **DATA:** ___ / ___ / ___

MUITO OBRIGADO PELA SUA COLABORAÇÃO

ANEXO B

CORRELAÇÃO

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
Indice Social	5,51	2,87	189
indice individual	1,22	4,31	189

Correlations

		Indice Social	indice individual
Indice Social	Pearson Correlation	1,000	-,516**
	Sig. (2-tailed)	,	,000
	N	189	189
indice individual	Pearson Correlation	-,516**	1,000
	Sig. (2-tailed)	,000	,
	N	189	189

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

ANÁLISE DE VARIÂNCIA MULTIVARIADA

Between-Subjects Factors

		Value Label	N
normas de	1	social	115
avaliação	2	individual	21
	3	socio-individual	53

Descriptive Statistics

	normas de avaliação	Mean	Std. Deviation	N
85;80;75	social	9,59	,95	115
	individual	5,29	1,23	21
	socio-individual	8,06	1,90	53
	Total	8,68	1,90	189
75;75;75	social	9,34	1,21	115
	individual	5,90	,44	21
	socio-individual	8,38	1,63	53
	Total	8,69	1,67	189
65;70;75	social	9,21	1,23	115
	individual	7,52	,87	21
	socio-individual	9,09	1,27	53
	Total	8,99	1,31	189
60;55;50	social	6,37	1,16	115
	individual	4,76	,70	21
	socio-individual	5,42	1,54	53
	Total	5,92	1,36	189
50;50;50	social	6,30	1,12	115
	individual	5,95	,74	21
	socio-individual	6,06	1,26	53
	Total	6,19	1,13	189
40;45;50	social	5,92	1,34	115
	individual	7,29	,90	21
	socio-individual	6,68	1,27	53
	Total	6,29	1,36	189
35;30;25	social	2,89	1,59	115
	individual	4,43	1,16	21
	socio-individual	2,72	1,55	53
	Total	3,01	1,61	189
25;25;25	social	2,59	1,55	115
	individual	6,00	,32	21
	socio-individual	3,32	1,97	53
	Total	3,17	1,91	189
15;20;25	social	2,50	1,56	115
	individual	7,19	1,47	21
	socio-individual	4,42	2,12	53
	Total	3,56	2,30	189

Box's Test of Equality of Covariance Matrices^a

Box's M	608,640
F	5,937
df1	90
df2	10885,66
Sig.	,000

Tests the null hypothesis that the observed covariance matrices of the dependent variables are equal across groups.

a. Design: Intercept+NORMAS

TESTE NÃO PARAMÉTRICO

TESTE DE KRUSKAL - WALLIS

Ranks

normas de avaliação	N	Mean Rank	
85;80;75	social	115	120,55
	individual	21	19,19
	socio-individual	53	69,60
	Total	189	
75;75;75	social	115	114,37
	individual	21	21,10
	socio-individual	53	82,25
	Total	189	
65;70;75	social	115	104,07
	individual	21	36,31
	socio-individual	53	98,58
	Total	189	
60;55;50	social	115	114,26
	individual	21	36,07
	socio-individual	53	76,56
	Total	189	
50;50;50	social	115	97,96
	individual	21	85,05
	socio-individual	53	92,53
	Total	189	
40;45;50	social	115	76,51
	individual	21	143,45
	socio-individual	53	115,92
	Total	189	
35;30;25	social	115	90,04
	individual	21	146,83
	socio-individual	53	85,22
	Total	189	
25;25;25	social	115	79,94
	individual	21	166,86
	socio-individual	53	99,20
	Total	189	
15;20;25	social	115	70,64
	individual	21	167,12
	socio-individual	53	119,27
	Total	189	

Test Statistics^{a,b}

	85;80;75	75;75;75	65;70;75	60;55;50	50;50;50
Chi-Square	82,974	60,617	29,748	49,781	1,759
df	2	2	2	2	2
Asymp. Sig.	,000	,000	,000	,000	,415

Test Statistics^{a,b}

	40;45;50	35;30;25	25;25;25	15;20;25
Chi-Square	43,086	22,374	46,979	71,919
df	2	2	2	2
Asymp. Sig.	,000	,000	,000	,000

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: normas de avaliação

ANÁLISE DE VARIÂNCIA MULTIVARIADA

V. I = Normas de Referência;
V. D. = Intervenções Pedagógicas

Between-Subjects Factors

	Value Label	N
normas de avaliação	1 social	93
	2 individual	12
	3 socio-individual	42

Descriptive Statistics

normas de avaliação		Mean	Std. Deviation	N
falar dificuldades pais	social	4,56	,54	93
	individual	4,25	1,14	12
	socio-individual	4,36	,93	42
	Total	4,48	,73	147
dar confiança	social	4,83	,38	93
	individual	4,33	,89	12
	socio-individual	4,76	,48	42
	Total	4,77	,48	147
natureza fara seu curso	social	2,74	,92	93
	individual	3,33	,89	12
	socio-individual	2,95	1,03	42
	Total	2,85	,96	147
competicao com outros	social	2,33	1,03	93
	individual	2,67	1,23	12
	socio-individual	2,14	1,16	42
	Total	2,31	1,08	147
dar punicao	social	2,15	,98	93
	individual	2,58	,90	12
	socio-individual	2,10	1,01	42
	Total	2,17	,98	147
controlar se estudou	social	3,43	,84	93
	individual	3,08	,79	12
	socio-individual	3,69	,72	42
	Total	3,48	,81	147

Descriptive Statistics

normas de avaliação		Mean	Std. Deviation	N
fazer repetir tarefa	social	2,25	,76	93
	individual	3,00	1,04	12
	socio-individual	2,38	,76	42
	Total	2,35	,81	147
aumentar trabalhos casa	social	2,29	,70	93
	individual	2,75	,75	12
	socio-individual	2,29	,81	42
	Total	2,33	,74	147
assegurar boa compreensao	social	4,61	,53	93
	individual	4,33	,78	12
	socio-individual	4,71	,51	42
	Total	4,62	,55	147
assinalar aluno ao CP	social	3,89	1,01	93
	individual	3,00	,95	12
	socio-individual	3,64	1,23	42
	Total	3,75	1,09	147
trabalhar com colega com mesmas dificuldades	social	2,19	,84	93
	individual	2,67	1,15	12
	socio-individual	2,36	,82	42
	Total	2,28	,87	147
atencao	social	4,30	,59	93
	individual	4,17	,72	12
	socio-individual	4,36	,53	42
	Total	4,31	,58	147
rigor e precisao	social	4,01	,81	93
	individual	3,92	,51	12
	socio-individual	4,14	,68	42
	Total	4,04	,76	147
trabalhar pequenos grupos	social	4,59	,52	93
	individual	4,25	,62	12
	socio-individual	4,43	,55	42
	Total	4,52	,54	147
duvidar da resposta	social	2,44	1,28	93
	individual	2,67	1,30	12
	socio-individual	2,81	1,25	42
	Total	2,56	1,28	147
trabalhar com colega que sabe mais.	social	4,15	,64	93
	individual	4,00	,60	12
	socio-individual	4,17	,66	42
	Total	4,14	,64	147

Descriptive Statistics

normas de avaliação		Mean	Std. Deviation	N
saber se ha problemas familiares	social	4,47	,60	93
	individual	4,25	,62	12
	socio-individual	4,52	,67	42
	Total	4,47	,62	147
o aluno explica	social	4,12	,76	93
	individual	4,33	,49	12
	socio-individual	4,00	,99	42
	Total	4,10	,82	147
mostrar que esta atrasado em relacao aos colegas	social	2,25	,94	93
	individual	2,42	,90	12
	socio-individual	1,93	,89	42
	Total	2,17	,93	147
prometer recompensa	social	2,97	,95	93
	individual	3,33	,98	12
	socio-individual	2,98	1,12	42
	Total	3,00	1,00	147
trabalhar com colega com mais dificuldades	social	2,51	1,23	93
	individual	2,67	1,23	12
	socio-individual	2,55	1,27	42
	Total	2,53	1,23	147

Box's Test of Equality of Covariance Matrices^a

Box's M	392,556
F	,197
df1	231
df2	6462
Sig.	1,000

Tests the null hypothesis that the observed covariance matrices of the dependent variables are equal across groups.

a. Design: Intercept+NORMAS

Multivariate Tests^c

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
Intercept	Pillai's Trace	,993	824,293 ^a	21,000	124,000	,000
	Wilks' Lambda	,007	824,293 ^a	21,000	124,000	,000
	Hotelling's Trace	139,598	824,293 ^a	21,000	124,000	,000
	Roy's Largest Root	139,598	824,293 ^a	21,000	124,000	,000
NORMAS	Pillai's Trace	,507	2,023	42,000	250,000	,001
	Wilks' Lambda	,554	2,031 ^a	42,000	248,000	,000
	Hotelling's Trace	,697	2,040	42,000	246,000	,000
	Roy's Largest Root	,455	2,709 ^b	21,000	125,000	,000

a. Exact statistic

b. The statistic is an upper bound on F that yields a lower bound on the significance level.

c. Design: Intercept+NORMAS

Levene's Test of Equality of Error Variances^a

	F	df1	df2	Sig.
falar dificuldades pais	4,105	2	144	,018
dar confianca	9,085	2	144	,000
natureza fara seu curso	,052	2	144	,949
competicao com outros	,586	2	144	,558
dar punicao	,125	2	144	,882
controlar se estudou	1,569	2	144	,212
fazer repetir tarefa	1,293	2	144	,278
aumentar trabalhos casa	,338	2	144	,714
assegurar boa compreensao	5,067	2	144	,007
assinalar aluno ao CP	2,113	2	144	,125
trabalhar com colega com mesmas dificuldades	1,020	2	144	,363
atencao	,252	2	144	,778
rigor e precisao	1,496	2	144	,228
trabalhar pequenos grupos	,304	2	144	,739
duvidar da resposta	,092	2	144	,913
trabalhar com colega que sabe mais	,943	2	144	,392
saber se ha problemas familiares	,282	2	144	,755
o aluno explica	,940	2	144	,393
mostrar que esta atrasado em relacao aos colegas	,414	2	144	,662
prometer recompensa	,443	2	144	,643
trabalhar com colega com mais dificuldades	,069	2	144	,933

Tests the null hypothesis that the error variance of the dependent variable is equal across groups.

a. Design: Intercept+NORMAS

Tests of Between-Subjects Effects

Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square
Corrected Model	falar dificuldades pais	1,849 ^a	2	,925
	dar confianca	2,603 ^b	2	1,302
	natureza fara seu curso	4,330 ^c	2	2,165
	competicao com outros	2,748 ^d	2	1,374
	dar punicao	2,320 ^e	2	1,160
	controlar se estudou	3,978 ^f	2	1,989
	fazer repetir tarefa	6,090 ^g	2	3,045
	aumentar trabalhos casa	2,344 ^h	2	1,172
	assegurar boa compreensao	1,364 ⁱ	2	,682
	assinalar aluno ao CP	9,119 ^j	2	4,560
	trabalhar com colega com mesmas dificuldades	2,739 ^k	2	1,369
	atencao	,345 ^l	2	,173
	rigor e precisao	,706 ^m	2	,353
	trabalhar pequenos grupos	1,699 ⁿ	2	,849
	duvidar da resposta	4,068 ^o	2	2,034
	trabalhar com colega que sabe mais	,274 ^p	2	,137
	saber se ha problemas familiares	,703 ^q	2	,352
	o aluno explica	1,104 ^r	2	,552
	mostrar que esta atrasado em relacao aos colegas	3,734 ^h	2	1,867
	prometer recompensa	1,454 ^s	2	,727
	trabalhar com colega com mais dificuldades	,294 ^t	2	,147

Tests of Between-Subjects Effects

Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square
Intercept	falar dificuldades pais	1470,378	1	1470,378
	dar confianca	1644,298	1	1644,298
	natureza fara seu curso	691,277	1	691,277
	competicao com outros	432,759	1	432,759
	dar punicao	395,577	1	395,577
	controlar se estudou	883,154	1	883,154
	fazer repetir tarefa	493,576	1	493,576
	aumentar trabalhos casa	455,240	1	455,240
	assegurar boa compreensao	1582,841	1	1582,841
	assinalar aluno ao CP	941,454	1	941,454
	trabalhar com colega com mesmas dificuldades	441,834	1	441,834
	atencao	1395,114	1	1395,114
	rigor e precisao	1235,768	1	1235,768
	trabalhar pequenos grupos	1493,628	1	1493,628
	duvidar da resposta	531,654	1	531,654
	trabalhar com colega que sabe mais	1286,847	1	1286,847
	saber se ha problemas familiares	1488,446	1	1488,446
	o aluno explica	1315,085	1	1315,085
	mostrar que esta atrasado em relacao aos colegas	368,646	1	368,646
	prometer recompensa	730,033	1	730,033
trabalhar com colega com mais dificuldades	505,474	1	505,474	

Tests of Between-Subjects Effects

Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square
NORMAS	falar dificuldades pais	1,849	2	,925
	dar confianca	2,603	2	1,302
	natureza fara seu curso	4,330	2	2,165
	competicao com outros	2,748	2	1,374
	dar punicao	2,320	2	1,160
	controlar se estudou	3,978	2	1,989
	fazer repetir tarefa	6,090	2	3,045
	aumentar trabalhos casa	2,344	2	1,172
	assegurar boa compreensao	1,364	2	,682
	assinalar aluno ao CP	9,119	2	4,560
	trabalhar com colega com mesmas dificuldades	2,739	2	1,369
	atencao	,345	2	,173
	rigor e precisao	,706	2	,353
	trabalhar pequenos grupos	1,699	2	,849
	duvidar da resposta	4,068	2	2,034
	trabalhar com colega que sabe mais	,274	2	,137
	saber se ha problemas familiares	,703	2	,352
	o aluno explica	1,104	2	,552
	mostrar que esta atrasado em relacao aos colegas	3,734	2	1,867
	prometer recompensa	1,454	2	,727
	trabalhar com colega com mais dificuldades	,294	2	,147

Tests of Between-Subjects Effects

Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square
Error	falar dificuldades pais	76,818	144	,533
	dar confianca	31,533	144	,219
	natureza fara seu curso	130,378	144	,905
	competicao com outros	168,476	144	1,170
	dar punicao	138,428	144	,961
	controlar se estudou	92,689	144	,644
	fazer repetir tarefa	89,217	144	,620
	aumentar trabalhos casa	77,983	144	,542
	assegurar boa compreensao	43,303	144	,301
	assinalar aluno ao CP	164,568	144	1,143
	trabalhar com colega com mesmas dificuldades	106,826	144	,742
	atencao	48,879	144	,339
	rigor e precisao	83,049	144	,577
	trabalhar pequenos grupos	41,009	144	,285
	duvidar da resposta	234,068	144	1,625
	trabalhar com colega que sabe mais	59,726	144	,415
	saber se ha problemas familiares	55,909	144	,388
	o aluno explica	96,366	144	,669
	mostrar que esta atrasado em relacao aos colegas	123,014	144	,854
	prometer recompensa	144,546	144	1,004
trabalhar com colega com mais dificuldades	222,319	144	1,544	

Tests of Between-Subjects Effects

Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square
Total	falar dificuldades pais	3024,000	147	
	dar confianca	3377,000	147	
	natureza fara seu curso	1329,000	147	
	competicao com outros	953,000	147	
	dar punicao	833,000	147	
	controlar se estudou	1873,000	147	
	fazer repetir tarefa	905,000	147	
	aumentar trabalhos casa	876,000	147	
	assegurar boa compreensao	3181,000	147	
	assinalar aluno ao CP	2239,000	147	
	trabalhar com colega com mesmas dificuldades	873,000	147	
	atencao	2775,000	147	
	rigor e precisao	2484,000	147	
	trabalhar pequenos grupos	3042,000	147	
	duvidar da resposta	1205,000	147	
	trabalhar com colega que sabe mais	2583,000	147	
	saber se ha problemas familiares	2993,000	147	
	o aluno explica	2571,000	147	
	mostrar que esta atrasado em relacao aos colegas	819,000	147	
	prometer recompensa	1469,000	147	
	trabalhar com colega com mais dificuldades	1164,000	147	

Tests of Between-Subjects Effects

Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square
Corrected Total	falar dificuldades pais	78,667	146	
	dar confianca	34,136	146	
	natureza fara seu curso	134,707	146	
	competicao com outros	171,224	146	
	dar punicao	140,748	146	
	controlar se estudou	96,667	146	
	fazer repetir tarefa	95,306	146	
	aumentar trabalhos casa	80,327	146	
	assegurar boa compreensao	44,667	146	
	assinalar aluno ao CP	173,687	146	
	trabalhar com colega com mesmas dificuldades	109,565	146	
	atencao	49,224	146	
	rigor e precisao	83,755	146	
	trabalhar pequenos grupos	42,707	146	
	duvidar da resposta	238,136	146	
	trabalhar com colega que sabe mais	60,000	146	
	saber se ha problemas familiares	56,612	146	
	o aluno explica	97,469	146	
	mostrar que esta atrasado em relacao aos colegas	126,748	146	
	prometer recompensa	146,000	146	
	trabalhar com colega com mais dificuldades	222,612	146	

Tests of Between-Subjects Effects

Source	Dependent Variable	F	Sig.
Corrected Model	falar dificuldades pais	1,733	,180
	dar confianca	5,944	,003
	natureza fara seu curso	2,391	,095
	competicao com outros	1,175	,312
	dar punicao	1,207	,302
	controlar se estudou	3,090	,049
	fazer repetir tarefa	4,914	,009
	aumentar trabalhos casa	2,164	,119
	assegurar boa compreensao	2,268	,107
	assinalar aluno ao CP	3,990	,021
	trabalhar com colega com mesmas dificuldades	1,846	,162
	atencao	,508	,603
	rigor e precisao	,612	,543
	trabalhar pequenos grupos	2,982	,054
	duvidar da resposta	1,251	,289
	trabalhar com colega que sabe mais	,331	,719
	saber se ha problemas familiares	,906	,407
	o aluno explica	,825	,440
	mostrar que esta atrasado em relacao aos colegas	2,186	,116
	prometer recompensa	,724	,486
	trabalhar com colega com mais dificuldades	,095	,909

Tests of Between-Subjects Effects

Source	Dependent Variable	F	Sig.
Intercept	falar dificuldades pais	2756,327	,000
	dar confianca	7508,916	,000
	natureza fara seu curso	763,503	,000
	competicao com outros	369,888	,000
	dar punicao	411,499	,000
	controlar se estudou	1372,059	,000
	fazer repetir tarefa	796,656	,000
	aumentar trabalhos casa	840,630	,000
	assegurar boa compreensao	5263,633	,000
	assinalar aluno ao CP	823,791	,000
	trabalhar com colega com mesmas dificuldades	595,588	,000
	atencao	4110,040	,000
	rigor e precisao	2142,724	,000
	trabalhar pequenos grupos	5244,783	,000
	duvidar da resposta	327,077	,000
	trabalhar com colega que sabe mais	3102,611	,000
	saber se ha problemas familiares	3833,662	,000
	o aluno explica	1965,144	,000
	mostrar que esta atrasado em relacao aos colegas	431,536	,000
	prometer recompensa	727,275	,000
trabalhar com colega com mais dificuldades	327,405	,000	

Tests of Between-Subjects Effects

Source	Dependent Variable	F	Sig.
NORMAS	falar dificuldades pais	1,733	,180
	dar confianca	5,944	,003
	natureza fara seu curso	2,391	,095
	competicao com outros	1,175	,312
	dar punicao	1,207	,302
	controlar se estudou	3,090	,049
	fazer repetir tarefa	4,914	,009
	aumentar trabalhos casa	2,164	,119
	assegurar boa compreensao	2,268	,107
	assinalar aluno ao CP	3,990	,021
	trabalhar com colega com mesmas dificuldades	1,846	,162
	atencao	,508	,603
	rigor e precisao	,612	,543
	trabalhar pequenos grupos	2,982	,054
	duvidar da resposta	1,251	,289
	trabalhar com colega que sabe mais	,331	,719
	saber se ha problemas familiares	,906	,407
	o aluno explica	,825	,440
	mostrar que esta atrasado em relacao aos colegas	2,186	,116
	prometer recompensa	,724	,486
	trabalhar com colega com mais dificuldades	,095	,909

Tests of Between-Subjects Effects

Source	Dependent Variable	F	Sig.
Error	falar dificuldades pais dar confianca natureza fara seu curso competicao com outros dar punicao controlar se estudou fazer repetir tarefa aumentar trabalhos casa assegurar boa compreensao assinalar aluno ao CP trabalhar com colega com mesmas dificuldades atencao rigor e precisao trabalhar pequenos grupos duvidar da resposta trabalhar com colega que sabe mais saber se ha problemas familiares o aluno explica mostrar que esta atrasado em relacao aos colegas prometer recompensa trabalhar com colega com mais dificuldades		

Tests of Between-Subjects Effects

Source	Dependent Variable	F	Sig.
Total	falar dificuldades pais dar confianca natureza fara seu curso competicao com outros dar punicao controlar se estudou fazer repetir tarefa aumentar trabalhos casa assegurar boa compreensao assinalar aluno ao CP trabalhar com colega com mesmas dificuldades atencao rigor e precisao trabalhar pequenos grupos duvidar da resposta trabalhar com colega que sabe mais saber se ha problemas familiares o aluno explica mostrar que esta atrasado em relacao aos colegas prometer recompensa trabalhar com colega com mais dificuldades		

Tests of Between-Subjects Effects

Source	Dependent Variable	F	Sig.
Corrected Total	falar dificuldades pais dar confianca natureza fara seu curso competicao com outros dar punicao controlar se estudou fazer repetir tarefa aumentar trabalhos casa assegurar boa compreensao assinalar aluno ao CP trabalhar com colega com mesmas dificuldades atencao rigor e precisao trabalhar pequenos grupos duvidar da resposta trabalhar com colega que sabe mais saber se ha problemas familiares o aluno explica mostrar que esta atrasado em relacao aos colegas prometer recompensa trabalhar com colega com mais dificuldades		

- a. R Squared = ,024 (Adjusted R Squared = ,010)
- b. R Squared = ,076 (Adjusted R Squared = ,063)
- c. R Squared = ,032 (Adjusted R Squared = ,019)
- d. R Squared = ,016 (Adjusted R Squared = ,002)
- e. R Squared = ,016 (Adjusted R Squared = ,003)
- f. R Squared = ,041 (Adjusted R Squared = ,028)
- g. R Squared = ,064 (Adjusted R Squared = ,051)
- h. R Squared = ,029 (Adjusted R Squared = ,016)
- i. R Squared = ,031 (Adjusted R Squared = ,017)
- j. R Squared = ,053 (Adjusted R Squared = ,039)
- k. R Squared = ,025 (Adjusted R Squared = ,011)
- l. R Squared = ,007 (Adjusted R Squared = -,007)
- m. R Squared = ,008 (Adjusted R Squared = -,005)
- n. R Squared = ,040 (Adjusted R Squared = ,026)

Tests of Between-Subjects Effects

- o. R Squared = ,017 (Adjusted R Squared = ,003)
- p. R Squared = ,005 (Adjusted R Squared = -,009)
- q. R Squared = ,012 (Adjusted R Squared = -,001)
- r. R Squared = ,011 (Adjusted R Squared = -,002)
- s. R Squared = ,010 (Adjusted R Squared = -,004)
- t. R Squared = ,001 (Adjusted R Squared = -,013)

Post Hoc Tests

normas de avaliação

Multiple Comparisons

Scheffe

Dependent Variable	(I) normas de avaliação	(J) normas de avaliação	Mean Difference (I-J)
falar dificuldades pais	social	individual	,31
		socio-individual	,20
	individual	social	-,31
		socio-individual	-,11
	socio-individual	social	-,20
		individual	,11
dar confianca	social	individual	,49*
		socio-individual	6,61E-02
	individual	social	-,49*
		socio-individual	-,43*
	socio-individual	social	-6,61E-02
		individual	,43*
natureza fara seu curso	social	individual	-,59
		socio-individual	-,21
	individual	social	,59
		socio-individual	,38
	socio-individual	social	,21
		individual	-,38
competicao com outros	social	individual	-,33
		socio-individual	,19
	individual	social	,33
		socio-individual	,52
	socio-individual	social	-,19
		individual	-,52
dar punicao	social	individual	-,43
		socio-individual	5,53E-02
	individual	social	,43
		socio-individual	,49
	socio-individual	social	-5,53E-02
		individual	-,49
controlar se estudou	social	individual	,35
		socio-individual	-,26
	individual	social	-,35
		socio-individual	-,61
	socio-individual	social	,26
		individual	,61
fazer repetir tarefa	social	individual	-,75*
		socio-individual	-,13
	individual	social	,75*
		socio-individual	,62

Based on observed means.

Multiple Comparisons

Scheffe

Dependent Variable	(I) normas de avaliação	(J) normas de avaliação	Mean Difference (I-J)
fazer repetir tarefa	socio-individual	social	,13
		individual	-,62
aumentar trabalhos casa	social	individual	-,46
		socio-individual	4,61E-03
	individual	social	,46
		socio-individual	,46
assegurar boa compreensao	socio-individual	social	-4,61E-03
		individual	-,46
	social	individual	,28
assinalar aluno ao CP	social	socio-individual	-,10
		individual	-,28
	individual	socio-individual	-,38
trabalhar com colega com mesmas dificuldades	socio-individual	social	,10
		individual	,38
	social	individual	,89*
		socio-individual	,25
atencao	individual	social	-,89*
		socio-individual	-,64
	socio-individual	social	-,25
trabalhar pequenos grupos	social	individual	,64
		socio-individual	-,47
	individual	social	-,16
		socio-individual	,47
rigor e precisao	socio-individual	social	,31
		individual	,16
	social	individual	-,31
trabalhar pequenos grupos	social	individual	,13
		socio-individual	-5,61E-02
	individual	social	-,13
		socio-individual	-,19
rigor e precisao	socio-individual	social	5,61E-02
		individual	,19
	social	individual	9,41E-02
trabalhar pequenos grupos	social	socio-individual	-,13
		individual	-9,41E-02
	socio-individual	social	-,23
trabalhar pequenos grupos	social	individual	,13
		individual	,23
trabalhar pequenos grupos	social	individual	,34
		socio-individual	,16

Based on observed means.

Multiple Comparisons

Scheffe

Dependent Variable	(I) normas de avaliação	(J) normas de avaliação	Mean Difference (I-J)
trabalhar pequenos grupos	individual	social	-,34
		socio-individual	-,18
	socio-individual	social	-,16
		individual	,18
duvidar da resposta	social	individual	-,23
		socio-individual	-,37
	individual	social	,23
		socio-individual	-,14
	socio-individual	social	,37
		individual	,14
trabalhar com colega que sabe mais	social	individual	,15
		socio-individual	-1,61E-02
	individual	social	-,15
		socio-individual	-,17
	socio-individual	social	1,61E-02
		individual	,17
saber se ha problemas familiares	social	individual	,22
		socio-individual	-5,07E-02
	individual	social	-,22
		socio-individual	-,27
	socio-individual	social	5,07E-02
		individual	,27
o aluno explica	social	individual	-,22
		socio-individual	,12
	individual	social	,22
		socio-individual	,33
	socio-individual	social	-,12
		individual	-,33
mostrar que esta atrasado em relacao aos colegas	social	individual	-,17
		socio-individual	,32
	individual	social	,17
		socio-individual	,49
	socio-individual	social	-,32
		individual	-,49
prometer recompensa	social	individual	-,37
		socio-individual	-8,45E-03
	individual	social	,37
		socio-individual	,36
	socio-individual	social	8,45E-03
		individual	-,36

Based on observed means.

Multiple Comparisons

Scheffe

Dependent Variable	(I) normas de avaliação	(J) normas de avaliação	Mean Difference (I-J)
trabalhar com colega com mais dificuldades	social	individual	,16
		socio-individual	-4,22E-02
	individual	social	,16
		socio-individual	,12
	socio-individual	social	4,22E-02
		individual	-,12

Based on observed means.

Multiple Comparisons

Scheffe

Dependent Variable	(I) normas de avaliação	(J) normas de avaliação	Std. Error
falar dificuldades pais	social	individual	,22
		socio-individual	,14
	individual	social	,22
		socio-individual	,24
	socio-individual	social	,14
		individual	,24
dar confianca	social	individual	,14
		socio-individual	8,70E-02
	individual	social	,14
		socio-individual	,15
	socio-individual	social	8,70E-02
		individual	,15
natureza fara seu curso	social	individual	,29
		socio-individual	,18
	individual	social	,29
		socio-individual	,31
	socio-individual	social	,18
		individual	,31
competicao com outros	social	individual	,33
		socio-individual	,20
	individual	social	,33
		socio-individual	,35
	socio-individual	social	,20
		individual	,35
dar punicao	social	individual	,30
		socio-individual	,18
	individual	social	,30
		socio-individual	,32
	socio-individual	social	,18
		individual	,32
controlar se estudou	social	individual	,25
		socio-individual	,15
	individual	social	,25
		socio-individual	,26
	socio-individual	social	,15
		individual	,26
fazer repetir tarefa	social	individual	,24
		socio-individual	,15
	individual	social	,24
		socio-individual	,26

Based on observed means.

Multiple Comparisons

Scheffe

Dependent Variable	(I) normas de avaliação	(J) normas de avaliação	Std. Error
fazer repetir tarefa	socio-individual	social	,15
		individual	,26
aumentar trabalhos casa	social	individual	,23
		socio-individual	,14
	individual	social	,23
		socio-individual	,24
	socio-individual	social	,14
		individual	,24
assegurar boa compreensao	social	individual	,17
		socio-individual	,10
	individual	social	,17
		socio-individual	,18
assinalar aluno ao CP	social	individual	,33
		socio-individual	,20
	individual	social	,33
		socio-individual	,35
trabalhar com colega com mesmas dificuldades	social	individual	,26
		socio-individual	,16
	individual	social	,26
		socio-individual	,28
atencao	social	individual	,18
		socio-individual	,11
	individual	social	,18
		socio-individual	,19
rigor e precisao	social	individual	,23
		socio-individual	,14
	individual	social	,23
		socio-individual	,25
trabalhar pequenos grupos	social	individual	,16
		socio-individual	9,92E-02

Based on observed means.

Multiple Comparisons

Scheffe

Dependent Variable	(I) normas de avaliação	(J) normas de avaliação	Std. Error
trabalhar pequenos grupos	individual	social	,16
		socio-individual	,17
	socio-individual	social	9,92E-02
		individual	,17
duvidar da resposta	social	individual	,39
		socio-individual	,24
	individual	social	,39
		socio-individual	,42
	socio-individual	social	,24
		individual	,42
trabalhar com colega que sabe mais	social	individual	,20
		socio-individual	,12
	individual	social	,20
		socio-individual	,21
	socio-individual	social	,12
		individual	,21
saber se ha problemas familiares	social	individual	,19
		socio-individual	,12
	individual	social	,19
		socio-individual	,20
	socio-individual	social	,12
		individual	,20
o aluno explica	social	individual	,25
		socio-individual	,15
	individual	social	,25
		socio-individual	,27
	socio-individual	social	,15
		individual	,27
mostrar que esta atrasado em relacao aos colegas	social	individual	,28
		socio-individual	,17
	individual	social	,28
		socio-individual	,30
	socio-individual	social	,17
		individual	,30
prometer recompensa	social	individual	,31
		socio-individual	,19
	individual	social	,31
		socio-individual	,33
	socio-individual	social	,19
		individual	,33

Based on observed means.

Multiple Comparisons

Scheffe

Dependent Variable	(I) normas de avaliação	(J) normas de avaliação	Std. Error
trabalhar com colega com mais dificuldades	social	individual	,38
		socio-individual	,23
	individual	social	,38
		socio-individual	,41
	socio-individual	social	,23
		individual	,41

Based on observed means.

Multiple Comparisons

Scheffe

Dependent Variable	(I) normas de avaliação	(J) normas de avaliação	Sig.
falar dificuldades pais	social	individual	,388
		socio-individual	,334
	individual	social	,388
		socio-individual	,905
	socio-individual	social	,334
		individual	,905
dar confianca	social	individual	,003
		socio-individual	,750
	individual	social	,003
		socio-individual	,022
	socio-individual	social	,750
		individual	,022
natureza fara seu curso	social	individual	,132
		socio-individual	,495
	individual	social	,132
		socio-individual	,475
	socio-individual	social	,495
		individual	,475
competicao com outros	social	individual	,605
		socio-individual	,639
	individual	social	,605
		socio-individual	,338
	socio-individual	social	,639
		individual	,338
dar punicao	social	individual	,358
		socio-individual	,955
	individual	social	,358
		socio-individual	,317
	socio-individual	social	,955
		individual	,317
controlar se estudou	social	individual	,373
		socio-individual	,221
	individual	social	,373
		socio-individual	,073
	socio-individual	social	,221
		individual	,073
fazer repetir tarefa	social	individual	,009
		socio-individual	,660
	individual	social	,009
		socio-individual	,059

Based on observed means.

Multiple Comparisons

Scheffe

Dependent Variable	(I) normas de avaliação	(J) normas de avaliação	Sig.
fazer repetir tarefa	socio-individual	social	,660
		individual	,059
aumentar trabalhos casa	social	individual	,129
		socio-individual	,999
	individual	social	,129
		socio-individual	,160
	socio-individual	social	,999
		individual	,160
assegurar boa compreensao	social	individual	,255
		socio-individual	,611
	individual	social	,255
		socio-individual	,109
assinalar aluno ao CP	social	individual	,027
		socio-individual	,456
	individual	social	,027
		socio-individual	,189
trabalhar com colega com mesmas dificuldades	social	individual	,205
		socio-individual	,595
	individual	social	,205
		socio-individual	,549
atencao	social	individual	,754
		socio-individual	,875
	individual	social	,754
		socio-individual	,608
rigor e precisao	social	individual	,922
		socio-individual	,646
	individual	social	,922
		socio-individual	,662
trabalhar pequenos grupos	social	individual	,117
		socio-individual	,263

Based on observed means.

Multiple Comparisons

Scheffe

Dependent Variable	(I) normas de avaliação	(J) normas de avaliação	Sig.
trabalhar pequenos grupos	individual	social	,117
		socio-individual	,594
	socio-individual	social	,263
duvidar da resposta		individual	,594
	social	individual	,847
		socio-individual	,301
	individual	social	,847
		socio-individual	,943
	socio-individual	social	,301
trabalhar com colega que sabe mais		individual	,943
	social	individual	,748
		socio-individual	,991
	individual	social	,748
		socio-individual	,732
	socio-individual	social	,991
saber se ha problemas familiares		individual	,732
	social	individual	,508
		socio-individual	,909
	individual	social	,508
		socio-individual	,408
	socio-individual	social	,909
o aluno explica		individual	,408
	social	individual	,693
		socio-individual	,739
	individual	social	,693
		socio-individual	,463
	socio-individual	social	,739
mostrar que esta atrasado em relacao aos colegas		individual	,463
	social	individual	,837
		socio-individual	,183
	individual	social	,837
		socio-individual	,275
	socio-individual	social	,183
prometer recompensa		individual	,275
	social	individual	,495
		socio-individual	,999
	individual	social	,495
		socio-individual	,554
	socio-individual	social	,999
	individual	,554	

Based on observed means.

Multiple Comparisons

Scheffe

Dependent Variable	(I) normas de avaliação	(J) normas de avaliação	Sig.
trabalhar com colega com mais dificuldades	social	individual	,914
		socio-individual	,983
	individual	social	,914
		socio-individual	,958
	socio-individual	social	,983
		individual	,958

Based on observed means.

Multiple Comparisons

Scheffe

Dependent Variable	(I) normas de avaliação	(J) normas de avaliação	95% Confidenc e Interval
			Lower Bound
falar dificuldades pais	social	individual	-,24
		socio-individual	-,13
	individual	social	-,86
		socio-individual	-,70
	socio-individual	social	-,54
		individual	-,48
dar confianca	social	individual	,14
		socio-individual	-,15
	individual	social	-,85
		socio-individual	-,81
	socio-individual	social	-,28
		individual	4,97E-02
natureza fara seu curso	social	individual	-1,31
		socio-individual	-,65
	individual	social	-,13
		socio-individual	-,39
	socio-individual	social	-,23
		individual	-1,15
competicao com outros	social	individual	-1,15
		socio-individual	-,31
	individual	social	-,49
		socio-individual	-,35
	socio-individual	social	-,69
		individual	-1,40
dar punicao	social	individual	-1,18
		socio-individual	-,40
	individual	social	-,31
		socio-individual	-,31
	socio-individual	social	-,51
		individual	-1,28
controlar se estudou	social	individual	-,26
		socio-individual	-,63
	individual	social	-,96
		socio-individual	-1,26
	socio-individual	social	-,11
		individual	-4,24E-02
fazer repetir tarefa	social	individual	-1,35
		socio-individual	-,50
	individual	social	,16
		socio-individual	-1,82E-02

Based on observed means.

Multiple Comparisons

Scheffe

Dependent Variable	(I) normas de avaliação	(J) normas de avaliação	95% Confidenc e Interval
			Lower Bound
fazer repetir tarefa	socio-individual	social	-,23
		individual	-1,26
aumentar trabalhos casa	social	individual	-1,02
		socio-individual	-,33
	individual	social	-9,86E-02
		socio-individual	-,13
socio-individual	social	-,34	
	individual	-1,06	
assegurar boa compreensao	social	individual	-,14
		socio-individual	-,35
	individual	social	-,70
		socio-individual	-,82
socio-individual	social	-,15	
	individual	-6,30E-02	
assinalar aluno ao CP	social	individual	8,14E-02
		socio-individual	-,24
	individual	social	-1,70
		socio-individual	-1,51
socio-individual	social	-,74	
	individual	-,22	
trabalhar com colega com mesmas dificuldades	social	individual	-1,13
		socio-individual	-,56
	individual	social	-,18
		socio-individual	-,39
socio-individual	social	-,23	
	individual	-1,01	
atencao	social	individual	-,31
		socio-individual	-,32
	individual	social	-,58
		socio-individual	-,66
socio-individual	social	-,21	
	individual	-,28	
rigor e precisao	social	individual	-,48
		socio-individual	-,48
	individual	social	-,67
		socio-individual	-,84
socio-individual	social	-,22	
	individual	-,39	
trabalhar pequenos grupos	social	individual	-6,35E-02
		socio-individual	-8,26E-02

Based on observed means.

Multiple Comparisons

Scheffe

Dependent Variable	(I) normas de avaliação	(J) normas de avaliação	95% Confidenc e Interval
			Lower Bound
trabalhar pequenos grupos	individual	social	-,75
		socio-individual	-,61
	socio-individual	social	-,41
		individual	-,25
duvidar da resposta	social	individual	-1,19
		socio-individual	-,95
	individual	social	-,74
		socio-individual	-1,18
	socio-individual	social	-,22
		individual	-,89
trabalhar com colega que sabe mais	social	individual	-,34
		socio-individual	-,31
	individual	social	-,64
		socio-individual	-,69
	socio-individual	social	-,28
		individual	-,35
saber se ha problemas familiares	social	individual	-,25
		socio-individual	-,34
	individual	social	-,70
		socio-individual	-,78
	socio-individual	social	-,24
		individual	-,23
o aluno explica	social	individual	-,84
		socio-individual	-,26
	individual	social	-,41
		socio-individual	-,33
	socio-individual	social	-,49
		individual	-1,00
mostrar que esta atrasado em relacao aos colegas	social	individual	-,87
		socio-individual	-,11
	individual	social	-,53
		socio-individual	-,26
	socio-individual	social	-,74
		individual	-1,24
prometer recompensa	social	individual	-1,13
		socio-individual	-,47
	individual	social	-,39
		socio-individual	-,45
	socio-individual	social	-,45
		individual	-1,17

Based on observed means.

Multiple Comparisons

Scheffe

			95% Confidenc e Interval
			Lower Bound
Dependent Variable	(I) normas de avaliação	(J) normas de avaliação	
trabalhar com colega com mais dificuldades	social	individual	-1,10
		socio-individual	-,61
	individual	social	-,78
		socio-individual	-,89
	socio-individual	social	-,53
		individual	-1,13

Based on observed means.

Multiple Comparisons

Scheffe

Dependent Variable	(I) normas de avaliação	(J) normas de avaliação	95% Confidenc e Interval
			Upper Bound
falar dificuldades pais	social	individual	,86
		socio-individual	,54
	individual	social	,24
		socio-individual	,48
	socio-individual	social	,13
		individual	,70
dar confianca	social	individual	,85
		socio-individual	,28
	individual	social	-,14
		socio-individual	-4,97E-02
	socio-individual	social	,15
		individual	,81
natureza fara seu curso	social	individual	,13
		socio-individual	,23
	individual	social	1,31
		socio-individual	1,15
	socio-individual	social	,65
		individual	,39
competicao com outros	social	individual	,49
		socio-individual	,69
	individual	social	1,15
		socio-individual	1,40
	socio-individual	social	,31
		individual	,35
dar punicao	social	individual	,31
		socio-individual	,51
	individual	social	1,18
		socio-individual	1,28
	socio-individual	social	,40
		individual	,31
controlar se estudou	social	individual	,96
		socio-individual	,11
	individual	social	,26
		socio-individual	4,24E-02
	socio-individual	social	,63
		individual	1,26
fazer repetir tarefa	social	individual	-,16
		socio-individual	,23
	individual	social	1,35
		socio-individual	1,26

Based on observed means.

Multiple Comparisons

Scheffe

Dependent Variable	(I) normas de avaliação	(J) normas de avaliação	95% Confidenc e Interval
			Upper Bound
fazer repetir tarefa	socio-individual	social	,50
		individual	1,82E-02
aumentar trabalhos casa	social	individual	9,86E-02
		socio-individual	,34
	individual	social	1,02
		socio-individual	1,06
assegurar boa compreensao	social	individual	,70
		socio-individual	,15
	individual	social	,14
assinalar aluno ao CP	social	socio-individual	6,30E-02
		social	,35
	individual	individual	,82
trabalhar com colega com mesmas dificuldades	social	individual	1,70
		socio-individual	,74
	individual	social	-8,14E-02
		socio-individual	,22
atencao	social	social	,24
		individual	1,51
	individual	individual	,18
trabalhar pequenos grupos	social	socio-individual	,23
		social	1,13
	individual	socio-individual	1,01
		social	,56
rigor e precisao	social	individual	,39
		socio-individual	,58
	individual	social	,21
		socio-individual	,31
trabalhar pequenos grupos	social	social	,28
		individual	,32
	individual	social	,66
		socio-individual	,67
atencao	social	individual	,22
		socio-individual	,48
	individual	social	,39
trabalhar pequenos grupos	social	socio-individual	,48
		social	,84
	individual	individual	,75
		socio-individual	,41

Based on observed means.

Multiple Comparisons

Scheffe

Dependent Variable	(I) normas de avaliação	(J) normas de avaliação	95% Confidenc e Interval
			Upper Bound
trabalhar pequenos grupos	individual	social	6,35E-02
		socio-individual	,25
	socio-individual	social	8,26E-02
		individual	,61
duvidar da resposta	social	individual	,74
		socio-individual	,22
	individual	social	1,19
		socio-individual	,89
	socio-individual	social	,95
		individual	1,18
trabalhar com colega que sabe mais	social	individual	,64
		socio-individual	,28
	individual	social	,34
		socio-individual	,35
	socio-individual	social	,31
		individual	,69
saber se ha problemas familiares	social	individual	,70
		socio-individual	,24
	individual	social	,25
		socio-individual	,23
	socio-individual	social	,34
		individual	,78
o aluno explica	social	individual	,41
		socio-individual	,49
	individual	social	,84
		socio-individual	1,00
	socio-individual	social	,26
		individual	,33
mostrar que esta atrasado em relacao aos colegas	social	individual	,53
		socio-individual	,74
	individual	social	,87
		socio-individual	1,24
	socio-individual	social	,11
		individual	,26
prometer recompensa	social	individual	,39
		socio-individual	,45
	individual	social	1,13
		socio-individual	1,17
	socio-individual	social	,47
		individual	,45

Based on observed means.

Multiple Comparisons

Scheffe

Dependent Variable	(I) normas de avaliação	(J) normas de avaliação	95% Confidenc e Interval
			Upper Bound
trabalhar com colega com mais dificuldades	social	individual	,78
		socio-individual	,53
	individual	social	1,10
		socio-individual	1,13
	socio-individual	social	,61
		individual	,89

Based on observed means.

*. The mean difference is significant at the ,05 level.

TESTE NÃO PARAMÉTRICO DE KRUSKAL WALLIS

Ranks

normas de avaliação		N	Mean Rank
falar dificuldades pais	social	93	76,00
	individual	12	68,13
	socio-individual	42	71,25
	Total	147	
dar confiança	social	93	77,03
	individual	12	51,92
	socio-individual	42	73,61
	Total	147	
assegurar boa compreensão	social	93	72,99
	individual	12	59,75
	socio-individual	42	80,30
	Total	147	

Test Statistics^{a,b}

	falar dificuldades pais	dar confiança	assegurar boa compreensão
Chi-Square	,799	7,389	3,351
df	2	2	2
Asymp. Sig.	,671	,025	,187

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: normas de avaliação

General Linear Model

Between-Subjects Factors

		Value Label	N
normas de avaliação	1	social	93
	2	individual	12
	3	socio-individual	42

Descriptive Statistics

	normas de avaliação	Mean	Std. Deviation	N
aritmetica	social	4,27	,65	93
	individual	3,25	1,29	12
	socio-individual	4,21	,61	42
	Total	4,17	,75	147
historia	social	3,84	,70	93
	individual	3,75	,62	12
	socio-individual	3,57	,74	42
	Total	3,76	,71	147
leitura	social	4,89	,31	93
	individual	4,67	,49	12
	socio-individual	4,93	,34	42
	Total	4,88	,34	147
ciencias	social	4,06	,60	93
	individual	4,00	,74	12
	socio-individual	3,98	,68	42
	Total	4,03	,63	147
gramatica	social	4,23	,77	93
	individual	4,00	,60	12
	socio-individual	4,40	,63	42
	Total	4,26	,72	147
geografia	social	3,81	,73	93
	individual	3,67	,65	12
	socio-individual	3,71	,77	42
	Total	3,77	,73	147
desenho	social	3,77	,82	93
	individual	3,58	,90	12
	socio-individual	3,69	,75	42
	Total	3,73	,81	147

Descriptive Statistics

normas de avaliação		Mean	Std. Deviation	N
estudos sociais	social	3,92	,65	93
	individual	3,67	,49	12
	socio-individual	3,79	,72	42
	Total	3,86	,66	147
geometria e medidas	social	3,85	,61	93
	individual	3,33	,78	12
	socio-individual	3,83	,66	42
	Total	3,80	,65	147
portugues escrito	social	4,87	,34	93
	individual	4,08	1,00	12
	socio-individual	4,74	,50	42
	Total	4,77	,51	147
musica	social	3,60	,77	93
	individual	3,25	1,06	12
	socio-individual	3,57	,67	42
	Total	3,56	,77	147
logica	social	3,88	,91	93
	individual	3,17	1,34	12
	socio-individual	3,62	,91	42
	Total	3,75	,96	147
educacao fisica	social	4,11	,68	93
	individual	4,00	,85	12
	socio-individual	4,12	,71	42
	Total	4,10	,70	147
portugues oral	social	4,84	,37	93
	individual	4,33	,65	12
	socio-individual	4,76	,48	42
	Total	4,78	,45	147
solucao de problemas	social	4,28	,61	93
	individual	3,83	1,03	12
	socio-individual	4,36	,76	42
	Total	4,27	,71	147
religiao e moral	social	3,11	1,02	93
	individual	3,17	1,03	12
	socio-individual	2,90	1,08	42
	Total	3,05	1,03	147
lingua estrangeira	social	3,72	1,00	93
	individual	3,67	,78	12
	socio-individual	3,76	,93	42
	Total	3,73	,96	147

Box's Test of Equality of Covariance Matrices^a

Box's M	240,294
F	,450
df1	153
df2	6457
Sig.	1,000

Tests the null hypothesis that the observed covariance matrices of the dependent variables are equal across groups.

a. Design: Intercept+NORMAS

Multivariate Tests^c

Effect		Value	F	Hypothesis s df	Error df	Sig.
Intercept	Pillai's Trace	,993	1076,004 ^a	17,000	128,000	,000
	Wilks' Lambda	,007	1076,004 ^a	17,000	128,000	,000
	Hotelling's Trace	142,907	1076,004 ^a	17,000	128,000	,000
	Roy's Largest Root	142,907	1076,004 ^a	17,000	128,000	,000
NORMAS	Pillai's Trace	,398	1,885	34,000	258,000	,003
	Wilks' Lambda	,633	1,933 ^a	34,000	256,000	,002
	Hotelling's Trace	,530	1,980	34,000	254,000	,002
	Roy's Largest Root	,411	3,115 ^b	17,000	129,000	,000

a. Exact statistic

b. The statistic is an upper bound on F that yields a lower bound on the significance level.

c. Design: Intercept+NORMAS

Levene's Test of Equality of Error Variances^a

	F	df1	df2	Sig.
aritmética	12,238	2	144	,000
historia	,740	2	144	,479
leitura	6,559	2	144	,002
ciências	,433	2	144	,649
gramática	2,073	2	144	,130
geografia	,687	2	144	,505
desenho	,377	2	144	,687
estudos sociais	1,607	2	144	,204
geometria e medidas	1,158	2	144	,317
português escrito	19,078	2	144	,000
música	1,265	2	144	,285
lógica	4,355	2	144	,015
educação física	,068	2	144	,934
português oral	6,974	2	144	,001
solução de problemas	2,775	2	144	,066
religião e moral	,070	2	144	,933
língua estrangeira	,840	2	144	,434

Tests the null hypothesis that the error variance of the dependent variable is equal across groups.

a. Design: Intercept+NORMAS

Tests of Between-Subjects Effects

Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square
Corrected Model	aritmetica	11,147 ^a	2	5,574
	historia	2,067 ^b	2	1,034
	leitura	,657 ^c	2	,328
	ciencias	,241 ^d	2	,120
	gramatica	1,800 ^e	2	,900
	geografia	,382 ^f	2	,191
	desenho	,502 ^f	2	,251
	estudos sociais	1,068 ^g	2	,534
	geometria e medidas	2,886 ^h	2	1,443
	portugues escrito	6,649 ⁱ	2	3,324
	musica	1,321 ^j	2	,660
	logica	6,417 ^h	2	3,208
	educacao fisica	,140 ^k	2	6,995E-02
	portugues oral	2,725 ^l	2	1,363
	solucao de problemas	2,612 ^m	2	1,306
	religiao e moral	1,354 ⁿ	2	,677
	lingua estrangeira	9,875E-02 ^o	2	4,937E-02
Intercept	aritmetica	1167,692	1	1167,692
	historia	1056,433	1	1056,433
	leitura	1780,337	1	1780,337
	ciencias	1229,721	1	1229,721
	gramatica	1353,158	1	1353,158
	geografia	1061,601	1	1061,601
	desenho	1035,309	1	1035,309
	estudos sociais	1097,910	1	1097,910
	geometria e medidas	1029,344	1	1029,344
	portugues escrito	1590,236	1	1590,236
	musica	921,587	1	921,587
	logica	965,212	1	965,212
	educacao fisica	1267,979	1	1267,979
	portugues oral	1646,838	1	1646,838
	solucao de problemas	1318,982	1	1318,982
	religiao e moral	714,643	1	714,643
	lingua estrangeira	1054,325	1	1054,325

Tests of Between-Subjects Effects

Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square
NORMAS	aritmética	11,147	2	5,574
	historia	2,067	2	1,034
	leitura	,657	2	,328
	ciencias	,241	2	,120
	gramática	1,800	2	,900
	geografia	,382	2	,191
	desenho	,502	2	,251
	estudos sociais	1,068	2	,534
	geometria e medidas	2,886	2	1,443
	portugues escrito	6,649	2	3,324
	musica	1,321	2	,660
	logica	6,417	2	3,208
	educacao fisica	,140	2	6,995E-02
	portugues oral	2,725	2	1,363
	solucao de problemas	2,612	2	1,306
	religiao e moral	1,354	2	,677
	lingua estrangeira	9,875E-02	2	4,937E-02
	Error	aritmética	71,601	144
historia		71,116	144	,494
leitura		16,377	144	,114
ciencias		58,589	144	,407
gramática		74,377	144	,517
geografia		77,754	144	,540
desenho		94,151	144	,654
estudos sociais		62,211	144	,432
geometria e medidas		58,392	144	,406
portugues escrito		31,487	144	,219
musica		84,815	144	,589
logica		129,270	144	,898
educacao fisica		71,329	144	,495
portugues oral		26,866	144	,187
solucao de problemas		70,041	144	,486
religiao e moral	154,210	144	1,071	
lingua estrangeira	135,017	144	,938	

Tests of Between-Subjects Effects

Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square
Total	aritmética	2639,000	147	
	historia	2146,000	147	
	leitura	3524,000	147	
	ciencias	2451,000	147	
	gramática	2742,000	147	
	geografia	2166,000	147	
	desenho	2145,000	147	
	estudos sociais	2258,000	147	
	geometria e medidas	2187,000	147	
	portugues escrito	3381,000	147	
	musica	1954,000	147	
	logica	2201,000	147	
	educacao fisica	2545,000	147	
	portugues oral	3382,000	147	
	solucao de problemas	2747,000	147	
	religiao e moral	1527,000	147	
	lingua estrangeira	2178,000	147	
Corrected Total	aritmética	82,748	146	
	historia	73,184	146	
	leitura	17,034	146	
	ciencias	58,830	146	
	gramática	76,177	146	
	geografia	78,136	146	
	desenho	94,653	146	
	estudos sociais	63,279	146	
	geometria e medidas	61,279	146	
	portugues escrito	38,136	146	
	musica	86,136	146	
	logica	135,687	146	
	educacao fisica	71,469	146	
	portugues oral	29,592	146	
	solucao de problemas	72,653	146	
	religiao e moral	155,565	146	
	lingua estrangeira	135,116	146	

Tests of Between-Subjects Effects

Source	Dependent Variable	F	Sig.
Corrected Model	aritmética	11,209	,000
	historia	2,093	,127
	leitura	2,888	,059
	ciencias	,296	,744
	gramática	1,742	,179
	geografia	,354	,703
	desenho	,384	,682
	estudos sociais	1,236	,294
	geometria e medidas	3,559	,031
	portugues escrito	15,203	,000
	musica	1,121	,329
	logica	3,574	,031
	educacao fisica	,141	,868
	portugues oral	7,304	,001
	solucao de problemas	2,685	,072
	religiao e moral	,632	,533
	lingua estrangeira	,053	,949
Intercept	aritmética	2348,398	,000
	historia	2139,118	,000
	leitura	15654,072	,000
	ciencias	3022,402	,000
	gramática	2619,821	,000
	geografia	1966,073	,000
	desenho	1583,464	,000
	estudos sociais	2541,327	,000
	geometria e medidas	2538,436	,000
	portugues escrito	7272,575	,000
	musica	1564,677	,000
	logica	1075,192	,000
	educacao fisica	2559,797	,000
	portugues oral	8826,827	,000
	solucao de problemas	2711,757	,000
	religiao e moral	667,326	,000
	lingua estrangeira	1124,473	,000

Tests of Between-Subjects Effects

Source	Dependent Variable	F	Sig.
NORMAS	aritmética	11,209	,000
	historia	2,093	,127
	leitura	2,888	,059
	ciencias	,296	,744
	gramática	1,742	,179
	geografia	,354	,703
	desenho	,384	,682
	estudos sociais	1,236	,294
	geometria e medidas	3,559	,031
	portugues escrito	15,203	,000
	musica	1,121	,329
	logica	3,574	,031
	educacao fisica	,141	,868
	portugues oral	7,304	,001
	solucao de problemas	2,685	,072
	religiao e moral	,632	,533
lingua estrangeira	,053	,949	
Error	aritmética		
	historia		
	leitura		
	ciencias		
	gramática		
	geografia		
	desenho		
	estudos sociais		
	geometria e medidas		
	portugues escrito		
	musica		
	logica		
	educacao fisica		
	portugues oral		
	solucao de problemas		
	religiao e moral		
lingua estrangeira			

Tests of Between-Subjects Effects

Source	Dependent Variable	F	Sig.
Total	aritmética historia leitura ciencias gramática geografía deseño estudos sociais geometria e medidas portugues escrito musica logica educacao fisica portugues oral solucao de problemas religiao e moral lingua estrangeira		
Corrected Total	aritmética historia leitura ciencias gramática geografía deseño estudos sociais geometria e medidas portugues escrito musica logica educacao fisica portugues oral solucao de problemas religiao e moral lingua estrangeira		

- a. R Squared = ,135 (Adjusted R Squared = ,123)
- b. R Squared = ,028 (Adjusted R Squared = ,015)
- c. R Squared = ,039 (Adjusted R Squared = ,025)
- d. R Squared = ,004 (Adjusted R Squared = -,010)
- e. R Squared = ,024 (Adjusted R Squared = ,010)
- f. R Squared = ,005 (Adjusted R Squared = -,009)
- g. R Squared = ,017 (Adjusted R Squared = ,003)
- h. R Squared = ,047 (Adjusted R Squared = ,034)
- i. R Squared = ,174 (Adjusted R Squared = ,163)

Tests of Between-Subjects Effects

- j. R Squared = ,015 (Adjusted R Squared = ,002)
- k. R Squared = ,002 (Adjusted R Squared = -,012)
- l. R Squared = ,092 (Adjusted R Squared = ,079)
- m. R Squared = ,036 (Adjusted R Squared = ,023)
- n. R Squared = ,009 (Adjusted R Squared = -,005)
- o. R Squared = ,001 (Adjusted R Squared = -,013)

Post Hoc Tests

normas de avaliação

Multiple Comparisons

Scheffe

Dependent Variable	(I) normas de avaliação	(J) normas de avaliação	Mean Difference (I-J)
aritmética	social	individual	1,02*
		socio-individual	5,45E-02
	individual	social	-1,02*
		socio-individual	-,96*
	socio-individual	social	-5,45E-02
		individual	,96*
história	social	individual	8,87E-02
		socio-individual	,27
	individual	social	-8,87E-02
		socio-individual	,18
	socio-individual	social	-,27
		individual	-,18
leitura	social	individual	,23
		socio-individual	-3,61E-02
	individual	social	-,23
		socio-individual	-,26
	socio-individual	social	3,61E-02
		individual	,26
ciências	social	individual	6,45E-02
		socio-individual	8,83E-02
	individual	social	-6,45E-02
		socio-individual	2,38E-02
	socio-individual	social	-8,83E-02
		individual	-2,38E-02
gramática	social	individual	,23
		socio-individual	-,18
	individual	social	-,23
		socio-individual	-,40
	socio-individual	social	,18
		individual	,40
geografia	social	individual	,14
		socio-individual	9,22E-02
	individual	social	-,14
		socio-individual	-4,76E-02
	socio-individual	social	-9,22E-02
		individual	4,76E-02
desenho	social	individual	,19
		socio-individual	8,37E-02
	individual	social	-,19
		socio-individual	-,11

Based on observed means.

Multiple Comparisons

Scheffe

Dependent Variable	(I) normas de avaliação	(J) normas de avaliação	Mean Difference (I-J)
desenho	socio-individual	social	-8,37E-02
		individual	,11
estudos sociais	social	individual	,26
		socio-individual	,14
	individual	social	-,26
		socio-individual	-,12
	socio-individual	social	-,14
		individual	,12
geometria e medidas	social	individual	,52*
		socio-individual	1,61E-02
	individual	social	-,52*
		socio-individual	-,50
	socio-individual	social	-1,61E-02
		individual	,50
portugues escrito	social	individual	,79*
		socio-individual	,13
	individual	social	-,79*
		socio-individual	-,65*
	socio-individual	social	-,13
		individual	,65*
musica	social	individual	,35
		socio-individual	3,07E-02
	individual	social	-,35
		socio-individual	-,32
	socio-individual	social	-3,07E-02
		individual	,32
logica	social	individual	,72
		socio-individual	,26
	individual	social	-,72
		socio-individual	-,45
	socio-individual	social	-,26
		individual	,45
educacao fisica	social	individual	,11
		socio-individual	-1,15E-02
	individual	social	-,11
		socio-individual	-,12
	socio-individual	social	1,15E-02
		individual	,12
portugues oral	social	individual	,51*
		socio-individual	7,68E-02

Based on observed means.

Multiple Comparisons

Scheffe

Dependent Variable	(I) normas de avaliação	(J) normas de avaliação	Mean Difference (I-J)
portugues oral	individual	social	-,51*
		socio-individual	-,43*
	socio-individual	social	-7,68E-02
		individual	,43*
solucao de problemas	social	individual	,45
		socio-individual	-7,76E-02
	individual	social	-,45
		socio-individual	-,52
	socio-individual	social	7,76E-02
		individual	,52
religiao e moral	social	individual	-5,91E-02
		socio-individual	,20
	individual	social	5,91E-02
		socio-individual	,26
	socio-individual	social	-,20
		individual	-,26
lingua estrangeira	social	individual	5,38E-02
		socio-individual	-4,15E-02
	individual	social	-5,38E-02
		socio-individual	-9,52E-02
	socio-individual	social	4,15E-02
		individual	9,52E-02

Based on observed means.

Multiple Comparisons

Scheffe

Dependent Variable	(I) normas de avaliação	(J) normas de avaliação	Std. Error
aritmética	social	individual	,22
		socio-individual	,13
	individual	social	,22
		socio-individual	,23
	socio-individual	social	,13
		individual	,23
historia	social	individual	,22
		socio-individual	,13
	individual	social	,22
		socio-individual	,23
	socio-individual	social	,13
		individual	,23
leitura	social	individual	,10
		socio-individual	6,27E-02
	individual	social	,10
		socio-individual	,11
	socio-individual	social	6,27E-02
		individual	,11
ciencias	social	individual	,20
		socio-individual	,12
	individual	social	,20
		socio-individual	,21
	socio-individual	social	,12
		individual	,21
gramática	social	individual	,22
		socio-individual	,13
	individual	social	,22
		socio-individual	,24
	socio-individual	social	,13
		individual	,24
geografia	social	individual	,23
		socio-individual	,14
	individual	social	,23
		socio-individual	,24
	socio-individual	social	,14
		individual	,24
desenho	social	individual	,25
		socio-individual	,15
	individual	social	,25
		socio-individual	,26

Based on observed means.

Multiple Comparisons

Scheffe

Dependent Variable	(I) normas de avaliação	(J) normas de avaliação	Std. Error
desenho	socio-individual	social	,15
		individual	,26
estudos sociais	social	individual	,20
		socio-individual	,12
	individual	social	,20
		socio-individual	,22
	socio-individual	social	,12
		individual	,22
geometria e medidas	social	individual	,20
		socio-individual	,12
	individual	social	,20
		socio-individual	,21
	socio-individual	social	,12
		individual	,21
portugues escrito	social	individual	,14
		socio-individual	8,69E-02
	individual	social	,14
		socio-individual	,15
	socio-individual	social	8,69E-02
		individual	,15
musica	social	individual	,24
		socio-individual	,14
	individual	social	,24
		socio-individual	,25
	socio-individual	social	,14
		individual	,25
logica	social	individual	,29
		socio-individual	,18
	individual	social	,29
		socio-individual	,31
	socio-individual	social	,18
		individual	,31
educacao fisica	social	individual	,22
		socio-individual	,13
	individual	social	,22
		socio-individual	,23
	socio-individual	social	,13
		individual	,23
portugues oral	social	individual	,13
		socio-individual	8,03E-02

Based on observed means.

Multiple Comparisons

Scheffe

Dependent Variable	(I) normas de avaliação	(J) normas de avaliação	Std. Error
portugues oral	individual	social	,13
		socio-individual	,14
	socio-individual	social	8,03E-02
		individual	,14
solucao de problemas	social	individual	,21
		socio-individual	,13
	individual	social	,21
	socio-individual	socio-individual	,23
		social	,13
		individual	,23
religiao e moral	social	individual	,32
		socio-individual	,19
	individual	social	,32
	socio-individual	socio-individual	,34
		social	,19
		individual	,34
lingua estrangeira	social	individual	,30
		socio-individual	,18
	individual	social	,30
	socio-individual	socio-individual	,32
		social	,18
		individual	,32

Based on observed means.

Multiple Comparisons

Scheffe

Dependent Variable	(I) normas de avaliação	(J) normas de avaliação	Sig.
aritmetica	social	individual	,000
		socio-individual	,917
	individual	social	,000
		socio-individual	,000
	socio-individual	social	,917
		individual	,000
historia	social	individual	,919
		socio-individual	,127
	individual	social	,919
		socio-individual	,740
	socio-individual	social	,127
		individual	,740
leitura	social	individual	,096
		socio-individual	,847
	individual	social	,096
		socio-individual	,063
	socio-individual	social	,847
		individual	,063
ciencias	social	individual	,947
		socio-individual	,758
	individual	social	,947
		socio-individual	,994
	socio-individual	social	,758
		individual	,994
gramatica	social	individual	,593
		socio-individual	,410
	individual	social	,593
		socio-individual	,231
	socio-individual	social	,410
		individual	,231
geografia	social	individual	,825
		socio-individual	,797
	individual	social	,825
		socio-individual	,981
	socio-individual	social	,797
		individual	,981
desenho	social	individual	,744
		socio-individual	,856
	individual	social	,744
		socio-individual	,921

Based on observed means.

Multiple Comparisons

Scheffe

Dependent Variable	(I) normas de avaliação	(J) normas de avaliação	Sig.
desenho	socio-individual	social	,856
		individual	,921
estudos sociais	social	individual	,443
		socio-individual	,525
	individual	social	,443
		socio-individual	,858
	socio-individual	social	,525
		individual	,858
geometria e medidas	social	individual	,033
		socio-individual	,991
	individual	social	,033
		socio-individual	,060
	socio-individual	social	,991
		individual	,060
portugues escrito	social	individual	,000
		socio-individual	,314
	individual	social	,000
		socio-individual	,000
	socio-individual	social	,314
		individual	,000
musica	social	individual	,329
		socio-individual	,977
	individual	social	,329
		socio-individual	,443
	socio-individual	social	,977
		individual	,443
logica	social	individual	,052
		socio-individual	,332
	individual	social	,052
		socio-individual	,348
	socio-individual	social	,332
		individual	,348
educacao fisica	social	individual	,883
		socio-individual	,996
	individual	social	,883
		socio-individual	,875
	socio-individual	social	,996
		individual	,875
portugues oral	social	individual	,001
		socio-individual	,634

Based on observed means.

Multiple Comparisons

Scheffe

Dependent Variable	(I) normas de avaliação	(J) normas de avaliação	Sig.
portugues oral	individual	social	,001
		socio-individual	,012
	socio-individual	social	,634
solucao de problemas		individual	,012
	social	socio-individual	,117
	individual	social	,117
religiao e moral		socio-individual	,075
	socio-individual	social	,836
	individual	individual	,075
lingua estrangeira	social	individual	,983
		socio-individual	,575
	individual	social	,983
lingua estrangeira		socio-individual	,742
	socio-individual	social	,575
	individual	individual	,742
lingua estrangeira	social	individual	,984
		socio-individual	,974
	individual	social	,984
lingua estrangeira		socio-individual	,956
	socio-individual	social	,974
	individual	individual	,956

Based on observed means.

Multiple Comparisons

Scheffe

Dependent Variable	(I) normas de avaliação	(J) normas de avaliação	95% Confidenc e Interval
			Lower Bound
aritmetica	social	individual	,48
		socio-individual	-,27
	individual	social	-1,55
		socio-individual	-1,54
	socio-individual	social	-,38
		individual	,39
historia	social	individual	-,44
		socio-individual	-5,59E-02
	individual	social	-,62
		socio-individual	-,39
	socio-individual	social	-,59
		individual	-,75
leitura	social	individual	-3,01E-02
		socio-individual	-,19
	individual	social	-,48
		socio-individual	-,53
	socio-individual	social	-,12
		individual	-1,11E-02
ciencias	social	individual	-,42
		socio-individual	-,20
	individual	social	-,55
		socio-individual	-,49
	socio-individual	social	-,38
		individual	-,54
gramatica	social	individual	-,32
		socio-individual	-,51
	individual	social	-,77
		socio-individual	-,99
	socio-individual	social	-,15
		individual	-,18
geografia	social	individual	-,42
		socio-individual	-,25
	individual	social	-,70
		socio-individual	-,64
	socio-individual	social	-,43
		individual	-,55
desenho	social	individual	-,42
		socio-individual	-,29
	individual	social	-,80
		socio-individual	-,76

Based on observed means.

Multiple Comparisons

Scheffe

Dependent Variable	(I) normas de avaliação	(J) normas de avaliação	95% Confidenc e Interval
			Lower Bound
desenho	socio-individual	social	-,46
		individual	-,55
estudos sociais	social	individual	-,24
		socio-individual	-,16
	individual	social	-,76
		socio-individual	-,65
	socio-individual	social	-,44
		individual	-,41
geometria e medidas	social	individual	3,30E-02
		socio-individual	-,28
	individual	social	-1,00
		socio-individual	-1,02
	socio-individual	social	-,31
		individual	-1,56E-02
portugues escrito	social	individual	,43
		socio-individual	-8,22E-02
	individual	social	-1,14
		socio-individual	-1,03
	socio-individual	social	-,35
		individual	,28
musica	social	individual	-,23
		socio-individual	-,32
	individual	social	-,93
		socio-individual	-,94
	socio-individual	social	-,38
		individual	-,30
logica	social	individual	-3,78E-03
		socio-individual	-,17
	individual	social	-1,43
		socio-individual	-1,22
	socio-individual	social	-,70
		individual	-,31
educacao fisica	social	individual	-,43
		socio-individual	-,34
	individual	social	-,64
		socio-individual	-,69
	socio-individual	social	-,31
		individual	-,45
portugues oral	social	individual	,18
		socio-individual	-,12

Based on observed means.

Multiple Comparisons

Scheffe

			95% Confidenc e Interval
			Lower Bound
Dependent Variable	(I) normas de avaliação	(J) normas de avaliação	
portugues oral	individual	social	-,83
		socio-individual	-,78
	socio-individual	social	7,89E-02
solucao de problemas	social	individual	-8,29E-02
		socio-individual	-,40
	individual	social	-,98
religiao e moral	social	socio-individual	-1,09
		social	-,24
	individual	individual	-4,08E-02
lingua estrangeira	social	individual	-,84
		socio-individual	-,27
	individual	social	-,73
lingua estrangeira	social	socio-individual	-,58
		social	-,68
	individual	individual	-1,10
lingua estrangeira	social	individual	-,68
		socio-individual	-,49
	individual	social	-,79
lingua estrangeira	social	socio-individual	-,88
		social	-,40
	individual	individual	-,69

Based on observed means.

Multiple Comparisons

Scheffe

			95% Confidenc e Interval
			Upper Bound
Dependent Variable	(I) normas de avaliação	(J) normas de avaliação	
aritmetica	social	individual	1,55
		socio-individual	,38
	individual	social	-,48
		socio-individual	-,39
	socio-individual	social	,27
		individual	1,54
historia	social	individual	,62
		socio-individual	,59
	individual	social	,44
		socio-individual	,75
	socio-individual	social	5,59E-02
		individual	,39
leitura	social	individual	,48
		socio-individual	,12
	individual	social	3,01E-02
		socio-individual	1,11E-02
	socio-individual	social	,19
		individual	,53
ciencias	social	individual	,55
		socio-individual	,38
	individual	social	,42
		socio-individual	,54
	socio-individual	social	,20
		individual	,49
gramatica	social	individual	,77
		socio-individual	,15
	individual	social	,32
		socio-individual	,18
	socio-individual	social	,51
		individual	,99
geografia	social	individual	,70
		socio-individual	,43
	individual	social	,42
		socio-individual	,55
	socio-individual	social	,25
		individual	,64
desenho	social	individual	,80
		socio-individual	,46
	individual	social	,42
		socio-individual	,55

Based on observed means.

Multiple Comparisons

Scheffe

Dependent Variable	(I) normas de avaliação	(J) normas de avaliação	95% Confidenc e Interval
			Upper Bound
desenho	socio-individual	social	,29
		individual	,76
estudos sociais	social	individual	,76
		socio-individual	,44
	individual	social	,24
		socio-individual	,41
	socio-individual	social	,16
		individual	,65
geometria e medidas	social	individual	1,00
		socio-individual	,31
	individual	social	-3,30E-02
		socio-individual	1,56E-02
	socio-individual	social	,28
		individual	1,02
portugues escrito	social	individual	1,14
		socio-individual	,35
	individual	social	-,43
		socio-individual	-,28
	socio-individual	social	8,22E-02
		individual	1,03
musica	social	individual	,93
		socio-individual	,38
	individual	social	,23
		socio-individual	,30
	socio-individual	social	,32
		individual	,94
logica	social	individual	1,43
		socio-individual	,70
	individual	social	3,78E-03
		socio-individual	,31
	socio-individual	social	,17
		individual	1,22
educacao fisica	social	individual	,64
		socio-individual	,31
	individual	social	,43
		socio-individual	,45
	socio-individual	social	,34
		individual	,69
portugues oral	social	individual	,83
		socio-individual	,28

Based on observed means.

Multiple Comparisons

Scheffe

Dependent Variable	(I) normas de avaliação	(J) normas de avaliação	95% Confidenc e Interval
			Upper Bound
portugues oral	individual	social	,18
		socio-individual	-7,89E-02
	socio-individual	social	,12
		individual	,78
solucao de problemas	social	individual	,98
		socio-individual	,24
	individual	social	8,29E-02
	socio-individual	socio-individual	4,08E-02
		social	,40
	individual	individual	1,09
religiao e moral	social	individual	,73
		socio-individual	,68
	individual	social	,84
	socio-individual	socio-individual	1,10
		social	,27
	individual	individual	,58
lingua estrangeira	social	individual	,79
		socio-individual	,40
	individual	social	,68
		socio-individual	,69
socio-individual	social	,49	
	individual	,88	

Based on observed means.

*. The mean difference is significant at the ,05 level.

TESTE NÃO PARAMÉTRICO DE KRUSKAL WALLIS

Ranks

normas de avaliação		N	Mean Rank
aritmética	social	93	77,99
	individual	12	42,96
	socio-individual	42	74,04
	Total	147	
leitura	social	93	74,15
	individual	12	57,67
	socio-individual	42	78,33
	Total	147	
portugues escrito	social	93	79,27
	individual	12	43,13
	socio-individual	42	71,14
	Total	147	
lógica	social	93	79,56
	individual	12	55,92
	socio-individual	42	66,86
	Total	147	
portugues oral	social	93	77,81
	individual	12	45,92
	socio-individual	42	73,60
	Total	147	

Test Statistics^{a,b}

	aritmética	leitura	portugues escrito	lógica	portugues oral
Chi-Square	8,980	7,561	16,586	5,595	11,911
df	2	2	2	2	2
Asymp. Sig.	,011	,023	,000	,061	,003

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: normas de avaliação

TESTE - T

V.D = Normas de Referência;

V.I. = Professores / Futuros Professores (estudantes)

Group Statistics

	professor/estudante	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
85;80;75	estudantes	59	8,08	2,18	,28
	professores	88	9,23	1,23	,13
75;75;75	estudantes	59	8,25	1,71	,22
	professores	88	9,13	1,49	,16
65;70;75	estudantes	59	8,66	1,37	,18
	professores	88	9,18	1,26	,13
60;55;50	estudantes	59	5,59	1,27	,17
	professores	88	6,15	1,23	,13
50;50;50	estudantes	59	5,90	1,11	,14
	professores	88	6,36	1,15	,12
40;45;50	estudantes	59	5,95	1,52	,20
	professores	88	6,27	1,30	,14
35;30;25	estudantes	59	2,75	1,45	,19
	professores	88	3,07	1,66	,18
25;25;25	estudantes	59	2,93	2,01	,26
	professores	88	3,19	1,79	,19
15;20;25	estudantes	59	3,32	2,56	,33
	professores	88	3,41	1,96	,21

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances	
		F	Sig.
85;80;75	Equal variances assumed Equal variances not assumed	23,097	,000
75;75;75	Equal variances assumed Equal variances not assumed	3,469	,065
65;70;75	Equal variances assumed Equal variances not assumed	1,252	,265
60;55;50	Equal variances assumed Equal variances not assumed	,795	,374
50;50;50	Equal variances assumed Equal variances not assumed	1,181	,279
40;45;50	Equal variances assumed Equal variances not assumed	,865	,354
35;30;25	Equal variances assumed Equal variances not assumed	,314	,576
25;25;25	Equal variances assumed Equal variances not assumed	1,662	,199
15;20;25	Equal variances assumed Equal variances not assumed	3,695	,057

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means			
		t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
85;80;75	Equal variances assumed	-4,058	145	,000	-1,14
	Equal variances not assumed	-3,661	82,946	,000	-1,14
75;75;75	Equal variances assumed	-3,272	145	,001	-,87
	Equal variances not assumed	-3,185	112,832	,002	-,87
65;70;75	Equal variances assumed	-2,365	145	,019	-,52
	Equal variances not assumed	-2,327	117,451	,022	-,52
60;55;50	Equal variances assumed	-2,644	145	,009	-,55
	Equal variances not assumed	-2,624	121,284	,010	-,55
50;50;50	Equal variances assumed	-2,443	145	,016	-,47
	Equal variances not assumed	-2,459	127,289	,015	-,47
40;45;50	Equal variances assumed	-1,378	145	,170	-,32
	Equal variances not assumed	-1,336	110,891	,184	-,32
35;30;25	Equal variances assumed	-1,215	145	,226	-,32
	Equal variances not assumed	-1,248	135,341	,214	-,32
25;25;25	Equal variances assumed	-,824	145	,411	-,26
	Equal variances not assumed	-,806	114,755	,422	-,26
15;20;25	Equal variances assumed	-,233	145	,816	-8,71E-02
	Equal variances not assumed	-,221	102,287	,825	-8,71E-02

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
			Lower	Upper
85;80;75	Equal variances assumed	,28	-1,70	-,59
	Equal variances not assumed	,31	-1,76	-,52
75;75;75	Equal variances assumed	,27	-1,40	-,34
	Equal variances not assumed	,27	-1,41	-,33
65;70;75	Equal variances assumed	,22	-,96	-8,56E-02
	Equal variances not assumed	,22	-,96	-7,76E-02
60;55;50	Equal variances assumed	,21	-,97	-,14
	Equal variances not assumed	,21	-,97	-,14
50;50;50	Equal variances assumed	,19	-,84	-8,89E-02
	Equal variances not assumed	,19	-,84	-9,09E-02
40;45;50	Equal variances assumed	,23	-,79	,14
	Equal variances not assumed	,24	-,80	,16
35;30;25	Equal variances assumed	,27	-,85	,20
	Equal variances not assumed	,26	-,83	,19
25;25;25	Equal variances assumed	,32	-,89	,36
	Equal variances not assumed	,32	-,90	,38
15;20;25	Equal variances assumed	,37	-,83	,65
	Equal variances not assumed	,39	-,87	,69

TESTE - T

V.D = Intervenções Pedagógicas;

V.I. = Professores / Futuros Professores (estudantes)

Group Statistics

	professor/estudante	N	Mean
falar dificuldades pais	estudantes	59	4,64
	professores	88	4,36
dar confianca	estudantes	59	4,76
	professores	88	4,77
natureza fara seu curso	estudantes	59	3,17
	professores	88	2,64
competicao com outros	estudantes	59	2,29
	professores	88	2,32
dar punicao	estudantes	59	2,05
	professores	88	2,25
controlar se estudou	estudantes	59	3,32
	professores	88	3,58
fazer repetir tarefa	estudantes	59	2,34
	professores	88	2,35
aumentar trabalhos casa	estudantes	59	2,51
	professores	88	2,20
assinalar aluno ao CP	estudantes	59	3,42
	professores	88	3,97
trabalhar com colega com mesmas	estudantes	59	2,22
	professores	88	2,32
atencao	estudantes	59	4,29
	professores	88	4,32
rigor e precisao	estudantes	59	4,08
	professores	88	4,01
trabalhar pequenos grupos	estudantes	59	4,54
	professores	88	4,50
duvidar da resposta	estudantes	59	2,49
	professores	88	2,61
trabalhar com colega que sabe mais	estudantes	59	4,05
	professores	88	4,20
saber se ha problemas familiares	estudantes	59	4,36
	professores	88	4,55
o aluno explica	estudantes	59	4,15
	professores	88	4,07
mostrar que esta atrasado em relacao aos	estudantes	59	2,00
	professores	88	2,28
assegurar boa compreensao	estudantes	59	4,58
	professores	88	4,65
prometer recompensa	estudantes	59	2,83
	professores	88	3,11
trabalhar com colega com mais dificuldades	estudantes	59	2,31
	professores	88	2,68

Group Statistics

	professor/estudante	Std. Deviation	Std. Error Mean
falar dificuldades pais	estudantes	,66	8,64E-02
	professores	,76	8,11E-02
dar confianca	estudantes	,43	5,59E-02
	professores	,52	5,53E-02
natureza fara seu curso	estudantes	1,02	,13
	professores	,86	9,17E-02
competicao com outros	estudantes	1,05	,14
	professores	1,11	,12
dar punicao	estudantes	,92	,12
	professores	1,02	,11
controlar se estudou	estudantes	,78	,10
	professores	,83	8,81E-02
fazer repetir tarefa	estudantes	,90	,12
	professores	,74	7,92E-02
aumentar trabalhos casa	estudantes	,86	,11
	professores	,63	6,70E-02
assinalar aluno ao CP	estudantes	1,16	,15
	professores	,99	,11
trabalhar com colega com mesmas atencao	estudantes	,97	,13
	professores	,80	8,48E-02
rigor e precisao	estudantes	,56	7,27E-02
	professores	,60	6,37E-02
trabalhar pequenos grupos	estudantes	,79	,10
	professores	,73	7,83E-02
trabalhar com colega que sabe mais	estudantes	,54	6,97E-02
	professores	,55	5,83E-02
duvidar da resposta	estudantes	1,43	,19
	professores	1,17	,12
trabalhar com colega que sabe mais	estudantes	,68	8,86E-02
	professores	,61	6,50E-02
saber se ha problemas familiares	estudantes	,64	8,29E-02
	professores	,60	6,45E-02
o aluno explica	estudantes	1,00	,13
	professores	,67	7,19E-02
mostrar que esta atrasado em relacao aos	estudantes	,91	,12
	professores	,93	9,96E-02
assegurar boa compreensao	estudantes	,59	7,72E-02
	professores	,53	5,61E-02
prometer recompensa	estudantes	1,09	,14
	professores	,93	9,89E-02
trabalhar com colega com mais dificuldades	estudantes	1,16	,15
	professores	1,26	,13

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances	
		F	Sig.
falar dificuldades pais	Equal variances assumed Equal variances not assumed	2,247	,136
dar confianca	Equal variances assumed Equal variances not assumed	,008	,929
natureza fara seu curso	Equal variances assumed Equal variances not assumed	1,008	,317
competicao com outros	Equal variances assumed Equal variances not assumed	,326	,569
dar punicao	Equal variances assumed Equal variances not assumed	1,969	,163
controlar se estudou	Equal variances assumed Equal variances not assumed	,003	,960
fazer repetir tarefa	Equal variances assumed Equal variances not assumed	2,666	,105
aumentar trabalhos casa	Equal variances assumed Equal variances not assumed	13,733	,000
assinalar aluno ao CP	Equal variances assumed Equal variances not assumed	6,681	,011
trabalhar com colega com mesmas dificuldades	Equal variances assumed Equal variances not assumed	1,503	,222

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances	
		F	Sig.
atencao	Equal variances assumed Equal variances not assumed	,340	,561
rigor e precisao	Equal variances assumed Equal variances not assumed	1,630	,204
trabalhar pequenos grupos	Equal variances assumed Equal variances not assumed	,191	,663
duvidar da resposta	Equal variances assumed Equal variances not assumed	6,853	,010
trabalhar com colega que sabe mais	Equal variances assumed Equal variances not assumed	,006	,937
saber se ha problemas familiares	Equal variances assumed Equal variances not assumed	,435	,511
o aluno explica	Equal variances assumed Equal variances not assumed	9,972	,002
mostrar que esta atrasado em relacao aos colegas	Equal variances assumed Equal variances not assumed	,807	,371
assegurar boa compreensao	Equal variances assumed Equal variances not assumed	2,184	,142
prometer recompensa	Equal variances assumed Equal variances not assumed	2,726	,101
trabalhar com colega com mais dificuldades	Equal variances assumed Equal variances not assumed	1,395	,239

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		t	df	Sig. (2-tailed)
falar dificuldades pais	Equal variances assumed	2,304	145	,023
	Equal variances not assumed	2,367	135,272	,019
dar confianca	Equal variances assumed	-,123	145	,903
	Equal variances not assumed	-,127	138,678	,899
natureza fara seu curso	Equal variances assumed	3,417	145	,001
	Equal variances not assumed	3,304	109,868	,001
competicao com outros	Equal variances assumed	-,164	145	,870
	Equal variances not assumed	-,166	129,005	,868
dar punicao	Equal variances assumed	-1,207	145	,229
	Equal variances not assumed	-1,233	133,021	,220
controlar se estudou	Equal variances assumed	-1,897	145	,060
	Equal variances not assumed	-1,922	129,802	,057
fazer repetir tarefa	Equal variances assumed	-,097	145	,923
	Equal variances not assumed	-,094	107,905	,925
aumentar trabalhos casa	Equal variances assumed	2,478	145	,014
	Equal variances not assumed	2,333	98,628	,022
assinalar aluno ao CP	Equal variances assumed	-3,036	145	,003
	Equal variances not assumed	-2,940	110,475	,004
trabalhar com colega com mesmas dificuldades	Equal variances assumed	-,670	145	,504
	Equal variances not assumed	-,645	107,883	,520

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		t	df	Sig. (2-tailed)
atencao	Equal variances assumed	-,307	145	,760
	Equal variances not assumed	-,311	130,114	,757
rigor e precisao	Equal variances assumed	,574	145	,567
	Equal variances not assumed	,566	117,831	,573
trabalhar pequenos grupos	Equal variances assumed	,464	145	,643
	Equal variances not assumed	,466	126,240	,642
duvidar da resposta	Equal variances assumed	-,567	145	,572
	Equal variances not assumed	-,545	107,204	,587
trabalhar com colega que sabe mais	Equal variances assumed	-1,430	145	,155
	Equal variances not assumed	-1,399	115,008	,164
saber se ha problemas familiares	Equal variances assumed	-1,823	145	,070
	Equal variances not assumed	-1,805	120,069	,074
o aluno explica	Equal variances assumed	,612	145	,541
	Equal variances not assumed	,569	93,229	,571
mostrar que esta atrasado em relacao aos colegas	Equal variances assumed	-1,826	145	,070
	Equal variances not assumed	-1,836	126,747	,069
assegurar boa compreensao	Equal variances assumed	-,767	145	,445
	Equal variances not assumed	-,749	114,146	,456
prometer recompensa	Equal variances assumed	-1,693	145	,093
	Equal variances not assumed	-1,642	110,989	,103
trabalhar com colega com mais dificuldades	Equal variances assumed	-1,828	145	,070
	Equal variances not assumed	-1,858	131,327	,065

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		Mean Difference	Std. Error Difference
falar dificuldades pais	Equal variances assumed	,28	,12
	Equal variances not assumed	,28	,12
dar confianca	Equal variances assumed	-1,00E-02	8,16E-02
	Equal variances not assumed	-1,00E-02	7,86E-02
natureza fara seu curso	Equal variances assumed	,53	,16
	Equal variances not assumed	,53	,16
competicao com outros	Equal variances assumed	-3,00E-02	,18
	Equal variances not assumed	-3,00E-02	,18
dar punicao	Equal variances assumed	-,20	,16
	Equal variances not assumed	-,20	,16
controlar se estudou	Equal variances assumed	-,26	,14
	Equal variances not assumed	-,26	,13
fazer repetir tarefa	Equal variances assumed	-1,33E-02	,14
	Equal variances not assumed	-1,33E-02	,14
aumentar trabalhos casa	Equal variances assumed	,30	,12
	Equal variances not assumed	,30	,13
assinalar aluno ao CP	Equal variances assumed	-,54	,18
	Equal variances not assumed	-,54	,18
trabalhar com colega com mesmas dificuldades	Equal variances assumed	-9,78E-02	,15
	Equal variances not assumed	-9,78E-02	,15

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		Mean Difference	Std. Error Difference
atencao	Equal variances assumed	-3,00E-02	9,80E-02
	Equal variances not assumed	-3,00E-02	9,67E-02
rigor e precisao	Equal variances assumed	7,34E-02	,13
	Equal variances not assumed	7,34E-02	,13
trabalhar pequenos grupos	Equal variances assumed	4,24E-02	9,13E-02
	Equal variances not assumed	4,24E-02	9,09E-02
duvidar da resposta	Equal variances assumed	-,12	,22
	Equal variances not assumed	-,12	,22
trabalhar com colega que sabe mais	Equal variances assumed	-,15	,11
	Equal variances not assumed	-,15	,11
saber se ha problemas familiares	Equal variances assumed	-,19	,10
	Equal variances not assumed	-,19	,11
o aluno explica	Equal variances assumed	8,44E-02	,14
	Equal variances not assumed	8,44E-02	,15
mostrar que esta atrasado em relacao aos colegas	Equal variances assumed	-,28	,16
	Equal variances not assumed	-,28	,15
assegurar boa compreensao	Equal variances assumed	-7,15E-02	9,32E-02
	Equal variances not assumed	-7,15E-02	9,54E-02
prometer recompensa	Equal variances assumed	-,28	,17
	Equal variances not assumed	-,28	,17
trabalhar com colega com mais dificuldades	Equal variances assumed	-,38	,21
	Equal variances not assumed	-,38	,20

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper
falar dificuldades pais	Equal variances assumed	3,98E-02	,52
	Equal variances not assumed	4,61E-02	,51
dar confianca	Equal variances assumed	-,17	,15
	Equal variances not assumed	-,17	,15
natureza fara seu curso	Equal variances assumed	,22	,84
	Equal variances not assumed	,21	,85
competicao com outros	Equal variances assumed	-,39	,33
	Equal variances not assumed	-,39	,33
dar punicao	Equal variances assumed	-,53	,13
	Equal variances not assumed	-,52	,12
controlar se estudou	Equal variances assumed	-,53	1,07E-02
	Equal variances not assumed	-,52	7,61E-03
fazer repetir tarefa	Equal variances assumed	-,28	,26
	Equal variances not assumed	-,29	,27
aumentar trabalhos casa	Equal variances assumed	6,15E-02	,55
	Equal variances not assumed	4,54E-02	,56
assinalar aluno ao CP	Equal variances assumed	-,90	-,19
	Equal variances not assumed	-,91	-,18
trabalhar com colega com mesmas dificuldades	Equal variances assumed	-,39	,19
	Equal variances not assumed	-,40	,20

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper
atencao	Equal variances assumed	-,22	,16
	Equal variances not assumed	-,22	,16
rigor e precisao	Equal variances assumed	-,18	,33
	Equal variances not assumed	-,18	,33
trabalhar pequenos grupos	Equal variances assumed	-,14	,22
	Equal variances not assumed	-,14	,22
duvidar da resposta	Equal variances assumed	-,55	,30
	Equal variances not assumed	-,57	,32
trabalhar com colega que sabe mais	Equal variances assumed	-,37	5,87E-02
	Equal variances not assumed	-,37	6,39E-02
saber se ha problemas familiares	Equal variances assumed	-,39	1,59E-02
	Equal variances not assumed	-,40	1,84E-02
o aluno explica	Equal variances assumed	-,19	,36
	Equal variances not assumed	-,21	,38
mostrar que esta atrasado em relacao aos colegas	Equal variances assumed	-,59	2,33E-02
	Equal variances not assumed	-,59	2,21E-02
assegurar boa compreensao	Equal variances assumed	-,26	,11
	Equal variances not assumed	-,26	,12
prometer recompensa	Equal variances assumed	-,61	4,73E-02
	Equal variances not assumed	-,62	5,86E-02
trabalhar com colega com mais dificuldades	Equal variances assumed	-,78	3,07E-02
	Equal variances not assumed	-,78	2,44E-02

TESTE - T

V.D = Disciplinas;

V.I = Professores / Futuros Professores (estudantes)

Group Statistics

	professor/estudante	N	Mean
aritmetica	estudantes	59	3,88
	professores	88	4,36
historia	estudantes	59	3,93
	professores	88	3,64
leitura	estudantes	59	4,83
	professores	88	4,92
ciencias	estudantes	59	4,24
	professores	88	3,90
gramatica	estudantes	59	4,42
	professores	88	4,15
geografia	estudantes	59	3,88
	professores	88	3,69
desenho	estudantes	59	3,85
	professores	88	3,66
estudos sociais	estudantes	59	3,85
	professores	88	3,88
geometria e medidas	estudantes	59	3,83
	professores	88	3,78
portugues escrito	estudantes	59	4,69
	professores	88	4,82
musica	estudantes	59	3,51
	professores	88	3,60
logica	estudantes	59	3,46
	professores	88	3,94
educacao fisica	estudantes	59	4,36
	professores	88	3,93
portugues oral	estudantes	59	4,73
	professores	88	4,81
solucao de problemas	estudantes	59	4,17
	professores	88	4,33
religiao e moral	estudantes	59	2,66
	professores	88	3,32
lingua estrangeira	estudantes	59	4,03
	professores	88	3,52

Group Statistics

professor/estudante		Std. Deviation	Std. Error Mean
aritmetica	estudantes	,89	,12
	professores	,57	6,09E-02
historia	estudantes	,72	9,32E-02
	professores	,68	7,26E-02
leitura	estudantes	,38	4,93E-02
	professores	,31	3,32E-02
ciencias	estudantes	,65	8,49E-02
	professores	,59	6,27E-02
gramatica	estudantes	,59	7,72E-02
	professores	,78	8,33E-02
geografia	estudantes	,72	9,39E-02
	professores	,73	7,81E-02
desenho	estudantes	,81	,10
	professores	,80	8,54E-02
estudos sociais	estudantes	,69	8,99E-02
	professores	,64	6,82E-02
geometria e medidas	estudantes	,70	9,09E-02
	professores	,61	6,56E-02
portugues escrito	estudantes	,59	7,74E-02
	professores	,44	4,72E-02
musica	estudantes	,86	,11
	professores	,70	7,50E-02
logica	estudantes	1,07	,14
	professores	,84	8,91E-02
educacao fisica	estudantes	,66	8,64E-02
	professores	,67	7,19E-02
portugues oral	estudantes	,45	5,84E-02
	professores	,45	4,81E-02
solucao de problemas	estudantes	,81	,11
	professores	,62	6,61E-02
religiao e moral	estudantes	1,09	,14
	professores	,90	9,64E-02
lingua estrangeira	estudantes	,89	,12
	professores	,96	,10

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances	
		F	Sig.
aritmética	Equal variances assumed Equal variances not assumed	3,754	,055
historia	Equal variances assumed Equal variances not assumed	,758	,385
leitura	Equal variances assumed Equal variances not assumed	8,974	,003
ciencias	Equal variances assumed Equal variances not assumed	2,503	,116
gramática	Equal variances assumed Equal variances not assumed	,228	,633
geografia	Equal variances assumed Equal variances not assumed	,474	,492
desenho	Equal variances assumed Equal variances not assumed	,540	,464
estudos sociais	Equal variances assumed Equal variances not assumed	1,072	,302
geometria e medidas	Equal variances assumed Equal variances not assumed	,659	,418
português escrito	Equal variances assumed Equal variances not assumed	6,651	,011

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances	
		F	Sig.
musica	Equal variances assumed	3,058	,082
	Equal variances not assumed		
logica	Equal variances assumed	11,340	,001
	Equal variances not assumed		
educacao fisica	Equal variances assumed	3,004	,085
	Equal variances not assumed		
portugues oral	Equal variances assumed	2,576	,111
	Equal variances not assumed		
solucao de problemas	Equal variances assumed	1,134	,289
	Equal variances not assumed		
religiao e moral	Equal variances assumed	4,529	,035
	Equal variances not assumed		
lingua estrangeira	Equal variances assumed	1,717	,192
	Equal variances not assumed		

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		t	df	Sig. (2-tailed)
aritmética	Equal variances assumed	-3,998	145	,000
	Equal variances not assumed	-3,678	89,716	,000
historia	Equal variances assumed	2,529	145	,013
	Equal variances not assumed	2,504	120,236	,014
leitura	Equal variances assumed	-1,573	145	,118
	Equal variances not assumed	-1,514	107,842	,133
ciencias	Equal variances assumed	3,284	145	,001
	Equal variances not assumed	3,217	115,548	,002
gramática	Equal variances assumed	2,304	145	,023
	Equal variances not assumed	2,430	142,685	,016
geografia	Equal variances assumed	1,536	145	,127
	Equal variances not assumed	1,541	125,871	,126
desenho	Equal variances assumed	1,395	145	,165
	Equal variances not assumed	1,393	124,020	,166
estudos sociais	Equal variances assumed	-,248	145	,805
	Equal variances not assumed	-,244	117,994	,808
geometria e medidas	Equal variances assumed	,425	145	,672
	Equal variances not assumed	,414	113,494	,680
portugues escrito	Equal variances assumed	-1,439	145	,152
	Equal variances not assumed	-1,359	100,005	,177

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		Mean Difference	Std. Error Difference
aritmetica	Equal variances assumed	-,48	,12
	Equal variances not assumed	-,48	,13
historia	Equal variances assumed	,30	,12
	Equal variances not assumed	,30	,12
leitura	Equal variances assumed	-8,99E-02	5,72E-02
	Equal variances not assumed	-8,99E-02	5,94E-02
ciencias	Equal variances assumed	,34	,10
	Equal variances not assumed	,34	,11
gramatica	Equal variances assumed	,28	,12
	Equal variances not assumed	,28	,11
geografia	Equal variances assumed	,19	,12
	Equal variances not assumed	,19	,12
desenho	Equal variances assumed	,19	,14
	Equal variances not assumed	,19	,14
estudos sociais	Equal variances assumed	-2,75E-02	,11
	Equal variances not assumed	-2,75E-02	,11
geometria e medidas	Equal variances assumed	4,64E-02	,11
	Equal variances not assumed	4,64E-02	,11
portugues escrito	Equal variances assumed	-,12	8,57E-02
	Equal variances not assumed	-,12	9,07E-02

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		Mean Difference	Std. Error Difference
musica	Equal variances assumed	-9,38E-02	,13
	Equal variances not assumed	-9,38E-02	,13
logica	Equal variances assumed	-,49	,16
	Equal variances not assumed	-,49	,17
educacao fisica	Equal variances assumed	,42	,11
	Equal variances not assumed	,42	,11
portugues oral	Equal variances assumed	-7,80E-02	7,57E-02
	Equal variances not assumed	-7,80E-02	7,56E-02
solucao de problemas	Equal variances assumed	-,16	,12
	Equal variances not assumed	-,16	,12
religiao e moral	Equal variances assumed	-,66	,17
	Equal variances not assumed	-,66	,17
lingua estrangeira	Equal variances assumed	,51	,16
	Equal variances not assumed	,51	,15

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper
aritmetica	Equal variances assumed	-,72	-,24
	Equal variances not assumed	-,74	-,22
historia	Equal variances assumed	6,46E-02	,53
	Equal variances not assumed	6,19E-02	,53
leitura	Equal variances assumed	-,20	2,31E-02
	Equal variances not assumed	-,21	2,78E-02
ciencias	Equal variances assumed	,14	,54
	Equal variances not assumed	,13	,55
gramatica	Equal variances assumed	3,92E-02	,51
	Equal variances not assumed	5,15E-02	,50
geografia	Equal variances assumed	-5,40E-02	,43
	Equal variances not assumed	-5,35E-02	,43
desenho	Equal variances assumed	-7,85E-02	,46
	Equal variances not assumed	-7,92E-02	,46
estudos sociais	Equal variances assumed	-,25	,19
	Equal variances not assumed	-,25	,20
geometria e medidas	Equal variances assumed	-,17	,26
	Equal variances not assumed	-,18	,27
portugues escrito	Equal variances assumed	-,29	4,61E-02
	Equal variances not assumed	-,30	5,67E-02

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper
musica	Equal variances assumed	-,35	,16
	Equal variances not assumed	-,36	,17
logica	Equal variances assumed	-,80	-,17
	Equal variances not assumed	-,81	-,16
educacao fisica	Equal variances assumed	,20	,65
	Equal variances not assumed	,20	,65
portugues oral	Equal variances assumed	-,23	7,17E-02
	Equal variances not assumed	-,23	7,17E-02
solucao de problemas	Equal variances assumed	-,39	7,39E-02
	Equal variances not assumed	-,41	8,74E-02
religiao e moral	Equal variances assumed	-,98	-,33
	Equal variances not assumed	-1,00	-,32
lingua estrangeira	Equal variances assumed	,20	,82
	Equal variances not assumed	,21	,82